

"em águas de peixes grandes é necessário ser cardume"

XXVIII CONGRESSO
NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE
ARTE/EDUCADORES DO BRASIL

VI CONGRESSO INTERNACIONAL
DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES

**AÇÕES POLÍTICAS
DE/PARA ENFRENTAMENTOS,
RESISTÊNCIAS E RECRIAÇÕES**



ANOS

CONFAEB

06 A 09 - NOVEMBRO - 2018

BRASÍLIA-DF

Realizadores:



Apoiadores:





ANOS

CONFASB

06 A 09 - NOVEMBRO - 2018

BRASÍLIA-DF





Anais

XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil.

VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores.

Ações Políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações.

Brasília - DF, 2018

COMO CITAR

GUIMARAES, L. REGO, L. (orgs). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Brasília, DF, 2018. ISSN : 2525-880X



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (28. : 2018 : Brasília, DF)

C749a Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico] : anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores / comissão organizadora: Leda Guimarães, Luzirene Rego. – Brasília, DF : Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2018.
3050 p.

Modo de acesso: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>

ISSN: 2525-880X

1. Arte – Estudo e ensino – Congressos. 2. Artes. 3. Dança. 4. Música. 5. Teatro. 6. Arte – Política cultural. I. Guimarães, Leda. II. Rego, Luzirene. III. Federação de Arte/Educadores do Brasil. IV. Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores (6. : 2018 : Brasília, DF). V. Título.

CDU: 7:37:061.2

Elaborada por Lídia Alice Lemos Gama – CRB-1/1000

Como realizar uma BUSCA nos Anais

Com o arquivo em PDF aberto, pressione, simultaneamente, as teclas Ctrl+F (no Windows) ou Cmd+F (no Mac). Uma caixa de pesquisa aparecerá no canto superior direito do documento. Digite a palavra ou frase que você deseja encontrar e clique em Avançar. O Adobe Reader vai procurar no documento inteiro e destacar os itens que correspondem aos critérios de pesquisa. Você pode usar a seta de “seguinte” e “anterior” para ir de um elemento a outro.

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

ORGANIZAÇÃO GERAL:

FAEB (gestão 2017-2018)

Leda Maria de Barros Guimarães – Presidente
Ana Paula Abrahamian de Souza – Vice-Presidente
Luzirene do Rego Leite – Dir. Financeira
Verônica Devens Costa – Dir. Relações Institucionais
Fabiana Souto Lima Vidal – Dir. de Articulação Política
Sidiney Peterson F. de Lima – Dir. de Rel. Internacionais

Faculdade Dulcina de Moraes

Prof. Fernando Esteban

Identidade Visual: Aurisberg Leite Matutino

Projeto Gráfico e Diagramação: Aurisberg Leite Matutino

Coordenação dos Espaços: Débora Silva de Azevedo

Supervisão de Espaços: Guilherme Bruno de Lima

Programação Cultural: Maria Andreza Costa Barbosa

Produção Escola Parque 308 Sul: Rosana Gonçalves e Cleber Cardoso Xavier

Financeiro: Mauricio Fernando Schneider Kist

Produção Executiva: Antonia Camila Alves Moreira

Assistente de Produção: Rebeca Tayanne S. C. de Moraes

Comissão organizadora:

Ana Maria Araújo
Carlos Maciel
Cleber Xavier
Débora Azevedo
Hugo Freitas
José Getúlio Martins
José Mauro Ribeiro
Leda Maria de Barros Guimarães
Luciana de Maya Ricardo
Luzirene do Rego Leite
Manoel Filho
Maria Andreza Barbosa
Maria Célia Fernandes Rosa
Maria da Glória B. Yung
Mauricio Fernando Schneider Kist
Ricardo Cruccioli
Rosana Gonçalves
Sílvia Paes

Comissão Científica:

Ana Paula Abrahamian de Souza – Vice-Presidente FAEB
Fabiana Souto Lima Vidal – Dir. de Articulação Política faeb
Sidiney Peterson Ferreira de Lima – Dir. de Relações Internacionais FAEB

PARECERISTAS:

Adriana Magro - UFES
Adriana Rodrigues Suarez - UEPG
Alexandre José Guimarães - IFG
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães - UFPA
Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG
Ana Paula Abrahamian de Souza - UFRPE
Annelise Nani da Fonseca - UFJF
Arão Paranaguá de Santana- UFMA
Carmina Mendes André - UNESP
Cleusa Joceleia Machado - UFRJ
Daniel Bruno Momoli - UNIARP
Dora de Andrade Silva - UEMS
Eliane Aparecida Andreoli - UNIAN
Eugênio Tadeu Pereira - UFMG
Fabiana Souto Lima Vidal - UFPE
Fábio José Rodrigues da Costa - URCA
Fernanda Carolina Armando Duarte - Faculdade Impacta
Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo - UFRPE/UAG.
Flávia Pedrosa Vasconcelos - UNIVASF
Gerda M. S. Foerste- UFPE
Gisela Reis Biancalana - UFSM
Gisele Miyoko Onuki - UNESPAR
Giuliano Tierno de Siqueira - CCSP
Hosana Celeste Oliveira - UNESP
Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques – Instituto CALEIDOS
Isabela do Nascimento Frade - UERJ
José Mauro Barbosa Ribeiro - UnB
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima - IFCE
Juliana Gouthier Macedo - UFMG
Juliano Casimiro de Camargo Sampaio- UFT
Laura Pronsato - UFV
Laurita Ricardo de Salles - UFRN
Leda Maria de Barros Guimarães - UFG
Lilian Ucker Perotto - UFG
Lívia Marques Carvalho - UFPB
Lucia Gouvêa Pimentel - UFMG

Luciana Gruppelli Loponte - UFRGS
Luciane Germano Goldberg - UFC
Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM
Luzirene do Rego Leite - FADM/SEEDF
Marcus Flávio da Silva - UFPE
Maria Christina de Souza Lima Rizzi - USP
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral - UFPE
Maria Helena Wagner Rossi - UCS
Maristela Sanches Rodrigues - IFSP
Matheus Vinícius de Sousa Fernandes - SEMED/MS
Mirian Celeste Martins - MACKENZIE
Moema Martins Rebouças - UFES
Myriam Salomão - UFES
Nelson Silva Junior - UEPG
Noeli Batista dos Santos - UFG
Raquel Pires Cavalcanti - UFMG
Rejane Galvão Coutinho - UNESP
Renan dos Santos Silva - UEL
Renata Wilner - UFPE
Ricardo Carvalho de Figueiredo - UFMG
Rita Luciana Berti Bredariolli - UNESP
Roberta Puccetti - UEL
Rosa lavelberg - USP
Rossano Silva - UFPR
Sidiney Peterson Ferreira de Lima - UNESP
Sílvia Susana Wolff - UFSM
Sônia Regina Fernandes - USP
Sônia Tramuja Vasconcellos - UNESPAR
Sumaya Mattar - USP
Valéria Peixoto de Alencar - Arteducação Produções
Vera Lúcia Penzo Fernandes - UFMS
Veronica Devens Costa - SEME/PMV, Rede Doctum

Instituições envolvidas:



Instituições financiadoras/apoiadoras:



Programação CONFAEB 2018	8
Apresentação: Foi um rio que passou em minha vida e meu coração se deixou levar (Leda Guimarães e Luzirene Rego)	12
MESAS REDONDAS:	
Lo colonial, el arte, el presente. Preguntas para hacer memoria y arrancarnos el miedo (Laura Catelli)	22
A Base Nacional Comum Curricular: letra que a prática pode desafinar (Rosa Iavelberg)	44
O Legado de Anísio Teixeira (Eva Waisros Pereira)	57
Laís Aderne – Trajetos e Legados (Vera Margarida Lessa Catalão)	72
Solilóquio Quixotesco em tempos de BNCC (Afonso Medeiros)	87
Vem dançar com a gente! A licenciatura em dança do IFG, desafios para uma formação multicultural (Luciana Ribeiro)	104
RODAS DE CONVERSAS:	
Roda 01: Diversidade e Ativismo	113
Roda 02: Comunidades e Diversidades	353
Roda 03: Eja e Outros Contextos	588
Roda 04: Processos de Pesquisa	794
Roda 05: Arteeducação e Formação Docente Práticas e Poéticas	1088
Roda 06: Poéticas e Estéticas Docentes	1420
Roda 07: Processos e Práticas Docentes	1762
Roda 08: Histórias, Memórias e Contextos	2117
Roda 09: Políticas Educacionais para o Ensino de Artes	2343
Roda 10: Ensino de Arte e Pedagogia	2644
Roda 11: Arteeducação em Museus e Outros Contextos	2920
Roda 12: Arteeducação Ensino de Arte e Tecnologias	3186



DIA 06 de novembro: (terça feira)

Local: Teatro Plínio Marcos/ FUNARTE - a partir das 9:00 - Credenciamento

Exposição de Artes Visuais

Local: Hall de entrada do Teatro Plínio Marcos/FUNARTE - Curadoria: Hugo Freitas

10:00 às 12:00 - Organização de grupos para visita mediada à Galeria Fayga Ostrower.

14:00 - Reunião da Rede de Representantes Estaduais da FAEB 16:00

- Mesa de abertura - Autoridades: FAEB/Faculdade Dulcina/Secretaria de Educação do DF/
Secretaria de Educação Básica/MINC: SEFAC/FUNARTE, Diretor da Escola Parque 308
Sul, representante do CNE/ Diretor do SINPRO-DF.

17:00 - O Legado da FAEB/Confaeb(s) - Prof.^a Dr.^a Ana del Tabor - UFPA e Prof.^a Dr.^a Leda Guimarães - UFG

17:30 - Recital de Poesias com Adeilton Lima (Poeta e Arte Educador) / - Lançamento de Livros
Coffee-Break/Cafezinho

19:00 - Conferência de abertura:LO COLONIAL, EL ARTE, EL PRESENTE. PREGUNTAS PARA
HACER MEMORIA Y ARRANCARNOS ELMIEDO. Prof.^a. Dr.^a. Laura Ines Catelli –
Professora na "Escuela de Bellas Artes, Facultad de Humanidades y Artes. Investigadora
no Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Instituto de Estudios
Críticos en Humanidades, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de
Rosario - Argentina.

Mediação: Prof.^a Dr.^a. Leda Guimarães- UFG - Presidente da FAEB (2017-2018)

20:30 - Peça Teatral: “Alice no CEF 316 e o que Ela encontrou por Lá!”. Grupo Estudantil de
Teatro - CEF316 (GET-CEF316) - Direção: Professor Adriano Duarte e Estudantes. Centro
de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria-DF.

DIA 07 de novembro: (quarta-feira)

- Local: Teatro Plínio Marcos/ FUNARTE 9:00 às 12:30 - Mesa 1: Políticas Educacionais e
formação docente.

09:00 às 9:40 - Prof.^a Dr.^a. Rosa Iavelberg-USP - A Base Nacional Curricular Comum e a formação
dos professores de arte.

- 09:40 às 10:20 - Prof^o Ms. Marcus Flávio da Silva –UFPE - Questões sobre a Residência Pedagógica.
- 10:20 às 11:00 - Prof^o Dr. Arão Paranaguá-UFMA/ Prof^a Msc. Renata Patrícia da Silva –UFT - “A escola como espaço e a docência como tática”.
- 11:00 às 11:40 - Prof.^a Dr^a. Ana Luiza Ruschel Nunes- UEPG – Novas Diretrizes para a Formação de Professores
- 11:40 às 12:30 - Debate - Mediação: Prof.^a Dr^a Fabiana Souto Lima Vidal – FAEB
- ALMOÇO - Sugestão: Torre de TV, Brasília Shopping, Shopping ID Apresentação de Curta Metragem
- 14:00 às 16:30 - Mesa 2: Rede de Representantes da FAEB. Rastros de luta e resistência pelo Ensino de Arte: impactos, perspectivas de projetos e ações colaborativas em prol do ensino de arte.
- Região Norte – Prof^a Dr^a Eneila Santos (AM) e Prof^a Dr^a Ana del Tabor V. Magalhães (PA)
- Região Nordeste – Prof^a Ma. Mônica Rodrigues de F. (MA), Prof^a Dr^a Adeilza Gomes da S. Bezerra (RN) e Prof. Ma. José Getúlio Martins Jr.(PB)
- Representantes Região Centro-Oeste – Prof^a Ms. Karine Ramaldes (GO)
- Representantes Região Sudeste - Prof^a Me. Eliane Andreolli (SP), Prof^a Ms. Veronica Devens Costa (ES) e Prof^a Dr^a Cláudia Regina dos S.(MG)
- Região Sul - Prof.Ms. Luciano Parreira Buchmann (SC), Prof^a Dr^a Rejane Reckziegel Ledour (RS)
- Debate - Mediação: Prof^a Dr^a. Luzirene Rego (FAEB) e Prof^a Ms. Veronica Devens Costa (FAEB)
- 16:30 às 18:30 - RODAS DE CONVERSA SIMULTÂNEAS
- O café estará disponível nos espaços das rodas de conversa
- 18:30 - Apresentação de Trabalho Cênico “ Chá de Cartas” - Prof.^a Me. Rayssa Aguiar
- Local: Sala de Dança Klauss Vianna
- 19:00 - 1^a. ASSEMBLEIA FAEB - Ações Políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações Prof.^a Dr^a. Leda Maria de Barros Guimarães (UFG)
- Prof.^a Dr^a. Ana Paula Abrahamian (UFRPE) Prof.^a Dr^a. Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE)
- Prof.^a Ms. Verônica Devens Costa (PMV/SEME e Faculdades DOCTUM) Prof.^a Dr^a. Luzirene do Rego Leite (FADM/SEEDF)

DIA 08 de novembro: (quinta feira)

- Local: Teatro Plínio Marcos/ FUNARTE

- 09:00 às 12:30 - Mesa 3: Associações Nacionais: conexões entre associação, formação e políticas educacionais
- 09:00 às 9:30 - ABRACE: Prof^o Dr. Marcílio de Sousa Vieira – UFRN
- 09:30 às 10:00 - ANDA: Prof^a Dr^a Eleonora Campos da Motta Santos - UFPel
- 10:30 às 11:00 - ANPAP - Prof^o Dr. Robson Xavier - EAV (Comitê de Educação em Artes Visuais)
- 11:00 às 11:30 - ABEM - Prof^o Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira– UFJF
- 11:30 às 12:30 - Debate-Mediação: Prof.^a Dr^a Ana Paula Abrahamian (FAEB) ALMOÇO - Sugestão: Torre de TV, Brasília Shopping, Shopping ID
Apresentação de Curta Metragem Local: Teatro Plínio Marcos
- 14:00 às 16:00 - Mesa 4: Formação docente: quem somos? Onde estamos? Para onde queremos ir?
- 14:00 às 14:30 - Prof^a Dr^a. Luciana Ribeiro – IFG – Uma proposta de Licenciatura Multicultural
- 14:30 às 15:00 - Prof^o Dr. Sérgio Cerqueda e Prof^a Clarissa Silva (UFSB) – A proposta da Licenciatura Intercultural da UFSB
- 15:00 às 15:30 - Prof^a. Dr^a Noeli Batista-UFG – Formação de Professores de Artes na modalidade à distância
- 15:30 às 16:00 - Prof^a Dr^a. Rejane Coutinho-UNESP - Formação docente mediada pela Abordagem Triangular.
Debate-Mediação: Prof^a Dr^a. Vitória Amaral – UFPE
- 16:30 às 17:30 - RODAS DE CONVERSA SIMULTÂNEAS
O café estará disponível nos espaços das rodas de conversa
- 18:00 às 18:30 - Peça Teatral: " O CAUSO DE MARIA E ETEVALDO" direção Ricardo Cruccioli (Arte Educador/ Pesquisador/Artista) - Atores: Estudantes da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes.
- 18:30 às 20:30 - Mesa 5: Caminhos cruzados: ensino de arte em espaços formais, informais e não-formais
18:30 às 19:00 - Ms. Simone Requião UFBA - O Teatro do Oprimido no contexto das mulheres presidiárias.
- 19:00 às 19:30 - Prof.^a Dr^a. Isabela Frade – UERJ – A Universidade e o Morro da Mangueira

- 19:30 às 20:00 - Prof^o Dr. Luis Guilherme Baptista (SEEDF) - Projeto Êxodos: Caminhadas – Educação Patrimonial/Meio Ambiente
- 20:00 às 20:30 - Prof^o Ms. Rafael Tursi (UnB/FADM) - Projeto PÉS - Teatro-Dança com Pessoas com Deficiência
- Debate - Mediação: Prof^o Dr. José Mauro Ribeiro (IdA/UnB)

DIA 09 de novembro (sexta-feira)

– Local: Escola Parque 308 Sul

Exposição da professora Lydia Garcia. No espaço externo do Teatro da Escola Parque

- 09:00 às 11:30 - 2ª ASSEMBLEIA FAEB – Votação da Estatuinte Eleição Nova Diretoria
- 12:30 - ALMOÇO - restaurantes indicados nos arredores da quadra
- 14:00 às 16:00 - Mesa redonda 6: Formação continuada: Os caminhos da Pós-Graduação e da pesquisa no Ensino de Arte no Brasil
- 14:00 às 14:30 - Prof. Dr. André Carreira – UDESC – Mestrados Profissionais e Formação Continuada
- 14:30 às 15:00 - Prof^a Dr^a. Vera Beatriz Cordeiro Siqueira UFRJ - representante CAPES área de Arte. 15:00 às 15:30 - Prof^o Dr. Afonso Medeiros (UFPA) - Solilóquio em tempos de BNCC
- Debate - Mediação: Prof^a Dr^aRejane Coutinho - UNESP
- Coffee-Break/Cafezinho
- 17:00 às 18:30 - Mesa-redonda 07: História e Memória: desvelando precedentes do ensino de arte no Brasil. 17:00 às 17:30 - Prof^a Dra. Eva Wairos (UnB/Museu da Educação/DF) - O Legado de Anísio Teixeira
- 17:30 às 18:00 - Prof^a Dra. Vera Catalão (SEEDF/Museu da Educação/DF) - O Legado de Laís Aderne 18:00 às 18:30 - Ms. Raissa Gregori (Presidente da Fundação Brasileira de Teatro - FBT) - O Legado de Dulcina de Moraes
- Debate - Mediação: Prof^o Dr. Cléber Cardoso Xavier – SEEDF
- 19:00 - Palavras de Encerramento: Prof^o Dr. Fernando Esteban-Diretor da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM) e Prof^a Dr^a. Leda Guimarães - Presidente FAEB
- Programação cultural – Dueto Flauta e Violão com João Baptista de Andrade e Paulo Lessa (DF)
- 19:30 - Intervenção Poética : Augusto Neto e Lydia Garcia

CONFAEB 2018: FOI UM RIO QUE PASSOU EM MINHA VIDA E MEU CORAÇÃO SE DEIXOU LEVAR.

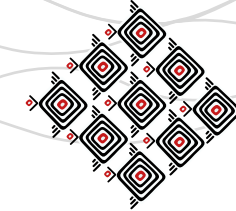
Se um dia
Meu coração for consultado
Para saber se andou errado
Será difícil negar
Meu coração tem manias de amor
Amor não é fácil de achar
A marca dos meus desenganos
Ficou, ficou
Só um amor pode apagar
A marca dos meus desenganos
Ficou, ficou
Só um amor pode apagar

Paulinho da Viola

Leda Guimarães
(presidente FAEB -2017/2018)
Luzirene Rego
(coordenadora Confaeb 2018)

Escrever uma apresentação para os Anais do Confaeb 2018 é recorrer ao amor pela área que faz pulsar nossas ações. Nessa apresentação, quisemos trazer um pouco que seja, da memória de novembro, com muita chuva que banhou os diversos acontecimentos. O evento reuniu mais de 400 professores, pesquisadores, estudantes de Graduação e Pós-Graduação vindos dos vários cantos do Brasil: norte, sul, sudeste, centro oeste e nordeste, em dias de céu cinzento em Brasília.

Foram duas casas a nos receberem. Primeiro, a FUNARTE, com seu amplo teatro Plínio Marcos. Segundo, a Escola-Parque 308 Sul, onde os participantes puderam conhecer o Teatro e demais espaços da Escola.



Foram quatro dias de abraços, de escutas, trocas, aperreios, passeios, música, espetáculos, lágrimas, poesia e muita, muita chuva.

Chuva que não dissolveu as energias, água para molhar e acolher as lágrimas, molhar o verbo, o pensamento decolonial de *nuestra hermana* Laura Catelli, conferencista de abertura - águas e pedras para brincarmos de roda, e em roda sermos múltiplos.

Foram sete MESAS REDONDAS, com palestrantes vindos de experiências e ações de formação, pesquisa e atuação política nas áreas de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais. Teve reflexão sobre BNCC, sobre rastros de luta e resistência pelo Ensino de Arte no Brasil. Teve mesa com representantes da ABRACE- Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas e ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical na qual foram discutidas proposições para uma caminhada mais conjunta com a FAEB. Teve conversa sobre caminhos cruzados entre ensino formal e não-formal com potentes experiências que extrapolam os muros de escolas e Universidades, mas, que não ignoram os contextos de formação inicial. Teve fala sobre cursos de Formação que fogem aos padrões disciplinares e buscam outras concepções de corpo, de mundo, de outras professoralidades.

Teve fala sobre Formação continuada com representante do ProfArtes, Mestrado Profissional, da CAPES e solilóquios promovendo um olhar sobre os cursos de Licenciatura como instâncias que deflagraram desejos de Pós-Graduação no país. Teve espaço para história e memória de Anísio Teixeira, Laís Aderne e Dulcina de Moraes.

Teve Raimunda Frazão, maranhense, presença que tem marcado os últimos Confaeb com a força da sua poesia. Um agradecimento especial a essa arte educadora, sempre presente, antenada com as causas sociais, das mulheres, e da justiça social.

Na programação Cultural tivemos “Curtas Metragens” realizados no ano de 2018, pelos estudantes dos Anos Finais, Ensino Médio e EJA da Rede Pública de Ensino do DF, o material exibido foi selecionado para o “Festival de Curtas” realizado pela SEEDF. Contamos com a apresentação de dois espetáculos Teatrais: “Alice no CEF 316 e o que Ela encontrou por Lá!” do Grupo Estudantil de Teatro - CEF316 (GET-CEF316) do Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria – DF e “O Causo de Maria e Etevaldo” dos atores e atrizes, alunos e ex-alunos da Faculdade Dulcina de Moraes.



Figura 1: Dona Raimunda Frazão.



Figura 2: Grupo Estudantil de Teatro-Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria-DF.



Figura 3: Gráfico com os resultados dos trabalhos recebidos distribuídos por GTs. Confaeb 2018.

Estudantes atores do “Alice no 316” protagonizaram uma cena emocionante. Ao final da peça a garotada chamou o professor de teatro Adriano Duarte, diretor da peça, gritando em alto e bom som: **“Tu é amadinho!!!”**. O emocionado diretor por sua vez, não esqueceu de mencionar o professor José Mauro Barbosa, que o formou na UnB e agradeceu ao mestre sentado na plateia. Uma corrente que dá sentido ao nosso movimento de peixes faebianos.

A música abriu e fechou os trabalhos, a abertura contou com a presença da cantora Myrlla Muniz, já o encerramento, na Escola-Parque teve o duo de Violão e Gaita com João Baptista de Andrade Silva e Paulo Lessa, além disso, abrilhantando os dias tivemos a Intervenção poética de Augusto Neto e Lydia Garcia, para fechar a programação ainda teve o trabalho cênico “Chá de Cartas” com Rayssa Aguiar Borges e o Recital de Poesias com Adeilton Lima.

Esse Confaeb de 2018 nasceu de um desejo antigo de voltarmos a fazer um evento em Brasília, o último foi há 20 anos, em 1998, na UnB. O intuito dessa volta seria o de discutirmos as políticas públicas para nossa área, no local, onde elas são gestadas. A conferência de abertura “Lo Colonial, el Arte, el presente - Preguntas para hacer memoria y arrancarnos el Miedo” e as 7 mesas foram pensadas nesse sentido, de colocarmos em pauta rastros de luta e resistência pelo Ensino de Arte. Refletir sobre temas atuais como a presença da arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o assombro da Escola Sem Partido, bem como os projetos de formação inicial e continuada de professores. Além disso, pensar juntos, projetos e ações colaborativas em prol do Ensino de Arte no Brasil e na América Latina.

No edital da chamada para o evento, colocamos a possibilidade de envio de comunicações para sete (07) Grupos de Trabalhos (GTs) 01- Fundamentos da Arte/Educação; GT 2 - Poéticas e Estéticas; GT 3 - Ensino da Arte: Sujeitos e Processos Educativos; GT 4 – Histórias e Memórias; GT 5 – Formação de Professores (as); GT 6 – Políticas públicas na/ para a Arte/Educação e o GT 7 – Ensino da Arte e Tecnologias. O recebimento dos trabalhos deu-se de forma bastante desigual, o GT 3 foi o grupo que mais recebeu propostas de artigos.

O ‘desalinho’ perante dos demais Gts fez com que repensássemos a forma de como seriam apresentados no evento, daí surgiu a ideia de organizarmos as comunicações em Rodas de Conversa, com a proposta de que os trabalhos aprovados e seus respectivos autores se propusessem



Figura 4: Roda de Conversa com apropriação do espaço externo do Complexo Funarte, Confaeb 2018.



Figura 5: Roda de Conversa, Tenda 1 em frente ao Complexo Funarte, Confaeb 2018.

As rodas ficaram divididas em:

- Roda 01** - Arte/Educação: Diversidade e Ativismo;
- Roda 02** - Arte/Educação: Comunidades e Diversidades;
- Roda 03** - Arte/Educação: EJA e outros contextos;
- Roda 04** - Arte/Educação: Processos de Pesquisa;
- Roda 05** - Arte/Educação e Formação Docente: Práticas e Poéticas;
- Roda 06** - Arte/Educação: Poéticas e Estéticas Docentes;
- Roda 07** - Arte/Educação: Processos e Práticas Docentes;
- Roda 08** - Arte/Educação: Histórias, Memórias e Contextos;
- Roda 09** - Arte/Educação: Políticas Educacionais para o ensino de Artes; Roda 10 - Arte/Educação: Ensino de Arte e Pedagogia;
- Roda 11** - Arte/Educação em Museus e outros Contextos: Media[Ação], Media[Ações] e;
- Roda 12** - Arte/Educação e Tecnologias.

As 12 rodas de conversas foram pensadas a partir da natureza dos trabalhos recebidos, tentando criar grupos que pudessem intercambiar as diferentes experiências de ensino e pesquisa com a ajuda de dois a três mediadores. Nos dois dias de apresentação de trabalhos as rodas de conversas espalharam-se pelo Complexo Funarte, compondo paisagens verde-cinza de Brasília.

Essa mudança propiciou outros cenários, outras visualidades com dinâmicas variadas nas formas de proporcionar a interação entre os trabalhos aprovados. A forma como cada roda aconteceria ficou a cargo dos coordenadores, que foram previamente convidados a elaborarem esses novos desenhos. Uns compartilharam suas pesquisas criando teias com corpos, outros como linhas e cadeiras, outros com palavras plotadas em cartazes, uns subiram nas pedras, outros criaram mandalas e, ainda, aqueles e aquelas ficaram normalmente sentados disputando o tempo exíguo de fala

Os trabalhos recebidos foram avaliados, e, quando necessário, devolvidos aos autores com comentários com prazo serem feitas correções, adequações e/ou complementação. Essa estratégia causou atraso na divulgação dos resultados, mas, lembramos que o Confaeb tem mantido o princípio de inclusão de uma boa quantidade de trabalhos que ao mesmo tempo que revelam nossas práticas, revelam também um princípio formativo que fortaleça a produção científica. Outro princípio



Figura 6: Roda de Conversa no palco do Teatro Plínio Marcos. Complexo Funarte. Confaeb, 2018.



Figura 7: Outro formato de Roda de Conversa no palco do Teatro Plínio Marcos. Complexo Funarte. Confaeb 2018.

é o da contaminação, quisemos misturar nas rodas, produções de pesquisadores veteranos, com aquelas provenientes de contextos de formação continuada tais como doutorados, mestrados e especializações e, ainda, com relatos de experiências pedagógicas ainda sem muita conexão com a pesquisa. A contaminação nesse caso, é saudável e promotora de saltos qualitativos.

Dessa forma, os quase 300 trabalhos organizados em Rodas de Conversa, revelam o interesse da maioria dos participantes do Congresso, traduz pesquisas e percursos profissionais que alicerçam a Arte/Educação enquanto Campo e Área de conhecimento, uma luta de visibilidade que acompanha os mais de 30 anos da FAEB.

A identidade visual, os materiais de comunicação e promocionais do evento foram criados por Aurisberg Leite Matutino (GO), presente também no enorme *backdrop* bem na entrada da FUNARTE, serviu de cenário para fotos das mais variadas tribos, as mais variadas poses, da independência das *selfies* e aos simpáticos pedidos de **“você pode tirar uma foto nossa???”**

Outras visualidades marcaram com propriedade um evento de Arte/Educação: o Inventário de trabalhos plásticos de estudantes da Escola Parque 314, um painel de desenhos expostos em forma de uma “grande tela” no espaço das inscrições no Hall do teatro Plínio Marcos, montagens coordenadas pelo prof. Hugo Freitas.

Tivemos também painéis com trabalhos de estudantes da Escola Parque 308 Sul, no último dia do evento. Muita gente, nunca havia entrado em uma Escola Parque, escola filha do projeto de Anísio Teixeira. Ali, puderam ter uma noção (mesmo com o passar de tantos anos) do que foi esse sonho. Uma escola regida pela arte. Como a escola estava em funcionamento, pudemos ver crianças e professores em atividade.

Teve ainda, lançamento de livros que movimentou o interesse de todos.

O professor Sandro Luis Costa da Silva, do IFMT, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia deato Grosso, lançou o livro “A Dramaturgia de Maria Clara Machado do Palco para as Escolas”, resultado de uma pesquisa de Mestrado na UFMT; Os professores Karine Ramaldes e Robson Corrêa de Camargo lançaram o livro “Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência” da Editora: Kelps. O livro procura compreender os jogos teatrais em sua gênese, buscando aprofundar nossa experiência educacional contemporânea e brasileira. Estabelece relações entre a metodologia dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin (1906-1994) e os conceitos de experiência tal como desenvolvidos por William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952), parte das reflexões estabelecidas pela escola de Chicago.



Figura 8: Faebianos em frente ao backdrop. Hall do Tetaro. Complexo Funarte. Confab 2018.



Figura 9: Mesa de credenciamento. Equipe técnica: Guilherme Bruno, Rebeca Tayanne e Camila Alves. Hall do Teatro Plínio Marcos do Complexo Cultural Funarte. Confab 2018.

Janedalva Pontes Gondim, professora da UNEVASF, trouxe o livro “Capital Cultural e ensino de arte: formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural” da Editora: CRV- Curitiba. Este livro apresenta os resultados da investigação, desenvolvidas na tese de doutoramento em Sociologia, realizada na Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. O objetivo principal foi investigar a relação entre formação, concepções estéticas e práticas culturais dos professores que lecionam Arte nas escolas públicas das cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA. Luizan Pinheiro, professor da Faculdade de Artes Visuais da UFPA lançou o livro “ANARCOMETODOLOGIA - o que pode uma pesquisa em Artes?”. Gráfica da Universidade Federal do Pará. Para o autor, *anarcometodologia* mais do que precisar respostas as coisas se revelam em mutabilidades constantes numa espécie de afirmação rítmica daquele *faça você mesmo ou do it yourself*, sob o comando das vivências e experiências pessoais de cada um, afirmando *artevida* como uma *anarcometodológico-artística* seja na arte na Ciência, na Filosofia, na Poesia, na Literatura, na Educação Básica.

Os professores Ivete Souza da Silva, Jefferson Mendes e Vinícius Luge lançaram o livro “Políticas Públicas e o ensino da arte: processos educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” da Editora UFRR. O livro busca trazer uma síntese dos debates, das pesquisas apresentadas e das experiências que perpassaram o XXVI Congresso Nacional de Arte/Educadores do Brasil, realizado na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, no ano de 2016.

O professor Fernando Bueno Catelan lançou o livro “Improvisação Teatral na Educação de Jovens e Adultos: um ato político emancipatório” da Editora CRV. O livro apresenta reflexões teóricas e práticas de improvisação teatral na Educação de Jovens e Adultos, destacando aspectos políticos inerentes à educação e ao teatro. As propostas de educação de Paulo Freire, o entendimento de política de Jacques Rancière e as propostas teatrais de Augusto Boal são analisados teoricamente e postos em prática em quatro experiências, por meio de Jogos Teatrais, exercícios do Sistema Impro e técnicas do Teatro do Oprimido.

Um grupo de autores formado por Anita Prades, Camila Severino Lia, Levi Fernando Lopes Vieira Pinto, Rita Luciana Berti Bredariolli, Sidiney Peterson Ferreira de Lima e Valeria Peixoto de Alencar trouxeram o e-book *Partilhas Sensíveis: diálogos sobre Imagem, História, Memória, Mediação, Arte e Educação* uma publicação independente. No livro, os autores buscam a articulação de estudos e pesquisas derivados de interesses específicos - a “distribuição em quinhões” -, a densificação teórico/prática da investigação sobre o ensino e aprendizagem artísticos.

As professoras do Instituto Federal de Tocantins, campus Areias, Hertha Tatiely Silva e Milena Guerson lançaram o livro “Artes Visuais na Educação do Campo: contextos, tramas e cone-



Figura 10: Painel com trabalhos de estudantes da Escola Parque 308. Confaeb 2018.



Figura 11: Lançamento de livros no Hall do teatro Plínio Marcos. Complexo Funarte. Confaeb 2018.

xões” pela EdUFT. No livro, o conjunto de textos pauta-se pela sistematização de teorias e práticas em ensino de Artes Visuais voltadas para os ambientes educacionais estabelecidos em áreas rurais pode ser considerada uma demanda atual para a consolidação da Educação do Campo.

As professoras-doutoras Eva Waisros Pereira, Laura Maria Coutinho e Maria Alexandra Militão Rodrigues lançaram o livro sobre Anísio Teixeira e seus legados à educação do Distrito Federal, “História e memória” publicado pela Editora da UnB. Esta obra dá sequência ao livro “Nas Asas de Brasília – Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)”, publicado pela EdUnB. Os estudos aqui reunidos nessa obra têm como premissa que a cidade e seus educadores precisam se reconhecer no passado educativo de Brasília. Nessa ótica, a criação do Museu da Educação do Distrito Federal também se constitui campo de pesquisa contemplado nesta obra.

A professora Mirian Celeste Martins trouxe o livro “Formação de educadores: Modos de pensar e provocar encontros com a arte e a mediação cultural”, resultado dos Simpósios de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, organizado pelos Grupos de Pesquisa GPemC/Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas e GPAP/ Arte na Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Somam-se neste livro artigos escritos em 2015, 2016 e 2017, conectados pela formação de educadores. Modos de pensar, modos de propor a formação em/com arte. Modos de pesquisar, entendendo a pesquisa também como campo de formação.

A professora Dr^a Ana Luiza Ruschel Nunes da UEPG trouxe o livro “Artes Visuais, Leitura de Imagem e Escola” - Editora UEPG, no qual narrativas convidam os leitores a rever e reinventar o já instituído, visualizando possibilidades para a compreensão do campo de conhecimento em Artes Visuais, em especial, sobre a e da imagem e da leitura de imagem tendo como foco o campo da educação na escola. Junto com Lisane Anes Romero, Ana Luiza também lançou o livro “Formação e Atuação de Professores em Educação Infantil: processos colaborativos de Pesquisa” da Editora Appris de Curitiba.

Lilian Lima lançou o livro “O Método para Brigitte”, da editora Thesaurus. Trata-se de uma peça teatral em três atos, que relata a hilária experiência de um Diretor de Teatro e sua candidata a atriz com quem experimenta o mais novo e revolucionário método Reineckeniano de atuação, onde quanto melhor for o ator, menos roupa ele vai utilizar em cena.

Podemos ver que a quase totalidade dos lançamentos são resultantes de pesquisas realizadas em mestrados e doutorados e em grupos de pesquisa nas Universidades. Isso diz muito sobre o atual momento da nossa área de ensino de arte no Brasil. Estamos vivos, atuando e nos qualificando, refletindo e refletindo. Nota-se também que a produção não se concentra mais no

eixo sul/sudeste. Está mais descentralizada revelando também um cenário melhor distribuído das diversas instâncias de arte/educação no país.

Teve cobertura nas redes sociais (obrigada Agatha Couto) e transmissão ao vivo (obrigada SINPRO). Teve uma equipe pequena, mas valente: Camila Alves, Guilherme Bruno que nos apresentou com o Zé Fulero e Rebeca Tayanne na secretaria do evento e da Federação. Teve a firmeza delicada da equipe de Brasília: Rosana Gonçalves, Maria Andrezza e Ana Maria Araújo.

Teve monitores e monitoras estreando em Confaebs: obrigada IFG, UnB e Faculdade Dulcina de Moraes.

Também teve ausências, e falta do que poderia ter tido. Mas a vida é assim. Quando em 2017 encerramos o Confaeb sem que nenhuma instituição tenha se apresentado para receber o evento, duvidamos se teríamos força para realizar o de 2018. Conseguimos, da maneira que foi possível.

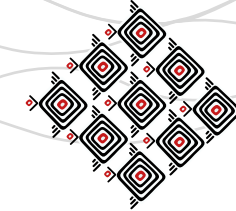
Assim, foi mais um Confaeb, mais uma festa de afetos que navegam entre tensões, tesões, costurando diversidades. Mais um ritual em prol de um projeto, uma utopia. Tantas tribos.

Nossa saudação a todas elas, professores e estudantes de redes de educação básica estaduais, municipais e do GDF, de Universidades e Institutos Federais, educadores de Museus e de outras instâncias, gente de Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro Oeste. Gente da Argentina. Gente que canta, que toca, que dança, performa, pinta e borda, ensina, aprende, questiona e refaz a vida por meio da arte. Gente que faz da arte sua caminhada docente. Obrigada pela presença!

Terminamos este Confaeb com uma nova diretoria eleita para o biênio 2019-2020. Presidente: Roberta Puccetti, Vice-Presidente: Daniel Bruno Momoli Diretoria Financeira: Eliane Aparecida Andreoli , Diretoria de Articulações Políticas: Rosa Amélia Barbosa, Diretoria de Articulações Internacionais: Sidiney Peterson Ferreira de Lima e Diretoria de Articulações Institucionais: Juliano Casimiro de Camargo Sampaio. Os componentes são pessoas que já vem a algum tempo (uns mais outros menos) enfiados nas lutas faebianas. Eles e elas, estiveram à frente das representações da FAEB nos seus estados, sendo que a Roberta ex-presidente da FAEB no ano de 2006 e o Sidiney dessa gestão que se encerra. Vida longa à nova diretoria!!!

Encerramos também com os locais dos próximos Confaeb aprovados em assembleia: Manaus no Amazonas em 2019 e Pelotas no Rio Grande do Sul, em 2020. Foi cogitado ainda, São Luís - Maranhão, para sediar o Confaeb em 2021.

Outra conquista foi a revisão, com propostas de mudança discutidos e aprovados em assembleia, do Estatuto que vai reger a Federação nos próximos anos.



Teve roda de Carimbó promovida no encerramento do evento pela delegação do Norte. Preparem o fôlego pois o Confaeb 2019 promete mais.

Por fim, queremos fazer agradecimentos importantes:

À diretoria da FAEB, Comissão Científica, Pareceristas, aos coordenadores das rodas de conversa por provocarem calorosamente os debates.

À Camila Alves e ao Guilherme Bruno – pela produção, no enfrentamento dos sufocos e das aflições, mas acima de tudo, por desenharem soluções, à Rebeca Tayanne pela atenção à secretaria da FAEB.

Ao Aurisberg Leite Matutino pela identidade visual deste Confaeb e ao Alexandre Guimarães pela produção Visual, à Isabela Frade, pelo empréstimo do mote: *em águas de peixe grande é necessário ser cardume*.

À equipe da comissão brasiliense, Rosana Gonçalves, Maria Andrezza, Ana Maria Araújo, Cleber Xavier e às demais pessoas.

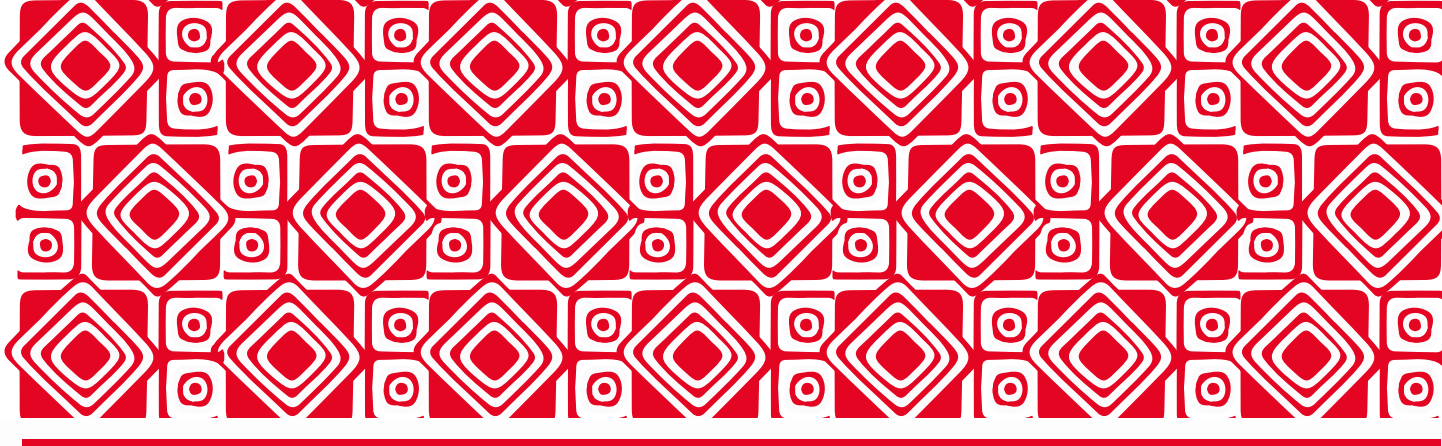
Aos monitores que nos ajudaram na condução do evento.

À professora Laura Catelli por ter aceitado nosso convite da fala de abertura.

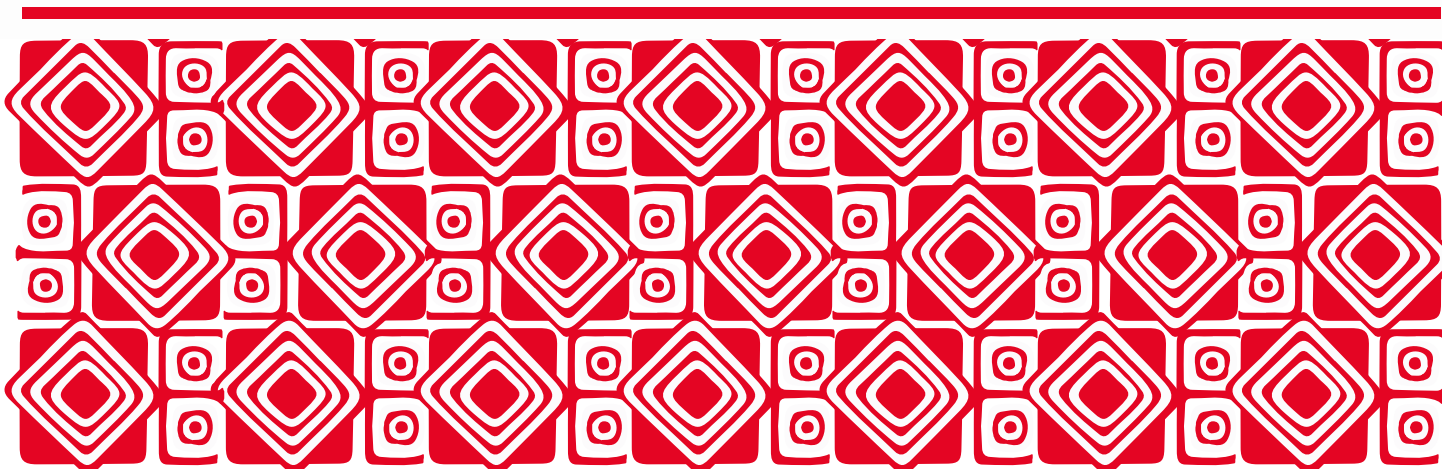
Agradecemos à Funarte, na pessoa de Débora Azevedo, por ter tornado isso possível. A Faculdade Dulcina de Moraes, no nome do professor Fernando Esteban, por ter aceitado a parceria. Ao Professor Paulo César Valença de Lima, diretor da Escola-Parque 308Sul, por nos receber no último dia de evento.

À Capes, pelo fomento, sem isto, seria impossível realizar o evento.

Finalizando, podemos dizer, que o Confaeb 2018 foi um rio que passou em nossas vidas, e pelo menos, e que, apesar da aflição dos dias pré-evento, nossos corações se deixaram levar durante os 4 dias em águas que pedem resistência, força e coragem de cada um de nós para continuar sendo e formando cardumes.



**MESAS
REDONDAS**





LO COLONIAL, EL ARTE, EL PRESENTE. PREGUNTAS PARA HACER MEMORIA Y ARRANCARNOS EL MIEDO¹

Laura Catelli² – IECH – UNR, CONICET/Argentina

Resumen

Este ensayo explora el sentido de lo colonial en el presente para construir una perspectiva poscolonial sobre la experiencia de la memoria social y cultural en América Latina. También invita a desglosar y explorar esa posición compleja a partir de varias dimensiones, como la experiencia histórica y personal, la formación y las prácticas profesionales y académicas, en diálogo con prácticas artísticas del campo que provisoriamente denominaremos arte latinoamericano. Específicamente, se dialoga con la *Serie 1989-2000* del fotógrafo guatemalteco Luis González Palma, la cual es abordada como un caso paradigmático para analizar distintos términos que la experiencia poscolonial reciente ha puesto en juego, sobre todo desde los años 90 y posteriormente al Quinto Centenario.

Introducción

Cuando cursé mi primer seminario de doctorado en estudios coloniales corría el año 2001. La mañana del 11 de septiembre estudiaba en la cocina de mi casa, a solo cuarenta y cinco minutos de Manhattan, donde ocurrió el ataque a las Torres Gemelas. Me había anotado a este seminario obligada por los requisitos del programa en Estudios Hispánicos del

1 Este ensayo incluye fragmentos de ensayos de mi autoría que ya han sido publicados (Catelli 2014a, 2014b) o se encuentran en prensa (2018).

2 Laura Catelli es Doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad de Pennsylvania (Filadelfia), se repatrió en 2008 a Argentina. Actualmente es Profesora Titular de la cátedra Problemática del Arte Latinoamericano del Siglo XX, Escuela de Bellas Artes, Universidad Nacional de Rosario, Investigadora en el Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH) y Directora del Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, CONICET. Email: laura_catelli@hotmail.com.



Departamento de Español y Portugués de Rutgers University. La reflexión que quiero compartir con ustedes tiene que ver con ese momento del año 2001 en que empezaba a vislumbrar “lo colonial” en el contexto latinoamericano. A partir de entonces comencé a construir una mirada y una posición crítica que podrían describirse con el término *poscolonial*. Este ensayo invita a desglosar y explorar esa posición compleja a partir de varias dimensiones, como la experiencia histórica y personal, la formación y las prácticas profesionales y académicas, en diálogo con prácticas artísticas del campo que provisoriamente llamaremos arte latinoamericano.

En Latinoamérica aún se respiraba quinto centenario cuando el 21 de septiembre de 2001, diez días vertiginosos después del ataque, George W. Bush declaró el comienzo de la Guerra contra el Terrorismo. Estados Unidos comenzó a anunciar oficialmente el inminente proceso de consolidación de un estado de excepción global para resguardar la libertad, la democracia y la forma de vida estadounidense y cristiana. En aquel momento comenzó un ciclo más de socavamiento del estado de derecho, del orden democrático y el derecho internacional, sin dudas ligado al rol geopolítico de Estados Unidos desde la Segunda Guerra Mundial. Dicho ciclo vino a responder al declive de la amenaza comunista (Chomsky, 1991) y a la necesidad de llenar el vacío que dejaba el fin de la Guerra Fría con nuevas formas de justificar la continuidad de un conjunto de políticas exteriores por parte de la potencia del Norte a través de diversos organismos y agencias.

Los sucesos vinculados al 11 de septiembre y mi experiencia en el seminario de estudios coloniales (Catelli, 2018) produjeron una articulación compleja que influyó en mi percepción y visión crítica sobre el pasado y el presente de las experiencias coloniales en América Latina. Hoy una retrospectiva considerable me permite percibir que las historias y discursos del colonialismo que empezaba a estudiar hacían un contrapunto con ese “presente” y generaban una serie de comparaciones, asociaciones, también contrastes, que en líneas generales ponían a la vista la



persistencia del padrón de relaciones de fuerza que Aníbal Quijano definió, por esa misma época, con la noción de colonialidad del poder.³

Los meses que duró el seminario estuvieron marcados por la analogía entre la violencia del colonialismo pasado y la del presente. Recordemos que hoy estamos a más de quince años de un masivo punto de inflexión en el proceso de dominación global de la potencia del norte y sus aliados. En ese lapso hemos sido testigos de múltiples actos de violencia enmarcados en la militarización de regiones geopolíticas económicamente estratégicas, el despliegue de fuerzas represivas, la vulneración de los diferentes marcos de derecho y la dominación política y cultural a través del dispositivo mediático. Hemos visto por diversos medios ejecuciones, como la de Saddam Hussein (2003), o el asesinato de Muamar el Gadafi (2011), asesinatos y persecuciones de líderes, activistas y militantes sociales (casi siempre negros e indígenas), la invasión de territorios soberanos, y tantos momentos tenebrosos del proceso de militarización planetaria, de la mediatización global, de la flexibilización de la economía mundial, del avasallamiento de las economías nacionales y regionales, y del avance cada vez más intenso de grandes intereses financieros sobre recursos no renovables. Los últimos quince años están marcados por una alarmante reducción de garantías ciudadanas bajo una ideología de supremacía blanca y cristiana que ha vuelto a reforzar los nefastos legados racistas y patriarcales de cinco siglos de colonialismo europeo y los virulentos odios religiosos de aún más larga data, en el marco del capitalismo financiero salvaje y el avance de las ceocracias. En ese periodo fui formándome, cada vez más lejos del desinterés

3 “La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico” (QUIJANO, 2000, s/n).



en lo colonial que sentía aquella mañana de septiembre, y cada vez más inmersa en una dinámica de comparaciones y analogías a través de las cuales el nuevo orden se me hacía más inteligible, y el pasado también.

Lo colonial como posición en el presente

Esta dinámica de contrapunto produjo un desplazamiento de lo colonial, del pasado, como “pasado”. Siguiendo a Michel Rolph Trouillot, lo colonial, más que como una suerte de contenido del archivo, comenzó a formularse como una posición compleja (2017: 13), construida en el presente. No era una sensación de “fin de la historia” a la Gianni Vattimo, en que “las condiciones de la historia contemporánea producen una deshistorización de la experiencia” (1986, p. 17) y “la experiencia posmoderna de la verdad, es, probablemente, una experiencia estética y retórica” (1986, p. 20), vacía y dispersa. El seminario de estudios coloniales puso en tela de juicio la universalidad de la experiencia posmoderna de la historia al examinar las dinámicas de poder coloniales desde la construcción de las narrativas dominantes. A la vez, el curso se preguntaba por el estado de situación del campo de estudios con respecto al campo expandido del latinoamericanismo, es decir que se sugería una conexión entre las narrativas, el poder, y los discursos críticos, visibilizando aspectos políticos del campo de estudios en el presente que estaban relacionados directamente con lo colonial. Por ello las acciones en el campo de estudios podían producir las posiciones a las que se refiere Trouillot. Ese seminario sobre lo colonial fue un primer espacio institucional en el cual pude comenzar a construir una posición que, lejos de producir un vaciamiento, reveló andamiajes ideológicos e imaginarios, legados del colonialismo, que continuaban funcionando.

En los más de quince años desde 2001 ha corrido bastante agua bajo el puente. La visibilización de esos andamiajes ha requerido desarrollar nuevos imaginarios históricos y temporales



para pensar en los efectos de lo colonial en el presente. Distintas líneas cercanas a la teoría poscolonial, el pensamiento latinoamericano, los estudios subalternos y el giro decolonial han producido modelos de estas características. Silvia Rivera Cusicanqui, por ejemplo, ha propuesto pensar el tiempo de la poscolonialidad como un tiempo abigarrado, en el que coexisten distintos ciclos, y donde “las contradicciones coloniales profundas —y aquellas que renovadas, surgen como resultado de las reformas liberales y populistas— [y] son, aún hoy, en una sociedad abigarrada como la boliviana, elementos cruciales en la forja de identidades colectivas” (2010, p. 41). Otros han enfatizado la estrecha y compleja relación entre lo colonial y las materialidades. Para Trouillot ellas son constitutivas de una historicidad primaria que incide en la producción de las narrativas, pero que puede también ser silenciada,

El juego del poder en la producción de narrativas alternativas comienza con la creación conjunta de hechos y entes por al menos dos razones. Primero, los hechos nunca carecen de significado: de hecho, se convierten en hechos sólo porque importan en algún sentido, aunque sea mínimamente. Segundo, los hechos no son creados iguales: la producción de huellas es también siempre la creación de silencios. Algunos acontecimientos son mencionados desde el principio; otros no. Algunos son grabados en los cuerpos individuales o colectivos; otros no. Algunos dejan marcas físicas; otros no. Lo que sucede deja huellas, algunas de las cuales son muy patentes -edificios, cadáveres, censos, monumentos, diarios, fronteras políticas-, limitando el grado y el significado de cualquier narrativa histórica. Esta es una de las muchas razones por las que cualquier acción no puede pasar por Historia: la materialidad del proceso socio-histórico (historicidad 1) sienta las bases para las futuras narrativas históricas (historicidad 2).

La materialidad de este primer momento es tan obvia que algunos la damos por descontada. No implica que los hechos sean objetos irrelevantes que esperan ser descubiertos sino más bien, más modestamente, que la Historia comienza con los cuerpos y con los objetos: cerebros, fósiles, textos, edificios (TROUILLOT, 2017, p. 24-25).

La distinción que hace aquí Trouillot no es menor porque nos permite pensar no solamente los imaginarios históricos sino lo imaginario en un sentido más amplio (Catelli 2018) y destacar,



con relación a cómo los hechos pasan a ser representaciones imaginarias, que todo hecho o acontecimiento, por pequeño que sea, pone en marcha una dinámica de huella (visibilidad)/ silencio (invisibilidad) que es necesario abordar desde el análisis del poder.

Si lo colonial a todas luces tiene tanta injerencia en el presente, no nos debemos una reflexión sobre qué entendemos y expresamos con esa noción? ¿Cómo lo imaginamos? ¿Por qué tantas veces lo negamos o ignoramos? ¿Cómo es afectado nuestro imaginario sobre lo colonial cuando nos posicionamos en una perspectiva poscolonial o decolonial que supone no un después sino una continuidad de dinámicas de poder (epistémicas, políticas, subjetivas) más allá del fin nominal del colonialismo? ¿Qué es lo que continúa? ¿Qué es lo colonial que marca el presente? Podemos, como dijimos, preguntar por persistencias materiales de lo colonial. ¿O lo colonial es una visualidad, una experiencia, una temporalidad?⁴

El arte: la *Serie 1989-2000* de Luis González Palma

Podemos hacer muchas preguntas. Sin dudas, intentar una definición cerrada de lo colonial produce un gran desconcierto que, como he argumentado en otro escrito (CATELLI, 2018), los contornos disciplinarios hegemónicos no ayudan necesariamente a desentrañar. Y aquí es donde el arte, por la especificidad de sus reglas internas, de su lógica sensible y pulsional, por la capacidad de las imágenes de abrir pasajes hacia el archivo, tiene algo para enseñarnos.

Hay muchas obras en diversos formatos a lo largo del siglo XX y XXI y de distintos lugares de América Latina y el Caribe a partir de las cuales podríamos iniciar el movimiento por todas estas

4 Planteo estas mismas preguntas en un artículo de mi autoría (2018) y junto a los colegas Alejandro de Oto y Mario Rufer en el número especial “Pensar lo colonial: teoría poscolonial, giro decolonial” que editamos para la Revista Tabula Rasa. Las preguntas que comparto aquí son parte de varias instancias de reflexión colectiva y transdisciplinaria.



preguntas, comenzando por lugares del archivo visual que nos son muy familiares. Una exploración de este tipo podría llevar años, pero aquí sólo tenemos este encuentro. Entonces quiero aprovecharlo para compartir un caso paradigmático que seguramente (esta es mi intención y mi deseo al menos) despertará diversas asociaciones que espero continúen produciendo más preguntas y acercamientos.

En 2011, habiendo terminado mi tesis de doctorado sobre colonialismo y mestizaje en América Latina, conocí parte de la obra de Luis González Palma⁵ (Guatemala, 1957). Quienes conozcan algo de su obra, sabrán que hay cierta obsesión del artista con la mirada, la pérdida, la memoria. En palabras del propio González Palma,

El arte posibilita experiencias que sólo ahí podemos encontrarlas. La búsqueda de sentido es una de ellas, una forma de lidiar con nuestro desconcierto interior. El trabajo creativo es, entre varias cosas, un trabajo de duelo, y en él nuestra obra nos crea también, hay una simetría que poco a poco nos modifica y que nos permite vivir el exilio y la pérdida (HERNÁNDEZ, 2011, s/n).

Situada en Guatemala, escenario de conquista y colonización, de terrorismo de estado, intervenciones extranjeras y del continuado genocidio de la población indígena, la *Serie 1989-2000* expresa una visión crítica sobre la violencia del terrorismo de estado reciente, la persistencia de la violencia colonial y los modos de imbricación de ambas. La *Serie* es un conjunto de obras fotográficas, en su mayoría retratos, intervenidas con distintas técnicas y realizadas durante los años noventa. Se trata de una década significativa en tanto en ella confluyen los quinientos años del comienzo del colonialismo español y la eclosión del neoliberalismo en América Latina. Puede advertirse clara-

⁵ La obra de González Palma puede verse en el sitio web del artista, www.gonzalezpalma.com. También puede consultarse el libro de artista *Luis González Palma* (Madrid, La Fábrica, 2014) que reúne obras y ensayos sobre distintas etapas de su trabajo.



mente el trazado de un arco temporal que, a través de la cita, construcción e intervención de distintas versiones del retrato etnográfico, explora la relación entre arte y antropología, la representación de sujetos indígenas, la violencia y la colonialidad en un proceso continuado y de larga duración.

El contexto en el que González Palma realiza la *Serie* fue sin dudas el escenario de un periodo de profundas adversariedades en Guatemala, algunas de ellas de larga data. Nacido en este país en 1957 y egresado de la Facultad de Arquitectura, González Palma vivió las violencias de su entorno a lo largo de los años transitados en su país de origen. Pueden advertirse rastros de esas experiencias en la *Serie*, realizada durante los noventa, antes de que el artista se radicara en Argentina. Sin embargo, además de lo que podría verse como un muy sutil aspecto autorreferencial, en la obra de estos años encontraremos una formulación sobre la elaboración subjetiva, a través del acto creativo, de las marcas, huellas e improntas de la violencia, el miedo, el trauma y la pérdida. Dicha formulación trasciende el plano de lo autorreferencial, en tanto en la *Serie* la mirada se plasma relacionamente⁶ de una manera consistente, involucrando a los sujetos retratados con el artista y los espectadores.⁷

6 Nicolas Bourriaud define el arte relacional como el “conjunto de prácticas artísticas que toman como punto de partida teórico y práctico el conjunto de las relaciones humanas y de su contexto social, más que un espacio autónomo y privativo” (2002, p. 142). Así, una estética relacional es una teoría que “consiste en juzgar las obras de arte en función de las relaciones humanas que figuran, producen o suscitan” (Bourriaud 142). Si bien las observaciones de Bourriaud pueden servir como punto de partida para abordar la relacionalidad a la que me refiero en el caso de la obra de González Palma, es necesario realizar matices que contemplen características específicas del contexto de las “relaciones humanas” y el “contexto social” de Guatemala y, más extensamente, América Latina. Por eso, tomaremos la propuesta de Bourriaud más bien a grandes rasgos en un principio, y privilegiaremos otros modelos basados en la relacionalidad, como el de Nelly Richard (1994) que citamos en el cuerpo del texto. Para una síntesis somera tanto del texto de Bourriaud como de las principales críticas que recibió, ver Belenguer y Melendo (2012).

7 Como señala Pablo Hernández, “El punto de partida de sus trabajos, frente a este tema, es claro y directo: lo que miramos, nos mira de vuelta y nos interpela en un espacio de encuentro de múltiples miradas. Por esta razón, la mirada no puede ser asumida si no es en un espacio de mediación entre las diversas direcciones y movimientos, intercambios y fricciones que ella misma pone en marcha. (2011, p. 1)



Como sugiere la inscripción luminosa, “Arráncame el miedo” en la frente de la joven mujer cuyo retrato guarda una de las cajas de la subserie *Raíces del Paraíso* (1999) en estas obras hay con frecuencia una segunda o tercera persona implícita, fuera del campo visual. Se trata de una presencia que en este ejemplo se hace manifiesta en el “tú” que conjuga “arrancar”, pero que regresa a un “yo”, “arránca-me”. En este caso, la inscripción ancla y refuerza el sentido relacional de la mirada, aunque casi siempre es la mirada por sí sola la que establece esas presencias. La relacionalidad también implica una reflexión sobre el lugar del artista y las condiciones de producción de la obra. Para Nelly Richard, “la (inte)ligibilidad del modelo de significación artística instrumentado por la obra” dependerá de esa relacionalidad y de dicha situación (1994, p. 1013),

el juego de *diálogo, réplica y confrontación*, que *sitúa* a esa obra en función de los discursos que la circunden: discursos cuyas presuposiciones de sentido la obra incorpora y discute y a cuyas sollicitaciones externas ella responde tácticamente. Pareciera hacer falta entonces un conocimiento *situacional* de las intervenciones de códigos que arma y desarma la obra, por ser todas ellas intervenciones *localizadas* que poseen un significado coyuntural de afirmación-negación-interrogación de ciertas líneas de fuerza del medio artístico y cultural (RICHARD, 1994, p. 1013).

El conjunto de obras que González Palma realiza en los noventa, y algunas posteriores, funcionan como un dispositivo, situado y relacional, de exploración de rastros como el trauma y el silencio, o el sentimiento de pérdidas irreparables e irreversibles, dejados por distintos ciclos y formas de violencia colonial y poscolonial, así como de las posibles formas y expresiones de la memoria en una circunstancia histórica tan abrumadora como la que han atravesado los guatemaltecos. El ensayo se divide en varias secciones que elaboran aspectos de la obra que hacen al funcionamiento de este dispositivo que nos dejan los trabajos de González Palma en los noventa: el abigarramiento de los tiempos, la relacionalidad de la mirada, la pluralidad en la producción de sentido, el archivo, los lugares de memoria, los repertorios de lo sensible, los rituales, y final-



mente, la vida y el destino, las presencias. Desde luego, la pregunta por la relación entre el arte, la vida, la muerte no sólo en tierras guatemaltecas, sino americanas, en este y otros tiempos, subyace todas estas reflexiones.

Tiempos abigarrados: Guatemala en los noventa

La serie de obras realizada durante los noventa por Luis González Palma evoca violencias extendidas y desperdigadas a lo largo de más de cinco siglos, tal vez imposibles de hilvanar en un relato histórico coherente y sintético. En la *Serie*, sin embargo, se despliega una temporalidad múltiple que sugiere que estas formas de violencia se encuentran “abigarradas” en la dinámica social y los imaginarios culturales del presente.

Quiero detenerme una vez más en esta idea de abigarramiento de Rivera Cusicanqui. En “Pachakuti: los horizontes históricos del colonialismo interno”, Rivera Cusicanqui define los abigarramientos como “horizontes históricos de diversa profundidad y duración” que “interactúan en la superficie del tiempo presente” (2010, p. 39), para intentar explicar tensiones y contradicciones de la sociedad boliviana actual. En el caso de Bolivia, Rivera Cusicanqui identifica tres ciclos específicos a partir de los cuales podemos aproximarnos a las tensiones temporales que recorren la *Serie 1989-2000*: el *ciclo colonial*, en que “la polarización y jerarquía entre culturas nativas y cultura occidental se valió de la oposición entre cristianismo y paganismo como mecanismo de disciplinamiento cultural. Esto implicaba la culpabilización y destierro del ‘hereje’ o de todo aquel sospechoso de serlo (y esto incluía la mayoría de indios y mestizos) a un mundo pre-social y sub-humano de exclusión y clandestinidad cultural” (2010, p. 39); el *ciclo liberal*, que si bien discursivamente supone “el reconocimiento de la igualdad básica de todos los seres humanos” (2010, p. 40), y que “en Europa fue fruto de siglos de homogeneización cultural y económica, resultó aquí articulado con estructuras y prácticas propias del ciclo anterior, convirtiéndose así en



un paradójico y renovado esfuerzo de exclusión basado en la negación de la humanidad de los indios” (2010, p. 40); finalmente, el *ciclo populista* a partir de 1952, “que se superpone con los dos ciclos anteriores, puesto que no hace sino completar las tareas de individuación y etnocidio emprendidas por el liberalismo” (2010, p. 40). Desde luego que no se trata de equiparar estos tres ciclos de Bolivia con Guatemala, o Brasil o Argentina, sino de hacer visible una cuestión central con respecto a los imaginarios sociales y culturales latinoamericanos: la persistencia de relaciones y mecanismos de dominación coloniales más allá del fin nominal del sistema colonial, y en el marco de la nación. En la *Serie 1989-2000* esas continuidades se perciben en *Lotería II*, en una de las imágenes, en que un hombre joven apunta una pistola disparada hacia su propia cabeza, aunque en lugar de una bala se dispara una banderita de Guatemala. Este retrato aparece a la izquierda de otro retrato del mismo sujeto. Este último ocupa el lugar central del plano pictórico y el hombre aparece con el torso desnudo, las manos tomadas sobre el corazón (que en la iconografía religiosa sugieren sumisión u oración) y dos alas de ángel que flotan sobre sus hombros. El primer retrato podría aludir a la Guatemala de los ciclos liberal y populista. El segundo, en el centro del plano, al ciclo colonial. A la vez, el rostro que se repite en situaciones temporalmente disímiles produce una idea de continuidad a pesar de la distancia histórica.

El archivo

Los tres ciclos mencionados más arriba se plasman en la *Serie 1989-2000* a través de citas visuales, tomadas de un archivo colonial y poscolonial. Citas que son objetos, fragmentos, restos, “documentos, textos literarios, cartas, restos arqueológicos, huesos” (Taylor, 2003, p. 7). En *Lotería I* y *Lotería II* se disponen elementos alusivos a la cristianización, al sincretismo religioso de la conquista y a iconografías religiosas católicas, como la calavera, el diablo y los ángeles. En *La mirada crítica* la mitad del plano visual es ocupado por un fragmento de un manual de doctrina católico. La



yuxtaposición de estos con elementos mayas, (como la calavera, que forma parte del mito de origen en el *Popol Vuh*, o las plumas del quetzal, un potente símbolo de la libertad que, metonímicamente, alude tanto a leyendas mayas como a memorias de la conquista), puede sugerir la dominación cultural y religiosa colonial. En algunos casos, dependiendo de la perspectiva cultural del observador, ciertos elementos cobrarán distintos significados, como la calavera, que en la iconografía religiosa cristiana es el símbolo de los eremitas, mientras que en la cultura maya se relaciona con el mito de origen y el juego de pelota, este último con un simbolismo propio, también vinculado al *Popol Vuh*⁸.

También encontramos elementos alusivos a prácticas biológicas y antropológicas positivistas de fines del XIX y principios del XX, como herramientas de medición y primeros planos extremos de rasgos faciales, que remiten a la craneología y la frenología. Estas prácticas de la biología física tuvieron un fuerte impacto en Guatemala a principios del siglo XX, articulándose en torno a lo que se conoció como “el problema del indio” y resultando en políticas sanitarias de control y reorganización de la población indígena (Casás Arzú, 2005). La *Serie* parece proponer una reflexión sobre el rol de la fotografía en la representación racial y etnográfica de la época que formó parte de las políticas mencionadas. Tal vez por eso algunas imágenes incluyen cámaras fotográficas antiguas, habilitando un nivel meta-artístico, esto es, uno en que la obra reflexiona sobre su propia historicidad, sus condiciones de posibilidad y de producción.

Todas estas referencias al mundo colonial y poscolonial acercan la *Serie 1989-2000* a lo que Anna María Guasch ha denominado el *paradigma del archivo*. No me interesa necesariamente clasificar la obra de González Palma de esta época en esos términos, sino examinar la manera en que las operaciones propias del archivo funcionan en la *Serie* con relación a la memoria, el trauma, la amnesia, de procesos coloniales y poscoloniales. El primero de los dos modos operativos que identifica Guasch con relación al paradigma del archivo enfatiza el principio regulador

8 Sobre esta relación, ver Graña Behrens (2001, p. 219-222)



del *nomos* y el orden topográfico. El segundo “acentúa los procesos derivados de las acciones contradictorias de almacenar y guardar y, a la vez, de olvidar y destruir huellas del pasado, una manera discontinua y en ocasiones pulsional que actúa según un principio anómico (sin ley)” (Guasch, 2011, p. 15). Pero lo que hay que destacar aquí no es, como bien matiza Guasch, el “almacenamiento de las impresiones´ y el cifrado de las inscripciones´” en sí (Guasch, 2011, p. 18), sino un nivel de producción de sentido, que creo advertir en la obra de González Palma, que Guasch vincula con el discurso del psicoanálisis y por tanto con procesos subjetivos.⁹ Lo que la *Serie* parece poner en marcha es más una elaboración de la memoria a nivel subjetivo y menos un “almacenamiento” u ordenamiento de elementos, un proceso articulado relacionamente. Hay aquí, tanto en el acto creativo como en la contemplación de las obras, una posibilidad de réplica y resistencia implícita a los imaginarios oficiales, dominantes, sobre las experiencias y marcas de la conquista, la nación, las dictaduras, el post-conflicto.

Lugares de memoria

Resulta significativo que, en tensión con el discurso quinientista que celebra la conquista de América como un encuentro de culturas¹⁰ y los silencios del post-conflicto (Rodman, 2009),

9 Guasch se refiere a un nivel sobre “la censura y la represión y, en último extremo, sobre la supresión de los registros; una agresión, supresión o destrucción que se opone a la pulsión inicial del archivo, es decir, a la conservación, y que provoca el olvido, la amnesia y la aniquilación de la memoria como *mnéme* o *anámnesis*. En este caso, y con una lectura inversa, se puede decir que, en la teoría psicoanalítica de Freud, el archivo como *hypómnema*, como consignación, como dispositivo documental o monumental, como suplemento o representante mnemotécnico, es consecuencia de una contraofensiva ante la amenaza de esta pulsión de destrucción u olvido de la memoria” (2011, p.19).

10 Bernecker (1996, p. 15-44) hace un recorrido pormenorizado de lo que fue el debate internacional en torno a la celebración del quinto centenario, comparando las posiciones adoptadas por distintos intelectuales, instituciones y delegaciones de diferentes países.



ambas marcas del contexto en que la obra se produce, en la *Serie* se construyen y proyecten, de manera fragmentaria, *lieux de mémoire*, o lugares de memoria, frente a las violencias de cinco siglos.

Los lugares de memoria pertenecen a dos reinos, es lo que les confiere interés, pero también complejidad: simples y ambiguos, naturales y artificiales, abiertos inmediatamente a la experiencia más sensible y, al mismo tiempo, fruto de la elaboración más abstracta. Son lugares, efectivamente, en los tres sentidos de la palabra, material, simbólico y funcional, pero simultáneamente en grados diversos. Incluso un lugar de apariencia puramente material, como un depósito de archivos, solo es lugar de memoria si la imaginación le confiere un aura simbólica. Un lugar puramente funcional, como un libro didáctico, un testamento, una asociación de excombatientes solo entra en la categoría si es objeto de un ritual (NORA, 2008, p. 33).

La *Serie 1989-2000* representa años de una labor en torno a lugares de memoria materiales, simbólicos y funcionales: fragmentos de vida(s), archivos, textos, individuos, grupos, objetos cotidianos, telas, muebles. Los rituales que confieren la carga simbólica a estos objetos/lugares de memoria no son los del historiador (a quien Nora se refiere) sino los del fotógrafo y el artista. Así, las cámaras fotográficas de distintas épocas o los marcadores de velocidad y luz tienen un sentido peculiar en la *Serie*. Las propias fotografías revelan su condición de objeto y los rituales a los que son sometidas, por ejemplo, a veces aparecen enmarcadas para ser exhibidas. En *Raíces del paraíso* encontramos una foto de una mano que sostiene y muestra en su centro una foto retrato. La foto retrato y la mano están cubiertas por un velo, y la foto de la foto está guardada dentro de una caja antigua que es, a la vez, un portarretratos. Es decir que la *Serie* también representa rituales que podrían ser de otros, además de los que realiza el artista, es decir, los de los propios sujetos retratados, y por qué no, los nuestros en tanto observadores. Los rituales, como parte de la elaboración de lugares de memoria ante la pérdida, la violencia y el trauma, también



se plasman como relacionales. La elaboración de la memoria es aquí una tarea colectiva, aunque fragmentada (y fragmentaria) a la vez. En un contexto atravesado por el silencio, el trauma y el olvido, la *Serie* parece insistir en la necesidad de mirar recordando y sintiendo, incluso ante las distancias personales y la fragmentariedad.

El archivo colonial y el repertorio de lo sensible

La construcción de lugares de memoria vinculados a los procesos que menciono más arriba se lleva a cabo formalmente disponiendo elementos del archivo colonial y poscolonial y conformando escenas con un grado intenso de carga performativa a través del despliegue de gestos e improntas de lo que Diana Taylor, en contraste con el archivo, llama el *repertorio*, esto es, “la memoria corporal que circula a través de performances, gestos, narración oral, movimiento, danza, canto- en suma, a través de aquellos actos que se consideran como un saber efímero y no reproducible” (2003, p. 7).

Quizás sea la mirada el gesto más recurrente en el repertorio de González Palma. Desplegado una y otra vez en la construcción ritualista de lugares de memoria de la *Serie*, este *leit motif* abre un plano de reflexión sobre los modos en que la memoria, como la mirada, es cultural y socialmente determinada. En este sentido es crucial recordar estas afirmaciones del propio González Palma,

Desde sus comienzos mi trabajo ha sido una reflexión sobre la mirada. ¿Cómo se construyen, en nuestra experiencia interna, unos ojos que nos miran fijamente? ¿Cómo se interpretan y elaboran, en nuestro interior, las sombras, los brillos y toda la geografía implícita en cada fotografía? Si nuestra forma de ver se confecciona desde lo social y lo cultural, podemos concluir que toda mirada es política y que toda producción artística está sujeta a este juicio. La mirada como poder. Desde ahí, puedo sentir que la obra de arte es una posibilidad para evidenciar esto, para cuestionar nuestra manera de ver, para interrogar a



la historia que ha producido todas estas graduaciones de la mirada y por ende, nuestras formas de reaccionar ante el mundo. En mi proceso artístico he intentado crear imágenes que invitan a ser examinadas a través de lo que llamo ‘contemplación emocional’, dándole a través de la belleza de las mismas el sentido de su forma. A través de los años he construido escenarios y modificado ciertos rostros para crear imágenes que permitan otras percepciones del mundo, otras formas de comprenderlo, y de modificarlo internamente (González Palma, “Declaración de artista”).

González Palma toma elementos de un repertorio efímero, no material, sino performativo y anclado intrínsecamente en los cuerpos y experiencias individuales y colectivas de los sujetos que retrata. El énfasis en la mirada y la modificación de los rostros-intervención y juego con la gestualidad- con los fines de crear nuevas imágenes, percepciones y generar modificaciones “internas”, a nivel subjetivo, forma parte del proceso de elaboración de la memoria, tornándolo en un acto que no consiste en el ordenamiento de los elementos del archivo para la producción de sentidos, sino en la interacción subjetiva, sensible, con esos elementos.

Pluralidad en la construcción de sentido

González Palma despliega, en esta etapa de su obra (también más adelante), un lenguaje simbólico e iconográfico rico, polisémico y ambivalente, que desestabiliza la posibilidad de una mirada única y dominante. Las posibilidades de sentido que se desprenden de la *Serie* se multiplican sin caer en el relativismo cultural propio del multiculturalismo de los noventa, que procuró producir identidades culturales múltiples pero despolitizadas, empaquetables y mercadeables. Gerardo Mosquera desarrolla una pertinente distinción entre “pluralidad” y “pluralismo” y destaca el desarrollo durante los noventa de un arte no “latinoamericano”, sino “desde Latinoamérica,” capaz de “pluralizar dentro de una participación activa múltiple, enriqueciendo la circulación internacional” (Mosquera 2014, p. 11). El crítico aclara que no se refiere a un



[...] pluralismo neutral, ´multiculturalista´, donde las diferencias permanecen neutralizadas dentro de una suerte de bantustanes, relativizadas en relación con las culturas hegemónicas, ni tampoco en calidad de un surtido de opciones disponibles, intercambiables, listas para ser consumidas. Me refiero a una pluralidad como toma de acción internacional por una diversidad de sujetos culturales, quienes, al actuar desde sus propias agendas, diversifican productivamente, para todos, la dinámica cultural” (MOSQUERA, 2014, p. 11).

En la *Serie 1989-2000* parecen ser justamente las múltiples posiciones de sujeto que se activan a partir de la relacionalidad de las obras las que determinan la producción de los sentidos, sea de construcción de memoria, de relatos colectivos, culturales o aquellos más subjetivos y personales. En todo caso, los sentidos devienen de un ejercicio de poder, a su vez atravesado por referencias simbólicas e iconográficas a las situaciones coloniales y poscoloniales que se “abigarran” en la *Serie*.

Los rituales

Si como sostiene Nora, un objeto sólo se torna lugar de memoria si es sometido a un ritual, en estas obras ese ritual es el virado, una técnica que consiste en someter las fotografías a una serie de bañados químicos que otorgan diferentes tonalidades a las imágenes y alteran su temporalidad, y que el artista utiliza consistentemente en estos años.

En la mayoría de los casos, como explica González Palma, utiliza un virado sepia¹¹ o de tonalidad dorada que cubre casi todo el campo de la imagen con la intención de producir un distanciamiento/alejamiento, temporal tanto como afectivo, en los observadores,

El color sepia tiene otra historia, el encuentro, a través de Imaginaria, con el pintor mexicano Mario Torres Peña, de quien no sé nada desde hace muchos años. El uso del betún en

11 Sobre el virado en González Palma, ver también Castro R. (1999) y Orive (1993).



su pintura, el uso que también Moisés le daba al grabado, el deseo de experimentar con algo que le diera a la imagen lo que yo sentía que le faltaba fueron lo que me llevaron a darle ese color a la imagen. Simbólicamente le añade un tiempo, un gesto, un uso. El uso del betún hace parecer a las imágenes antiguas y por lo tanto paradójicas y seductoras, hay una distancia temporal que nos separa y nos acerca (Hernández, “Entrevista”).

Es decir que el virado en tanto ritual se enlaza con las temporalidades múltiples y los aspectos relacionales de la *Serie*, reforzándolos y añadiéndoles un “gesto” vinculado a la sensibilidad. Las imágenes se convierten en lugares de memoria que activan un proceso de acercamiento/alejamiento que dará lugar a la producción de *sentidos sentidos*, o aquello que González Palma llama una “contemplación emocional”.

Desde una perspectiva poscolonial, podemos pensar esa contemplación emocional generada por el virado en relación a los procesos de conquista y colonización. Este es un modo de enfrentar la pregunta sobre qué es lo que sentimos, qué se remueve en nosotros, a través de los relatos, historias y modos de hacer memoria que nos son dados para pensar en los procesos asociados a los ciclos que menciona Rivera Cusicanqui. Los relatos oficiales, aquellos organizados a partir del ordenamiento de los archivos, ¿nos dan la posibilidad de contemplar esos procesos de manera sensible? ¿Qué cambia en el mundo, y en nosotros, si cambiamos nuestra manera de elaborar ese archivo, interviniéndolo con elementos del repertorio de lo sensible?

Para Pablo Hernández, el virado podría aludir a un “cubrimiento, recubrimiento y descubrimiento” (2011, p. 6) de los sujetos fotografiados. Desde el archivo colonial, el “cubrimiento, recubrimiento y descubrimiento” nos remite a algunos lugares comunes del imaginario colonial, específicamente el “Descubrimiento de América” de 1492. Es interesante notar que el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel ha comprendido ese evento como la contracara inaugural de un proceso de “encubrimiento del otro.” Dussel entiende dicho encubrimiento como la condición de posibilidad tanto para el mito de la Modernidad como para la construcción de la



subjetividad moderna, “Europa ha constituido a las otras culturas, mundos, personas como objeto: como lo ‘arrojado’ (-jacere) ‘ante’ (ob-) sus ojos. El ‘cubierto’ ha sido ‘des-cubierto’: *ego cogito cogitatum*, europeizado, pero inmediatamente ‘en-cubierto’ como Otro” (1994, p. 36). La sensibilidad y la relacionalidad trabajadas en la *Serie 1989-2000* se tornan aspectos potentes para enfrentar el legado de encubrimiento del que nos habla Dussel en los dispositivos de memoria dominantes.

Conclusión: La vida

Todas estas preguntas sobre la violencia colonial y poscolonial, la muerte, la pérdida, las ausencias, el miedo, y sus elaboraciones en la memoria tienen como contracara preguntas sobre la vida, el futuro, el destino. *Destino II* es una obra movilizada por esta tensión, que se vincula con las incertidumbres del presente y el futuro, con la cualidad efímera de la vida frente a la persistencia concreta de la violencia de distintos tiempos. El plano de la imagen está dividido en tres partes. A la izquierda, el retrato de frente de un hombre joven mira de manera penetrante el objetivo de la cámara, a la vez que su rostro es iluminado y enmarcado por una sombra/circunferencia oscura, que se funde con el rostro en la parte superior de la cabeza. Al fundirse con el marco de la sombra, el rostro del sujeto retratado se acerca sutilmente al observador. Los ojos, blancos y brillantes, no miran hacia la cámara, sino hacia un punto incierto por encima de la misma, como si se tratase de un horizonte algo lejano. A la derecha, se lee el texto de un horóscopo bordado en amarillo en un brocado celeste verdoso con un diseño de pequeñas y delicadas flores. Aquí, el bordado sobre las flores sugiere un contraste y una tensión entre lo duradero y lo efímero. La primera frase dice, “Leo: de tu actitud del día de hoy dependerán las oportunidades del mañana.” En el tercer plano, debajo del horóscopo, se invierten los colores, y allí la inscripción bordada en hilo azul verdoso sobre un brocado dorado dice,



Frente amplia, labios delgados, sin bigote, compleción media, estatura aproximada 1.70 metros, pelo lacio oscuro, pantalón de lona azul, playera negra dos tatuajes: uno en el pecho y otro en el tobillo. Tres impactos de bala, uno en la pierna, otro en el brazo izquierdo y otro en el pecho.

González Palma aclara haber leído esta descripción en un diario de Guatemala¹², un dato que sitúa la mirada del artista y revela que la obra está directamente vinculada a la violencia de su país durante ese periodo y a una idea de incertidumbre con respecto al mañana, al destino. La vida es delicada y efímera, la violencia y sus soportes materiales (la tela y el bordado con que se inscribe el relato, el periódico, las balas), duraderos e irreversibles. La idea barroca de vivir muriendo parece reciclarse en Guatemala en los noventa. Tiempos abigarrados.

Finalmente, esta última obra sugiere que la *Serie 1989-2000*, además de explorar los aspectos que analizamos sobre la elaboración de la violencia del pasado, indaga el sentido mismo de esa elaboración. ¿Hacer memoria para vivir? ¿Cómo vivir? La vida, como las flores, como la luz, es delicada y efímera, pero una memoria sensible y relacional puede ser un modo de elaborar violencias que son ya, hoy, demasiado persistentes. Quizás, una memoria sensible y relacional pueda devolvernos algo de la belleza de tantas flores muertas y, tal vez, hasta arrancarnos el miedo.

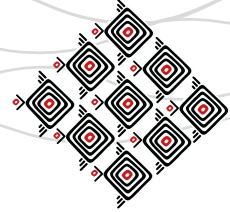
Referencias bibliográficas

BELENGUER, María Celeste y **MELENDO**, María José. “**El presente de la estética relacional: hacia una crítica de la crítica.**” Calle 14. Revista de investigación en el campo del arte 6.8 (2012): p. 88-100.

BERNECKER, Walther L. *El peso del pasado. Percepciones de América y el V Centenario.* Madrid: Editorial Verbum, 1996.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006.

12 En correspondencia personal con el artista (correo electrónico, 28 de abril 2014).



CASTRO R., Fernando. “Luz y oscuridad, canto y grito, la obra fotográfica de Luis González Palma”. Revista Zone Zero. Desde la Pantalla de Luz. S/f.

CASÁUS ARZÚ, Marta. “De la incógnita del indio al indio como sombra: el debate de la antropología guatemalteca en torno al indio y la nación: 1921-1938”. Revista de Indias 234 (2005): 375-404. Red.

CATELLI, Laura. “Lo colonial como problema de la contemporaneidad. Imaginario, archivo, memoria”. Revista Tabula Rasa 30 (Diciembre 2018): en prensa.

CATELLI, Laura. “Improntas coloniales en las prácticas artísticas latinoamericanas: versiones del retrato etnográfico en la *Serie 1989-2000* de Luis González Palma”. CAIANA. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte 5 (2014a): 14-28.

CATELLI, Laura. “Dispositivos de memoria y repertorios de lo sensible en la *Serie 1989-2000* de Luis González Palma”. Madrid: La Fábrica, 2014b.

CLOUSER, Rebecca. “Remnants of terror: landscapes of fear in post-conflict Guatemala”. Journal of Latin American Geography 8.2 (2009): 7-22. Red.

CHOMSKY, Noam. **Deterring Democracy.** Boston, South End Press, 1991.

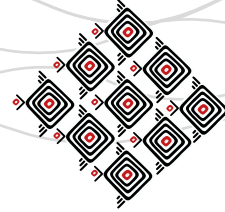
DUSSEL, Enrique. **1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad.** La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Editores, 1994.

GRAÑA-BEHRENS, Daniel. “El juego de pelota maya.” En **EGGEBRECHT, Eva et al. (Eds.)** *Maya´Amaq´. Mundo Maya.* Tegucigalpa: Cholsamaj, 2001.

GONZÁLEZ PALMA, Luis. Declaración de artista”. www.gonzalezpalma.com

GUASCH, Anna María. **Arte y archivo, 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades.** Madrid: Akal, 2011.

HERNÁNDEZ, Pablo. “Entrevista a Luis González Palma”. Magacín. Edición 93. 13 de febrero de 2011.



MOSQUERA, Gerardo. “**Contra el arte latinoamericano**”. Archivo vivo. 25/8/2014.

NORA, Pierre. *Pierre Nora et les lieux de mémoire*. Montevideo: Trilce, 2008.

ORIVE, María Cristina. “**Luis González Palma**”. En *Luis González Palma*. Buenos Aires: La Azo-tea, 1993. P. 5.

QUIJANO, Aníbal. “**Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**”. En **LANDER**, Edgardo (Ed.), **La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Caracas: CLACSO, 2000.

RICHARD, Nelly. “**La puesta en escena internacional del arte latinoamericano: montaje y representación**”. En “**Visiones comparativas: XVII Coloquio Internacional de Historia del Arte**” Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1994. 1011-1016.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Violencias (re)encubiertas en Bolivia**. La Paz: Piedra Rota, 2010.

TAYLOR, Diana. “**Archivo y repertorio**”. Trad. Marcela Fuentes. **From The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas**, Durham: Duke University Press, 2003.

TROUILLOT, Michel Rolph. **Silenciando el pasado. El poder y la producción de la historia**. Granada: Editorial Comares, 2000.

VATTIMO, Gianni. **El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1986.



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: LETRA QUE A PRÁTICA PODE DESAFINAR

Rosa Iavelberg¹ - FEUSP

Resumo

O texto tem como objetivo investigar se o documento da Base Nacional Comum Curricular de Arte, do segmento do Ensino Fundamental 2, atende ou é limitado diante das necessidades envolvidas no planejamento de sequências de atividades. Investigamos o problema que nos colocamos analisando sequências de atividades realizadas por um grupo de professores que estavam no estágio final de um curso de especialização em arte/educação. Para alcançar nossos propósitos, enquanto professora de um módulo do referido curso, enunciamos a proposta de uma atividade orientada aos alunos de planejamento de sequências de atividades sem consultar a BNCC, evitando que seu texto orientasse ou limitasse a criação didática autoral dos educadores. O ponto de partida de elaboração das sequências foi um vídeo sobre a obra do artista brasileiro Cildo Meireles.

Palavras chave: BNCC. Sequências de atividades. Criação didática.

Introdução

Com a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, deparamo-nos com as perguntas mais frequentes dos professores em formação inicial e continuada: como planejar uma sequência de atividades nas Unidades Temáticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas) propostas na BNCC? Como contemplar, ao longo da escolaridade, as habilidades e competências sugeridas no documento? Como selecionar con-

¹ Docente na Faculdade de Educação (USP). Trabalha com a formação de professores na Educação Escolar e Social. Autora dos livros: Para gostar de aprender arte (Artmed, 2003); O desenho cultivado da criança (Zouk, 2006); Desenho na educação infantil (Melhoramentos, 2013) e Arte/educação modernista e pós-modernista (Penso, 2017). Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores em Arte (CNPq). <http://lattes.cnpq.br/3612410780790990>



teúdos do componente ligados às habilidades, que sejam compatíveis com a faixa etária? Como relacionar o que é obrigatório com a parte diversificada do currículo? E, por fim, como avaliar as aprendizagens?

Para os formadores, as perguntas são outras: como promover e preservar os avanços teóricos, práticos e políticos já conquistados na arte/educação nas escolas e na formação dos professores? De que forma garantir o protagonismo dos professores na formação, na sala de aula e na escrita curricular? Como a formação em arte pode dar destaque às lutas pelos direitos humanos e aos conteúdos das diferentes linguagens da arte?

Para responder tais questões, é imprescindível considerar a luta em favor da arte na educação e da pressão dos arte/educadores e suas entidades representativas junto aos órgãos governamentais que deliberam sobre as propostas nacionais. O texto da BNCC necessita ser adentrado pelos professores e formadores para que se possa verificar sua pertinência e contemporaneidade e ainda, avanços ou retrocessos em relação aos documentos anteriores, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que vigoraram por 21 anos.

Em pesquisa anterior por nós realizada, intitulada *A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte (2018)*, verificamos as continuidades e discontinuidades entre a BNCC e os PCN no segmento do 1º ao 5º anos. Como síntese dos resultados da análise comparativa entre os referidos textos, averiguamos: a ausência de conteúdos na BNCC de Arte; a perda significativa de espaço textual; o uso expressivo dos mesmos conteúdos, explicitados como tais nos PCN, sob a denominação de habilidades na BNCC. Percebemos ainda, que na BNCC há pouca diversidade entre objetos de conhecimento das diferentes linguagens, o que denota escassez de caracterização da especificidade inerente a cada uma.

Diante das limitações de qualquer documento nacional que visa orientar escritas curriculares, é preciso criar procedimentos na formação dos professores que articulem a letra dos referidos documentos às práticas nas salas de aula, portanto, analisar se é possível articular as



proposições às situações didáticas é o primeiro passo na análise de tais textos, em outras palavras, urge examinar as relações entre as práticas e o que está nas letras dos documentos oficiais.

Com a presente investigação, intencionamos adentrar, com o olhar de formadora, no documento da BNCC de Arte para o Ensino Fundamental 1 e 2.

Nossa leitura das áreas e componentes do documento da BNCC do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental nos revela que houve justaposição das propostas, sem esforço de diálogo interdisciplinar. Em Arte, a Unidade Temática das Artes Integradas tentou abrir espaço de comunicação entre as linguagens da arte, a fim de estabelecer conexões entre elas em associação ao uso das tecnologias. A pergunta de nosso trabalho era: as habilidades e competências descritas no componente Arte são suficientes para o planejamento de sequências didáticas por professores capazes de planejar suas aulas?

Esse grupo de professores nos interessa porque sabem planejar de modo autoral e atualizado o desenho de suas práticas.

Na implementação da BNCC nas escolas, exigida para 2019, será necessária a definição, por parte das escolas e redes, das orientações metodológicas que serão adotadas, tendo em vista que na BNCC isto ficou em aberto para definição local ou regional, sendo assim, as balizas da arte e da educação a serem eleitas pelas equipes para gerar seus documentos curriculares, serão fundamentais e, certamente, se considerará a diversidade dos contextos nos quais a arte é estudada.

Para que a relação entre o texto da BNCC e as práticas dos professores se dê em moldes criadores e recriadores, ao invés de reprodutores do documento, é necessário levar em conta os conhecimentos dos participantes da escrita curricular nas escolas e ter consciência do caráter transitório da redação, ou seja, redigida a proposta curricular para implementação da BNCC, ela passará por transformação permanente, na medida em que o texto curricular deve ser constantemente cotejado com as práticas nas salas de aula e os avanços teóricos da arte, da educação e da arte/educação.



Outro aspecto, que orienta a escrita do documento é a apreciação sobre as questões políticas e sociais da contemporaneidade, antigos temas transversais dos PCN – hoje, expressas pelos coletivos feministas; pelos diferentes grupos que advogam o direito à equidade e à diversidade de gêneros e à atenção ao valor das culturas afro-brasileiras e indígenas, que foram nossas matrizes estéticas e culturais, além das demandas que envolvem o meio ambiente.

A partir disso e da falta de equidade de oportunidades educativas em nosso país, pensamos a educação como ação social de interesse público. Acreditamos que o texto do currículo precisa ter como pano de fundo a ideia de criação didática, visando postura crítica e de responsabilidade social.

Por tudo isso, cremos que será complexo e difícil aos professores palmilharem a criação didática com a inclusão das demandas da atualidade em nosso componente, devido aos limites impostos no sistema escolar pela falta recorrente de tempo didático, espaço adequado, de materiais para atividades artísticas de qualidade e, sobretudo, de oportunidade de trabalho coletivo em função da necessidade de colaboração diante das ações complexas de reelaboração curricular impostas pela BNCC. Ressaltamos ainda, a falta e a privação de formação profissional qualificada dos professores que afeta o cotidiano das escolas, pois pelo último censo de 2016 do INEP, temos apenas 57,2% dos professores com formação adequada para o ensino de arte e 32% do 5º ao 9º anos. O valor percentual do 1º ao 5º anos inclui professores com formação em uma ou mais linguagens (polivalente) e com formação em Pedagogia.

Os obstáculos de nossa área ou componente, como passaram a nomeá-la na BNCC, são sabidos pelos formadores. Se, por um lado, desde os anos de 1980, temos a Abordagem Triangular da Profa. Ana Mae Barbosa (2014), que deu origem aos PCN Arte e à BNCC, por outro, ainda nos deparamos com a permanência da arte na escola em moldes tradicionais, de cópia, de treino de habilidades e da livre expressão, sem contato com a diversidade da produção social e histórica da arte em uma perspectiva inclusiva.



Transformar tais paisagens, já ultrapassadas, na formação dos professores de Arte nos cursos de Licenciatura em Pedagogia é um desafio que se impõe a quem trabalha como professor universitário, visando à formação inicial em padrões abertos e atualizados, sendo assim, a leitura da BNCC deve ser crítica, para que os futuros professores ou gestores, findo o curso, possam lecionar ou coordenar do 1º ao 5º ano, pois, como vimos, ainda é permitido a eles ser professor de todos os componentes e áreas, incluindo as Artes.

Pensamos que a formação inicial nesses cursos, deva priorizar, além dos fundamentos e das práticas artísticas, uma formação que se pauta na investigação didática como parte do processo de criação das aulas pelos futuros professores.

Desse modo, nas aulas do ensino superior, para cumprir tais intenções, pressupõe-se um futuro profissional da educação que pensa ao interagir com os conteúdos e que, ao conhecer a possibilidade de atos criadores, esteja presente nos procedimentos didáticos. Dessa forma, intencionamos formar professores que leem e usam a BNCC a seu favor, sem a ela se afinar alienadamente, mas sabendo desafinar seu texto se necessário.

A imprescindível e urgente valorização da profissão docente, acompanhada das condições de infraestrutura e salário e somada à centralidade na formação dos professores é algo fundamental. Tanto na formação inicial e continuada que ocorre no cotidiano das escolas e em diferentes modalidades formativas, o foco nos professores pode abrir perspectivas para que eles construam o sentido de pertencimento cidadão em relação à educação e à sociedade. Porém, isso se dá quando esses profissionais têm o domínio da articulação teoria e prática, liberdade na tomada de decisões sobre suas escolhas curriculares e garantia das condições necessárias (salarial e de infraestrutura) para o desenvolvimento da profissão.

Nesse sentido, é preciso desconstruir a BNCC como letra que se impõe para dar abertura à possibilidade de que nela não se encontram todos os requisitos que dão suporte aos propósi-



tos e necessidades dos professores. Ao criarem seus projetos específicos, orientados à realidade que dominam que esses professores possam trabalhar com *táticas de resistência* às *estratégias* impingidas pela obrigatoriedade do documento (CERTEAU, 2014).

Formar para a atualização de paradigmas e valores, orientados aos direitos humanos, não implica, nem poderia, ter como ponto de partida a BNCC para realizar o planejamento de atividades pelos professores ou futuros professores nas licenciaturas. Já o caminho inverso, da criação de sequências de atividades pelos professores, a partir de suas possibilidades e intenções, explicitaria as concepções teórico/práticas, nem sempre em consonância com as conquistas da nossa área, que, entretanto, indicam de onde podem partir e no que precisam avançar na formação.

Isso significa que o encaminhamento formativo, acima proposto, não prevê a BNCC como documento que, por si, forma os professores de Arte. O caminho da formação que tem como ponto de partida o documento naufragou na implementação dos PCN, porque não se partiu das possibilidades de criação didática dos professores e não houve continuidade nesta formação.

Um aspecto essencial aos formadores é saber que a formação que visa à mudança de paradigmas no ensino e na aprendizagem da arte requer tempo e continuidade. Sendo assim, para que a consulta ao documento da BNCC pelos professores seja crítica e eficaz torna-se necessário o conhecimento dos fundamentos do ensino e da aprendizagem em arte para que se compreenda, questione ou se acrescente às propostas da BNCC e, sobretudo, para que o novo documento não seja assimilado superficialmente levando, na prática, ao exercício de velhos paradigmas. Para tanto, é preciso que os formadores entrem em sintonia com o ponto de partida dos professores para efetivar, junto e com eles, as ações necessárias ao ingresso ou à reformulação das proposições da BNCC.

Entendemos que uma formação que perpetua o desejo da aprendizagem continuada na vida profissional dos arte/educadores ensina sobre o sentido e o valor da arte na educação, inda-



gando como seu conhecimento nas escolas pode ressignificar a vida dos alunos, dos professores e pode ainda assinalar o direito à participação social por intermédio das artes.

Metodologia

Para os propósitos deste trabalho, escolhemos observar sequências de atividades estruturadas por professores de diferentes linguagens da arte em um curso de extensão universitária. As sequências tinham como objetivo preparar para saber dar aulas no componente, em paradigmas contemporâneos. Nesta investigação, temos como objetivo verificar se o que foi planejado se adequa às proposições da BNCC. E, já que não houve prévia consulta a ela pelos elaboradores das sequências, *a posteriori* dessa elaboração, nós buscaremos pelas habilidades descritas no documento com o objetivo de verificar se elas se adequam à criação didática de educadores que tiveram liberdade e capacidade para elaborar possíveis atividades em sala de aula nos moldes da didática contemporânea.

As sequências foram criadas por profissionais com diferentes graduações, que procuraram formação no Curso de Especialização Formação de Professores Teoria e Prática, coordenado por mim e pelo Prof. Pedro Paulo Salles, que está em sua 14ª edição e é sediado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Os profissionais em formação da 13ª edição do curso, já haviam passado pelos módulos, desse modo, em 2017, quando ministrei meu módulo, nomeado de Fundamentos do Ensino da Arte, eles estavam familiarizados com os paradigmas da arte/educação contemporânea.

Entre os professores que ministram módulos neste curso de 360 horas, temos uma diversidade de abordagens do ensino das Artes, mas todas convergem para as tendências contemporâneas, no que se refere à educação nas diferentes linguagens artísticas. Vale ressaltar que o curso não propõe a polivalência, mas contempla a interdisciplinaridade e a disciplinaridade no componente Arte.



Inicialmente, os alunos assistiram ao vídeo experimental *Cildo Meireles: Gramática do Objeto* (2000), de Luiz Felipe de Sá, da Dvdteca do Projeto Arte na Escola. Na sinopse da contracapa, podemos ler:

Vídeo experimental com roteiro do historiador e crítico de arte Frederico Moraes, o qual apresenta uma revisão dos trabalhos de Cildo Meireles, desde a década de 70, revelando os processos e operações envolvidos na construção e seus objetos de arte. Produzido para fazer parte do projeto museográfico da exposição *Investigações: o trabalho do artista, no Itaú Cultural/SP* (2000), o vídeo é uma tentativa visual e textual ancorada numa trilha sonora que nos impulsiona à percepção da ação propositiva deste artista que vem atualizando e determinando a legitimidade dos impulsos críticos associados a Duchamp.

Benjamin nos esclarece sobre a relação entre leitor e escritor de textos e acreditamos que a reflexão serve para o caso da leitura das imagens em movimento, tais como dos textos do referido vídeo, que serão fontes para a escrita da sequência de atividades dos professores em formação no curso de especialização, ou seja, esses alunos serão autores, escritores da proposta didática.

O leitor está a todo o momento preparado para se tornar um escritor. Tendo-se visto obrigado, por bem ou por mal, a tornar-se perito num processo de trabalho altamente especializado – mesmo quando se trata de uma tarefa de pouca importância -, ele ganha acesso à qualidade de autor (BENJAMIN, 2017, p. 32).

A escolha do vídeo, por mim, como fonte para a escrita de sequências de atividades, foi inspirada no significado do percurso do artista nos anos 1970, quando, por intermédio de sua poética, quis dizer aquilo que não podia ser dito e o disse de formas inesperadas e audazes para o período, de modo poético e inteligente.



Os alunos trabalharam em grupos para que, devido à natureza da tarefa, tivessem apoio uns nos outros e a oportunidade de aprendizagem colaborativa na criação didática, procedimento fundamental nas escolas na promoção do trabalho em equipe.

Entre os grupos, nove ao todo, analisaremos um deles, dado os limites deste texto. A escolha desta sequência didática foi orientada pelo critério de que o grupo trabalhou com as artes visuais associadas às questões políticas e sociais de um momento da história.

Com exceção à outra sequência orientada ao Fundamental 2, entre os nove grupos de alunos, as demais propostas dirigiam-se ao Ensino Médio. Creio que tais escolhas foram determinadas pela complexidade do tema. Portanto, não nos propusemos a analisar essas sequências, pois ainda não temos a BNCC do segmento.

Cinco (alunas e alunos) do curso, que não serão identificados, planejaram a sequência de atividades orientada ao Ensino Fundamental 2, prevista para 8 aulas de 50 minutos. Na leitura que realizamos desta sequência, buscamos as habilidades nela implicadas para posterior análise em relação às da BNCC.

Analisamos as habilidades para verificar as que não encontravam eco na BNCC e, como não tratava apenas de um tema regional, mas nacional, tal sequência pertenceria à parte comum a ser trabalhada em sala e não à diversificada que, segundo o texto da base, seria planejada em função do contexto cultural específico das escolas.

Passamos a destacar algumas habilidades da sequência de oito aulas que, apesar de não terem sido descritas como tais surgiram. Relembremos que não foi esta a proposta feita para não conduzir a redação dos professores em formação. As atividades foram planejadas para a sala de aula e fora dela, isto fica claro na leitura do texto, da qual abstraímos as habilidades a serem aprendidas nele, destacando:

- Poder situar o momento histórico específico da produção do artista;
- Saber expor suas pesquisas de campo em artes visuais, contando sobre as próprias experiências e apresentando registros realizados;



- Reconhecer o que causa estranhamento em uma obra da arte contemporânea;
- Refletir sobre as transformações que a arte promove no meio e vice-versa;
- Estabelecer relações entre objetos internos de edifícios públicos, associando-os à produção poética de um artista da época;
- Criar trabalhos se apropriando de uma ideia ou conceito, a partir de objetos do cotidiano.

Tentamos encontrar nas habilidades, acima descritas, correspondências com as da BNCC (2017) do Fundamental 2, na Unidade temática das Artes Visuais (p.165), são elas:

(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.

(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.

(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance* etc.).

(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.



Tabela 1. Correspondências entre habilidades planejadas e as da BNCC

Habilidades planejadas	Habilidades da BNCC
Poder situar o momento histórico específico da produção do artista.	(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (Habilidade é genérica em relação à proposta).
Saber expor suas pesquisas de campo em artes visuais, contando sobre as próprias experiências e apresentando registros realizados.	(Não há habilidade correspondente)
Reconhecer o que causa estranhamento em uma obra da arte contemporânea.	(Não há habilidade correspondente)
Refletir sobre as transformações que a arte promove no meio e vice-versa.	(Não há habilidade correspondente)
Estabelecer relações entre objetos internos de edifícios públicos, associando-os à produção poética de um artista da época.	(Não há habilidade correspondente)
Criar trabalhos se apropriando de uma ideia ou conceito, a partir de objetos do cotidiano.	(Não há habilidade correspondente)

Fonte: a autora.



Conclusões

Verificamos que não houve encaixe direto das habilidades propostas pelos professores em formação continuada com as da BNCC, as planejadas eram coerentes com a poética do artista estudado. Essa não correspondência, diante da obrigatoriedade do ensino das habilidades que constam no documento, encaminharia a sequência proposta para a parte diversificada do currículo, que na proposta da BNCC refere-se ao contexto cultural e educacional nos quais a escola se situa, não sendo este o caso da sequência construída.

Sendo assim, caso a equipe das escolas cumpram a obrigatoriedade proposta na BNCC, teriam que reescrever a sequência para encaixar as habilidades obrigatórias ou considerar que a simplificação e o caráter genérico das descritas na base poderia ser ajustado às demandas do projeto. Porém, como podemos verificar na tabela descrita neste texto, ocorre o empobrecimento na seleção das habilidades. Isso significa menos liberdade ou dependência para a maioria dos professores de Arte.

Diante de nossa investigação, concluímos que usar o texto da BNCC iria contra a autoria e a criação didática de professores que podem ser os protagonistas de suas práticas, com liberdade de eleição de conteúdos que julgam favoráveis à formação dos estudantes. Se esses professores são as presenças que almejamos em nossas escolas, no caso de ainda não terem alcançado a possibilidade de protagonismo didático, como os do grupo que analisamos, seria necessário realizar formação continuada para que não se adequem como reprodutores de práticas e teorias que não dominam e não foram por eles selecionadas.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN**, Walter. **Estética e sociologia da arte**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CERTEAU**, Michel de. **A invenção do cotidiano**. São Paulo: Vozes, 2014.



IABELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós/modernista: fluxos na sala de aula.** Porto Alegre: Penso, 2017.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Periódico Horizontes:** v. 36, n.1, p. 74-84, jan./abr., 2018a. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso: 05 set. 2018a.

IABELBERG, Rosa. O pensamento artístico modernista, a arte infantil e a educação artística. **Revista Conventit Internacional**, n. 27, mai./ago. São Paulo/Porto: CEMOrOc/Universidade do Porto, 2018b. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit27/75-84lavelberg.pdf>. Acesso: 05 set. 2018b.

BRASIL, INEP. **Censo escolar 2017.** Brasília, DF, jan. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWblW3xLL_f/view. Acesso: 05 set. 2018.

Vídeo

Cildo Meireles: Gramática do Objeto. (2000). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vuJ4ETfHGSA>. Acesso: 17 de set. 2018.



O LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Eva Waisros Pereira¹ – UnB

Resumo

Este texto versa sobre o plano educacional formulado por Anísio Teixeira para Brasília e sua implantação, no período de fundação da cidade, tendo como foco a relação entre arte e educação. O novo sistema educacional visava à formação do aluno em sua integralidade cognitiva, física, afetiva, social, histórica, ética e estética, pressupondo a integração qualitativa de espaços, tempos e oportunidades educacionais. No intuito de apreender essa realidade, buscou-se reconstituir acontecimentos passados, rememorar os meios e os modos adotados na prática pedagógica, examinar possíveis efeitos gerados nos alunos e seus professores, bem como a repercussão cultural alcançada junto à sociedade da nascente capital. Para tanto, recorreu-se a diversas fontes, em especial, a entrevistas de protagonistas da educação – professores, gestores e estudantes pioneiros – concedidas à pesquisa Memória da Educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: Anísio Teixeira. Educação em Brasília. Arte-educação.

Introdução

O legado de Anísio Teixeira à educação brasileira mostra a coerência entre as idéias pedagógicas que defendia e as suas iniciativas no âmbito da administração pública. Ao longo de toda a sua vida profissional sustentou a necessidade de reorganizar a escola, com base no conhecimento científico, característica essencial das sociedades contemporâneas. Nessa perspectiva, a reconstrução educacional se daria, basicamente, na organização e gestão dos serviços escolares, no processo de formação de professores e no interior da escola, que deveria ser transformada em um espaço de experimentação pedagógica.

¹ Professora Emérita da Universidade de Brasília; Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Aberta de Portugal; Pós-doutora pela Universidade de Poitiers, França; Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, na qual atua na função de Pesquisador Associado Pleno.



Para o ilustre educador, escola é vida e deve tornar interessante em si mesma a vida dos estudantes e não se constituir apenas na preparação para a sua vida futura. Assim, a escola renovada deveria orientar-se pelos interesses dos alunos, que seriam ativos e gozariam de liberdade de escolha de suas atividades. Caberia aos estudantes empenharem-se, individualmente ou em grupo, em atividades de trabalho, sociais, artísticas e de recreação.

Numa acepção ampla de educação para a democracia, Anísio Teixeira postula uma escola de educação integral, não se configurando apenas como uma escola de iniciação intelectual, mas, também, de iniciação para o trabalho, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de trabalhar e conviver, com vistas a participar em uma sociedade democrática.

Com base no conceito de experiência de Dewey, aprender deixa de significar apenas fixar, compreender e exprimir verbalmente um conhecimento, mas implica adquirir um novo modo de agir, de acordo com o aprendido. Na escola com objetivos alargados, nos moldes propostos por Anísio Teixeira, a aprendizagem não se restringe a idéias e fatos, aprendem-se ainda atitudes, ideais e apreciações.

Para o educador, a chave para transformar a escola consiste na formação profissional do professor. Era preciso romper com a improvisação e o amadorismo no trabalho docente, visando uma ação pedagógica criativa e pautada pelo conhecimento científico². Anísio Teixeira reconfigura os educadores, não como cientistas, mas artistas, profissionais, práticos, que adotam métodos e técnicas com bases científicas para exercerem a sua grande arte (TEIXEIRA, 2006)³.

Em seu artigo “Ciência e arte de educar” (2006, p. 73), Anísio Teixeira atribui à educação o caráter prático próprio de todas as artes, mas que se diferencia destas pelo teor de complexidade

2 Para Anísio Teixeira, as bases científicas da atividade docente compreendiam as ciências humanas e sociais aplicadas à educação, fundamentalmente a biologia, a psicologia, a sociologia, a história, a estatística, a administração e, com papel destacado, a filosofia, que se constituiria numa teoria geral da educação.

3 Trata-se de uma republicação do artigo de Anísio Teixeira – Ciência e arte de educar – pela editora da UFRJ, publicada originalmente, em 1957, na Revista “Educação e Ciências Sociais”, ano 2, vol. 2, n.5.



requerido pela prática pedagógica, que se utilizaria dos subsídios das ciências-fonte para elaborar alternativas pertinentes à prática educacional, considerando as suas diversas dimensões: interpessoal, institucional, social e política. Diz o autor:

Com efeito, tais ciências não nos irão dar regras de arte mas conhecimentos intelectuais para rever e reconstruir, com mais inteligência e mais segurança, as nossas atuais regras de arte, criar, se possível, outras e progredir em nossas *práticas educacionais*, isto é, nas práticas mais complexas da mais complexa arte humana.

Ao analisar o texto de Anísio Teixeira sobre as relações entre ciência e arte, Brandão (1997, p. 176) destaca a analogia feita pelo autor entre educação e medicina, na medida em que o educador e o médico subsidiam-se nas referências genérico-abstratas do conhecimento científico para recriar esse conhecimento – daí o seu caráter de arte –, a fim de adequá-lo às situações particulares que se defrontam na prática docente e médica. Desse modo,

Para além do conhecimento científico, a educação exigiria uma sabedoria que, transcendendo o plano dos interesses da ciência (a procura do conhecimento), a remeteria aos interesses humanos [...], conferindo assim uma dimensão ético-social à aplicação das ciências no campo da educação. É a combinação de saber (conhecimento científico) e sabedoria (conhecimento/experiência de vida com dimensão ético-social) que estaria à base da arte de educar, arte esta tão complexa que se tece na articulação de uma arte-científica com uma arte-clínica.

Read (2001)⁴ defende a idéia da educação como arte visando desenvolver nos estudantes toda a força de seu poder criador. Para isso pressupõe necessário ir-se além do ensino, carac-

4 Herbert Read foi o criador da terminologia e enquadramento teórico da Educação pela Arte.



terizado como simples memorização de conteúdos, de saber imposto e diretivo, de transmissão única de saberes e aprendizagens de conhecimento. Entende que somente a educação concebida como um processo para a formação da pessoa na sua integralidade enseja o desenvolvimento da personalidade, do caráter, da imaginação, da criatividade, entre outros, a iluminação do ser. E nesse sentido propõe que se coloque a arte no seu devido lugar, usando-a para estimular a aprendizagem e imprimir um ritmo mais criativo, livre e lúdico ao processo educativo.

A importância do ensino da arte para crianças e adolescentes na educação básica é questão enfatizada pela professora Ana Mae Barbosa, especialista em arte-educação no Brasil, sob o argumento de que no processo de conhecimento da arte, além da inteligência e do raciocínio, ainda são envolvidos a afetividade e a emoção. A arte estimula o desenvolvimento da inteligência racional e, pelo fato de grande parte da produção artística ser feita no coletivo, também contribui para desenvolver o trabalho em grupo e a criatividade. (BARBOSA, 2016)

Convém ainda assinalar que a arte não comparece apenas como uma disciplina a integrar o currículo escolar, ou uma meta da educação, mas como parte integrante do processo educativo, considerado em sua dimensão criadora. Assim pensada, a arte ocupa o lugar de um dos eixos norteadores das ações educativas que tomam o conhecimento artístico como base possível para os processos de compreensão e interpretação do mundo.

Anísio Teixeira: trajetória e realizações

Para compreender a relevância, o sentido e o significado da contribuição de Anísio Teixeira à educação brasileira é mister fazer uma retrospectiva, ainda que breve, da sua trajetória e realizações no campo da educação ao longo de sua trajetória de vida, como intelectual e homem público.

Considerado um dos maiores expoentes da educação brasileira, teve papel de destaque na geração de intelectuais que, no século passado, formularam uma nova concepção de escola,



destinada à sociedade moderna. Imbuído dos princípios democráticos da filosofia pragmatista de Dewey, ainda jovem, integrou o movimento de educadores que postulava transformar a sociedade brasileira, por meio de uma reestruturação sócio-econômica, política e cultural, com vistas a superar o atraso secular do país e acabar com os privilégios. A educação seria o caminho para democratizar a sociedade, na medida em que dotaria o indivíduo de ferramentas culturais para sua inclusão e emancipação social.

Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, – um dos mais importantes documentos históricos da Nação –, o ilustre educador permaneceu fiel aos seus preceitos, na defesa de uma escola pública, gratuita, laica e universal. As concepções e os princípios emanados desse documento redesenhavam o sistema educacional em bases republicanas, afirmando a educação como direito do indivíduo e dever do Estado. Abandonando a velha estrutura dual, escola de ricos e escola de pobres, os reformadores da educação pleiteavam a escola comum ou única, para todos, que funcionaria exclusivamente a partir de critérios biológicos, de modo a atender às necessidades e interesses do aluno.

Como homem de ação e pensamento, Anísio Teixeira sempre se manteve fiel a esses princípios, colocando-se na defesa de uma escola renovada, democrática e formativa, na qual a atividade seria a base de todos os trabalhos, em oposição às tendências passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional.

O caráter essencialmente democrático do seu pensamento educacional pautou as iniciativas e políticas adotadas quando Secretário de Educação, no Rio de Janeiro, de 1931 a 1935, e em Salvador, Bahia, nos anos 1947-1951. Nas reformas de ensino então realizadas, cabe destacar a criação de escolas de educação integral, com o seu dia escolar completo e professores bem formados, a exemplo da Escola da Guatemala, localizada no antigo Distrito Federal, e, posteriormente, a Escola-Parque de Salvador, o primeiro centro de demonstração do ensino primário no Brasil. Esse centro constituía-se em um complexo escolar formado por quatro esco-



las-classe e uma escola-parque, que desenvolvia programa diversificado envolvendo leitura e escrita, aritmética, ciências físicas e sociais, além de artes industriais, desenho, música, dança, numa abordagem interdisciplinar.

No tangente ao ensino superior, a fundação da Universidade do Distrito Federal - UDF, em 1935, constitui experiência basilar visando transformar a universidade no *locus* adequado para construir uma nova cultura, apropriada para a civilização contemporânea. Entre as suas unidades, incorporou a Escola de Professores de nível pós-secundário, trazendo ao seu interior a formação de magistérios para todos os níveis de ensino. Nova investida no campo da educação superior data de 1962, com a formulação do projeto original da Universidade de Brasília, elaborado em parceria com Darcy Ribeiro, que viria a ser o primeiro reitor da instituição.

Ressalte-se que Anísio Teixeira, no decorrer das décadas de 1950-1960, organizou e assumiu a presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, órgão responsável pela institucionalização dos estudos pós-graduados no Brasil. Em 1952, designado para a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, foi responsável pela criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE e dos Centros Regionais de Pesquisa - CRPE, por meio dos quais promoveu a pesquisa educacional no Brasil, desenvolvendo, ao mesmo tempo, de forma até então inédita, uma política de formação do magistério nacional.

Nos anos finais da década de 1950, ainda na Presidência do INEP, Anísio Teixeira, com base na experiência bem-sucedida da Escola Parque implantada em Salvador, formulou o plano de educação para Brasília, visando à organização de um sistema de educação moderno na nova capital do Brasil. O referido plano e a experiência educativa inovadora desenvolvida a partir de sua implantação, no período de fundação da cidade, constituem valioso legado do renomado educador.



Um plano de educação revolucionário para Brasília: o programa escolas-classe/escola-parque

O documento intitulado Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), da lavra de Anísio Teixeira, define as diretrizes básicas da educação de Brasília. Sua elaboração data de 1957 e relaciona-se profundamente ao projeto urbano da cidade, numa conexão de edifícios escolares e ideais pedagógicos concebidos para escolas modernistas.

O planejamento urbanístico da cidade definira *a priori* a estrutura de implantação da rede física dos estabelecimentos escolares. O princípio básico da organização da cidade é o das Unidades de Vizinhança, formadas pelo agrupamento sucessivo de quatro em quatro superquadras, e compreendem, além dos blocos residenciais, todos os equipamentos necessários à vida em comunidade: o comércio local, a igreja, o clube, o cinema, a biblioteca, o posto de saúde, a delegacia de polícia, correios e outras facilidades colocadas à disposição dos seus habitantes. Como a cidade seria organizada em superquadras com blocos residenciais, nela se localizariam as escolas primárias, de modo que as crianças percorressem o menor trajeto possível para atingi-las, sem a interferência de veículos (PEREIRA & ROCHA, 2011). Assim, previu-se que no interior de cada quadra haveria um jardim de infância e uma escola classe, e na entrequadra, uma escola parque, compondo o complexo escolar local⁵.

O primeiro conjunto de escolas construídas nesses moldes localiza-se na Unidade de Vizinhança que reúne as superquadras 107, 108, 307 e 308, até hoje a única completa na Capital Federal. Estudo realizado por Chahin (2018) mostra que o projeto arquitetônico dessas escolas possui uma marca singular que as distingue do implantado em Salvador: em Brasília os prédios escolares encontrariam o rés-de-chão completamente desimpedido, com as áreas verdes da superquadra funcionando como elementos de conexão entre os equipamentos escolares, e mesmo

5 Embora o Plano de Construções Escolares de Brasília defina um sistema de educação integrado, abrangendo os três níveis de escolaridade – elementar, médio e superior -, este texto tratará especificamente do ensino elementar.

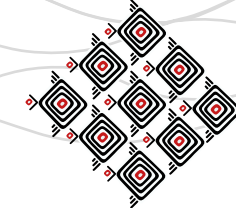


entre estes e as unidades habitacionais, no projeto anterior, os estudantes encontram uma cidade de malha tradicional com lotes fechados, passeios e vias públicas.

A concepção urbanística da nova capital e a arquitetura de suas escolas estariam, assim, contribuindo para que a ação educativa pudesse projetar-se além dos limites da escola, trazendo novas possibilidades para o desenvolvimento da prática escolar.

Entre as instituições que compunham o primeiro Centro de Ensino Elementar, a maior e mais movimentada era a Escola Parque. Ocupando uma área de 20.544m², com amplos espaços abertos, era formada por um conjunto arquitetônico de três edificações: o bloco principal, conhecido como o Pavilhão de Salas de Aula, o de Oficinas e o do Auditório. O Pavilhão de Salas de Aula possui características da arquitetura moderna similar à dos edifícios das superquadras. No pavimento inferior apresenta-se sobre pilotis e grandes vãos, que passaram a ser usados pelas crianças como pátio coberto e local de circulação de alunos e funcionários aos outros blocos. A parte térrea abriga a administração da escola, o módulo principal de banheiros, um grande refeitório e espaços destinados a outras funções. O andar superior é constituído de salas-ambiente para as aulas de artes plásticas, artes cênicas, música e outras atividades, como museu, biblioteca, filmoteca e discoteca. O bloco de Oficinas inteiramente térreo é formado por dois grandes salões interligados, destinados às atividades das artes industriais, como tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonação, costura, bordado, trabalhos em couro, lã, madeira e metal. E por fim, o bloco do Auditório medindo cerca de mil metros quadrados, com *foyer* ajardinado, palco, platéia, coxias e serviços complementares. Na parte externa, totalmente ajardinada, encontra-se a área esportiva, com piscina semi-olímpica, além de casa de máquinas da piscina, vestiários e lavanderia.

A atitude visionária de Anísio Teixeira e o decidido apoio do então Presidente Juscelino Kubitschek viabilizaram essa obra, considerada uma solução arquitetônica coerente com o ideário da educação integral e em tempo integral. Inaugurada no dia da fundação de Brasília, em 21 de abril de 1960, a Escola Parque funcionava em dois turnos, perfazendo o período de oito horas diárias.



A criança permanecia um turno na Escola Classe, para fins de instrução; e um segundo turno, na Escola Parque, com atividades de arte, trabalho e convivência social. O Jardim de Infância completava o conjunto de escolas na superquadra, atendendo crianças menores, de 4 a 6 anos, que não freqüentavam a Escola Parque e passavam toda a jornada escolar no mesmo equipamento.

A dinâmica do trabalho idealizado colocava a exigência de dispor de professores qualificados e motivados a desenvolverem práticas inovadoras na ação docente. Ainda no período de construção da cidade eram promovidos estágios e cursos pelo INEP, então sob a Presidência de Anísio Teixeira, visando à preparação dos professores para a implantação do plano de educacional em Brasília. A primeira escola pública do Distrito Federal, a Escola Júlia Kubitschek, criada em 1957 no núcleo pioneiro da Candangolândia, constituiu-se o embrião da experiência, tornando-se a referência pedagógica da cidade. A professora Santa Soyer, primeira diretora dessa escola, ao referir-se à qualificação de seus professores, relata:

Fomos vinte professores para a Bahia, sendo que oito foram se especializar nas técnicas para a escola-parque e as outras doze, em escolas-classe, para ver como funcionava o sistema que estava previsto para a nova capital (SOYER, 1990).

Na busca de profissionais qualificados, promoveu-se um concurso de âmbito nacional para a seleção de professores, mediante critérios rigorosos, com vistas a atender a essas demandas. O primeiro grupo de docentes chegou a Brasília em 1960 e foi encaminhada para as escolas primárias organizadas pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital – NOVACAP⁶,

6 A Companhia Urbanizadora da Nova Capital – NOVACAP foi criada em 1956 com a incumbência de construir Brasília. Essa instituição encarregou-se de criar organismos ou setores necessários ao funcionamento da cidade. Em decorrência criou, nesse mesmo ano, o Departamento de Educação e Saúde, mais tarde denominado Departamento de Educação e Difusão Cultural, cuja finalidade era promover atividades educacionais, em caráter emergencial, até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal (PEREIRA, 2011).



em caráter provisório, até a inauguração da Escola Parque, para onde foram removidos. O critério prevalente para a remoção consistia na formação do professor, que, além da habilitação no curso normal, deveria ter especialização na respectiva área de atuação. Importante registrar que Dewey já manifestava preferência pelo professor especialista, em vez do generalista. Segundo Tanner citado por Moreira (2002), "Dewey não tinha ilusão que um professor sem conhecimento especializado em um dado campo pudesse desenvolver conceitos e atitudes positivas das matérias" (p.100).

Pelo fato de, na maioria das vezes, não terem a oportunidade, em seus estados de origem, de atuarem no campo específico de sua formação, os professores abraçaram, com entusiasmo e idealismo, a nova oportunidade profissional.

Um novo modo de fazer educação: memórias de seus protagonistas

A satisfação profissional era comum ao grupo de professores da Escola Parque, que buscava dinamizar as atividades educativas por meio de uma prática integrada e cooperativa. Para a professora Alayde Dourado:

Era um tempo maravilhoso. O que movia a gente era a esperança. A gente tinha uma força, uma alegria, aquela época do Juscelino, todo mundo se dava, cada um trabalhava mais do que o outro, numa esperança de construir uma coisa boa. Fizemos uma coisa boa (DOURADO, 2005).

Corroborando esse entendimento, a professora Lydia Garcia recorda-se do ambiente de cooperação que havia entre os docentes, favorecendo a integração das atividades programadas em tempos e espaços distintos:



A Escola Parque tinha um trabalho muito bonito, um trabalho sempre feito em grupo. A biblioteca colaborando com a leitura que as crianças faziam. Nós colaborando com a parte musical. A de artes cênicas colaborando com a parte dramática. Tinha o cinema que a Maria Helena... encontrei com ela há pouco tempo e estava trabalhando no JK. O cinema [...] fazer as crianças ver um filme. Educação no auditório, como proceder em um auditório. Nós tínhamos toda quarta feira o cinema da Escola Parque. Aquele auditório que era das crianças nós também tínhamos depois, mais tarde, com o grande cineasta Paulo Emilio, que trouxe também o cineclube para Brasília, naquela época. Então a formação das crianças era completa (GARCIA, 2008).

O princípio de organização cooperativa servia tanto aos professores como aos alunos. Em geral, as produções eram coletivas e monitoradas pelos professores, embora a elaboração final muitas vezes fosse individualizada. A participação nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução, não sendo o julgamento definido pelo produto, mas pelo processo de produção, a partir “da invenção, do engenho, da observação, exercitados pelo imaturo” (DEWEY, apud MOREIRA, 2002, p.155). Tais atividades, segundo Anísio Teixeira (1968, p. 78), estariam concorrendo para formar uma diversidade de hábitos desejáveis ao cidadão, a saber:

Hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia do outro, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem.

Aos alunos da Escola-Parque era dada liberdade para escolher as atividades que iriam desenvolver. Uma ex-aluna pioneira exemplifica em seu depoimento: “Eu fiz num semestre tecelagem e cerâmica, no outro, dança moderna e desenho”. Uma prática disseminada entre os professores era de não intervir nos trabalhos que os estudantes realizavam. O redirecionamento das



ações, quando necessário, não era realizado de forma impositiva, prevalecia o respeito à criança e ao seu processo criativo.

Essa postura exigia habilidade e discernimento dos docentes na condução das atividades didáticas. Conforme relato da professora Myrtes Cardoso (2008), constava do programa de artes a pauta “Brasília - cidade modelo”, que a certa altura teve de ser eliminada, dada a insistente repetição de desenhos da nova Capital nos trabalhos escolares. Ela não poderia dizer para as crianças pararem de desenhar as arquiteturas simbólicas de Brasília. Isso fugiria de seu propósito de educação pela arte. Então, influenciada pela concepção das Escolinhas de Arte (lembra, inclusive, de uma visita de Augusto Rodrigues à Escola-Parque), a mencionada professora criou uma estratégia de trabalho sem macular a imagem feita pelas crianças. Pediu para que ilustrassem as histórias que estavam lendo na biblioteca. Com isso, incentivaria a integração entre os espaços e os tempos escolares, e, principalmente, acabaria com a repetição de imagens das arquiteturas de Brasília nas aulas de artes.

Tal postura profissional demonstra a superação da idéia do educador como opositor que impõe processos, tornando-o agente compreensivo de sua condição de sujeito responsável por iluminar caminhos para que os alunos possam construir as suas próprias respostas às questões inerentes a si. Ao ser-lhe devolvido o papel fundamental no sistema educativo, numa linha de liberdade na educação, estar-se-ia, segundo Read (1941), promovendo nos indivíduos a educação estética, ou seja, a educação dos sentidos, na qual se fundamenta a consciência, a inteligência e o raciocínio.

A rica experiência pedagógica da Escola Parque de Brasília, realizada num ambiente estimulante e ao mesmo tempo harmonioso, reverbera entre os estudantes. Ao lembrar o seu passado educativo, a ex-aluna Cláudia Maria Alves Pereira (2005) revela o seu entusiasmo e reconhecimento:



Olha, eu estou falando, eu me vejo naqueles amplos espaços, me vejo subindo aquela escada, aquele prédio lindo, aquela piscina maravilhosa. Ah, nadávamos também, podíamos nadar numa piscina imensa, aquela piscina que eu nem sei o que foi feito dela. Imagina, crianças que têm um cinema para elas, um teatro para elas, gente, isso é uma homenagem às crianças.

Refletindo sobre os efeitos de sua formação naquele período, a mesma ex-aluna faz a seguinte leitura:

É uma experiência inesquecível. Acho que até hoje, tudo o que sou devo à escola porque: essa capacidade de ver o todo, de enxergar o conjunto de coisas, a compreensão de que é necessário conciliar o saber formal com o conhecimento mais amplo da vida, das relações, das artes, que complementam e fazem o ser humano mais completo e mais amplo.

Considerações finais

No intuito de transformar a educação brasileira, concebida como sustentáculo da construção de uma sociedade democrática, Anísio Teixeira sempre se colocou na defesa intransigente da escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica, por considerá-la a única instituição capaz de abrigar um projeto de educação popular, extensivo a todos, sem quaisquer discriminações. Com o pensamento educacional assentado na realidade social, notabilizou-se pela sua atuação e empenho para acabar com os privilégios e os dualismos na educação brasileira.

Para o emérito educador, a escola transformada seria necessariamente democrática, igualitária, destinada a educar as crianças de todas as classes sociais. Eliminado do cenário educacional o critério de distinção social, as diferenças entre os estudantes estariam relacionadas exclusivamente às suas aptidões. O estímulo para o desenvolvimento das aptidões individuais se daria com a oferta de atividades diversificadas e a ampliação de experiências educativas. O tra-



balho escolar não se limitaria à instrução e transmissão dos conhecimentos, mas compreenderia atividades mais amplas de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos.

A ideia da educação pelo trabalho e a relevância atribuída aos trabalhos manuais e às artes situam-se entre as maiores contribuições de Anísio Teixeira à educação. Devolvido o papel fundamental do aluno no sistema educativo e, seguindo uma linha de liberdade na educação, estar-se-ia promovendo no indivíduo a educação estética, ou seja, a educação dos sentidos, na qual se fundamenta a sua consciência, a sua inteligência e o seu raciocínio.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Zaia. A identidade do campo educacional. Anotações com base na Ciência e Arte de Educar, de Anísio Teixeira. In: MENDONÇA, Ana Waleska, BRANDÃO, Zaia (Org.). **Porque não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida**. Rio de Janeiro: Editora Ravil, 1997.

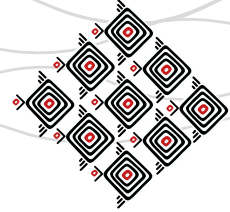
CHAHIN, Samira Bueno. **Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Orientador José Tavares Correia de Lira. Coorientador Diana Gonçalves Vidal. São Paulo, 2018, 244 p.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSP, 2002.

PEREIRA, Eva Waisros. **ROCHA**, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, Eva Waisros et al (Org.). **Nas Asas de Brasília - memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Ed. UnB, 2011, p. 27-45.

_____. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, Eva Waisros et al (Org.). **Nas Asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora UnB, 2011, p.161-178.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



TEIXEIRA, Anísio. **Plano de Construções Escolares de Brasília**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 35, n.81, p. 195-1990, jan./mar. 1961.

_____. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

_____. Ciência e arte de educar. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

Entrevistas

BARBOSA, Ana Mae. **A importância do ensino das artes na escola**. Entrevista concedida à Revista Época, em 16 de maio de 2018. Disponível em <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>. Acesso em 30/09/2018.

CARDOSO, Myrtes Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques, no âmbito do projeto de pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. UnB/FE, em 04/09/2008. Brasília, DF.

DOURADO, Alayde do Vale. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira, Cinira Maria Nóbrega Henriques e Francisco Heitor de Magalhães Souza, no âmbito do projeto de pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. UnB/FE, 29/11/2005, Brasília, DF.

PEREIRA, Cláudia Maria Alves. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques, no âmbito do projeto de pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. UnB/FE, 08/12/2005. Brasília, DF.

SOYER, Santa Alves, Entrevista concedida a Wanda Cozetti Marinho e Jeanina Daher, no âmbito do Projeto “Memória da Educação do Distrito Federal”, SEEDF, em 24/01/1990. Brasília, DF.



LAÍS ADERNE – TRAJETOS E LEGADOS

Vera Margarida Lessa Catalão¹

Resumo

Este artigo é um desdobramento da minha participação sobre o Legado de Laís Fontoura Aderne durante o XXVIII CONFAEB, na mesa redonda “História e Memória: desvelando precedentes do ensino de arte no Brasil”. Para subsidiar a reflexão e o discurso, recorreremos aos dados biográficos e entrevistas concedidas por Laís Aderne a projetos específicos e pesquisas acadêmicas. O texto discorre sobre os trajetos trilhados por Laís que se confundem com os seus legados para a arte-educação, educação comunitária, educação ambiental e patrimonial, em espaços de educação formal e não formal. Destaca sua participação na Escolinha de Artes do Brasil, nas experiências inovadoras do CIEM -UnB, Colégio Pré-Universitário de Brasília, Feira de Trocas de Olhos d’Água e na criação do Ecomuseu do Cerrado e Ecomuseu da Amazônia.

Palavras-chave: Laís Aderne. Arte-Educação. Educação

Da oralidade para o texto perdemos a vivacidade da emoção, mas aprofundamos a reflexão. Retomo as memórias com o mesmo sentimento de admiração e afeto externado durante minha fala sobre o Legado de Laís Aderne, durante o XXVIII CONFAEB, na mesa redonda “História e Memória: desvelando precedentes do ensino de arte no Brasil”. Para falar de Laís recorreremos aos dados biográficos encontrados esparsos e sem loas. A principal fonte de informação veio do depoimento de |Laís ao projeto Memória da Educação do Distrito Federal em 1990² e do convívio pessoal e profissional com Laís Aderne desde 1975. Nenhum artigo acadêmico de caráter biográ-

1 Vera Margarida Lessa Catalão é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8, França, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e membro do Grupo de Trabalho da Secretaria de Educação do Distrito Federal para criação do Museu da Educação do Distrito Federal.

2 Essa entrevista, com mais de 3 horas de duração, foi realizada por Wanda Cozetti e Vera Catalão e faz parte do acervo do futuro Museu da Educação do Distrito Federal.



fico, sistematizando as suas contribuições no campo da arte-educação e da cultura popular onde ela enraizou sua vida, floresceu e nos deixou frutos. Seria esse o seu legado? Palavra de origem latina *legatus*, derivada de *legare*, refere-se àquilo que foi doado em lei. Também denomina alguém que responde por uma missão especial em nome do Papa. Que legado nos deixou Laís? Qual o seu sentido de missão?

Sua experiência vivida como artista, educadora, mobilizadora de gente, arqueóloga de fazeres culturais fadados ao esquecimento, cuidadora de ofícios e saberes, ainda não foi reunida, organizada e difundida. Seu legado está na memória dos que com ela conviveram, celebraram, aprenderam e, sobretudo, fizeram junto. Parece que pessoas como Laís são como regentes de processos, afinam o coro de instrumentos tocados por outro e, envolvidos na experiência vivida não se dedicam a difundir os seus fazeres e saberes, compartilhados e coletivizados de tal forma que não se consegue separar o artista da obra coletiva. Sua presença se revela naquilo que aprendemos, com ela, a fazer melhor. Sua arte de confluências, agregar, criar a partir de encontros se desvela nos seus trajetos que se confundem com o seu legado, com o sentido de sua missão e é construído na prática existencial de deflagrar e nutrir processos formativos.

Trajetos e Legados

A menina Laís Fontoura Aderne nasce em Diamantina (MG) em 1937. Seu pai, Silvio Aderne, engenheiro civil fazia barragens, usinas, pontes viajando com a família pelo Brasil afora. Laís menina toma gosto pelo Brasil mestiço de tantas culturas, tantas paisagens e histórias. Desde menina gostava de desenhar e sonhava em tocar arpa. Mas seus pais a convenceram que não era possível carregar uma harpa nessa vida cigana que levavam.

Minha vida foi muito rica, principalmente porque tinha essas mudanças de locais e a convivência com culturas diferentes. Quando nós chegamos no Paraná, por exemplo, no lugar onde nós fomos



morar em Monte Alegre, a primeira casa construída foi a nossa, era uma mata virgem. No dia seguinte à nossa mudança apareceram pegadas de onça em volta da casa (Entrevista concedida ao Projeto Memória da Educação do Distrito Federal em 1990).

Laís cresceu vivendo temporadas em algumas cidades e estados brasileiros. Vida de artista de circo ou de companhia de teatro, um dia aqui outro acolá. A menina aprende que as culturas são muitas e diversas. Seu destino seriam as artes, campo de incertezas, domínio do imaterial, zona do mistério.

Eu fiz vestibular para a Escola de Belas Artes de Minas Gerais, fiz parte de um grupo especial coordenado por Haroldo Matos, um artista plástico mineiro, onde tivemos uma experiência muito boa em teatro de bonecos. Nós tínhamos uma garagem nessa Escola que ele resolveu fazer um ateliê. Era um grupo de trabalho, onde fazíamos teatro de bonecos, cerâmica. Íamos para Ouro Preto e passávamos semanas desenhando, pintando, criando (Entrevista concedida ao Projeto Memória da Educação do Distrito Federal em 1990).

Faz especialização em Estética e História da Arte pela universidade de Madrid (1965), especialização em Pintura pela Universidade do Brasil (1962) e mestrado em Arte, Educação e Sociedade pela Universidade de Birmingham na Inglaterra (1982). Estuda com Dra. Nise da Silveira, acompanhando de perto o processo de arte-terapia no Engenho de Dentro. Em 1962, sua colega e amiga Marília Rodrigues (colegas na Escola de Belas Artes de Minas Gerais) é convidada por Alcides da Rocha Miranda para lecionar no recém-criado Instituto Central de Artes na Universidade de Brasília e a indica para substituí-la na Escolinha de Arte do Brasil como assistente de D. Noêmia Varela na diretoria técnica-pedagógica da Escolinha de Arte do Brasil. Eram muitos seus afazeres como assistente de D. Noêmia, mas trabalhar com jovens e adultos na Escolinha foi uma revelação e Laís descobre-se educadora. Flerta com o teatro de bonecos



e frequenta aulas de Maria Clara Machado, com a intenção de utilizar fantoches e bonecos nas aulas da Escolinha. O destino acenava para o trabalho com comunidades, por ela entendido como o reencontro: do humano consigo mesmo através do seu fazer cultural. A Escolinha de Arte se torna um novo espaço de formação.

Escolinha de Arte do Brasil

A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) é criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues, da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer. Teve como inspiração a proposta de educação através da arte do filósofo Herbert Read. O espírito não diretivo da Escolinha de Arte do Brasil explicita-se nas estratégias pedagógicas adotadas em ateliês, oficinas e cursos, bem como na inclusão da arte popular no currículo com oficinas de teatro de fantoches e bonecos e artesanato. Para Lúcia Valentim: “Nossa grande mestra foi sem dúvida a criança. Havíamos decidido nos guiar por ela: observar o que ela fazia; oferecer situações novas e verificar como reagia; analisar o que recusava; documentar como progredia” Para Augusto Rodrigues, quando a Escolinha realmente começou, a tendência era chamar-se Escola Castro Alves, porque os encontros aconteciam na Biblioteca Castro Alves, no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro.

[...] eu não quis dar nome à Escolinha. Estávamos realmente fazendo uma experiência em aberto, até o momento em que começamos a sentir que precisava de um nome. Aí é que surgem as crianças que já começavam a dizer: amanhã eu venho à Escolinha”, e elas só chamavam de escolinha. Percebi de imediato que elas faziam uma distinção entre a escola institucional e aquele lugar que elas passavam a chamar de Escolinha, no diminutivo, com marcante componente afetivo. Uma era a escola onde ela ia aprender, a outra onde ela ia viver uma experiência, expandir-se, projetar-se. Então foram elas mesmas que deram o nome (RODRIGUES, 1980, p. 32).



A Escolinha de Arte do Brasil configurou-se em um movimento que alterou o panorama do ensino de arte, multiplicando as experiências na área de arte e educação em diversas regiões do país entre os anos 1950 - 1970, especialmente em Recife e Salvador. Lúcia Valentim coordenou cursos promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC e pela Escolinha de Arte do Brasil, em 1971, com objetivo de preparar as equipes das Secretarias de Educação para orientar a implantação da disciplina de educação artística nas escolas. Com o tempo, a Escolinha de Arte do Brasil volta-se também para o público adulto, tornando-se um importante centro de formação de educadores que vão supervisionar experiências de arte-educação no Brasil e América Latina. Educadores artistas, especialistas em diferentes técnicas, desenvolveram-se ali alimentados pela troca de idéias e experiências de grandes mestres, como Ulisses Pernambucano, Helena Antipoff, Herbert Read, Nise da Silveira e tantos outros, uma interação exitosa.

Laís bebe da fonte da Escolinha e antecipa o trabalho com o público adulto. Descobre então que gosta de trabalhar com pessoas que são formadoras de outras pessoas. Aprende na convivência a escutar atentamente os interesses do outro para apoiar e estimular o que move cada pessoa para ser o que deseja ser.

Centro Integrado de Ensino Médio – CIEM / Universidade de Brasília

Nos últimos anos da década de sessenta, Laís encontra o CIEM, escola-modelo idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, localizada no campus da UnB que funcionou de 1967 a 1970. Por um “acaso”, criativo e sincrônico, no início de 1967, Terezinha Rosa Cruz vem ao Rio de Janeiro à procura de um professor de desenho para o formar a equipe do CIEM. Nesse mesmo tempo, Laís chega da França, depois de uma especialização na Espanha, casada com o professor português de literatura, Armando Faria Neves, trazendo no colo o seu filho Pierre, com menos de 1 ano de idade para retomar sua vida profissional no Brasil. Um amigo de Terezinha, ao saber do retorno de Laís,



a indica para a vaga no CIEM. Nesse mesmo ano, juntamente com o seu companheiro Armando, Laís começa a lecionar no CIEM. Ao chegar descobre que será responsável pela disciplina Geometria descritiva, assume a tarefa com a condição de oferecer projetos optativos no espaço curricular de “Práticas Educativas Vocacionais – PEV”. Nas PEVs e das Práticas Educativa Básicas- PEB, Laís encontra seu caminho no CIEM. Inicialmente trabalha com a xilogravura e tem como auxiliar Lauro Nascimento, que trabalhava na UnB como datilógrafo. Em seguida assume a coordenação dessas práticas. Em 1969, com a saída de Carlos Petrovich do Clube de Teatro, ela aceita substituí-lo, o teatro seria sua expressão criativa mais forte no tempo Brasília.

Foi a primeira vez que eu assumi o teatro verdadeiramente. O teatro era uma linguagem que eu tinha aprendido um pouco no meu trabalho de educação com jovens. Para mim, eu sentia como muito importante para o meu crescimento pessoal. Eu peguei o rumo do teatro com Maria Clara Machado no Rio antes de ir para a Espanha. Quando eu fui para a Espanha, eu tinha a intenção de aprender mais sobre teatro de bonecos, mas não encontrei espaço algum para isso na especialização que cursava. Vocês perceberam? [...] e agora retomava o teatro com jovens. Então eu assumi a coordenação do Clube de Teatro. Ali foram montados varias peças, o Auto da Camisa Listrada escrita por Lauro Nascimento e outras [...]. Assim, fazíamos o teatro do CIEM, que já tínhamos começado a apresentar fora da Universidade. Eu tinha todos os grupos do PEV sob a minha responsabilidade. Eu tinha as Práticas Educativas Básicas que eram aulas muito envolventes. (Entrevista concedida ao Projeto Memória da Educação do Distrito Federal em 1990).

Esse cenário pedagógico de criatividade e liberdade de expressão não duraria muito com o recrudescimento da ditadura militar após o AI -5. Em 1969, Alaciel Franklim de Almeida assume a direção do CIEM e a proposta pedagógica começa a ser implodida.

No primeiro semestre de 1970, Laís é intimada a mudar sua forma de atuação para trabalhar conforme o novo regulamento do CIEM. Ela não aceita as novas regras do jogo, sabia que a experiencia do CIEM já estava desfigurada e que seria interrompida logo mais. Pede demissão



e decide ir ao Congresso Internacional de Arte-Educação na Inglaterra, onde se discutia os novos caminhos da educação através da arte e os impactos dos movimentos de 68 na França e no mundo. De volta, faz uma rápida passagem pela Escola Normal de Brasília onde junto com as normalistas dirige a montagem da peça “Cristo 70”. Uma visão moderna de Cristo vivendo na sociedade moderna, lidando com jovens drogados, no contexto dos anos setenta.

Em janeiro de 1971, a Universidade de Brasília desmonta o CIEM durante as férias coletivas dos professores. Laís continua na Escola Normal por um tempo, mas não resiste ao convite de alguns colegas para iniciar uma experiência formativa de ensino profissionalizante de artes no colégio Pré-Universitário. A educação não desiste de Laís e ela não resiste ao seu chamado: “larguei a minha vida de pintora quando eu estava no auge dela; Entrei para o processo de educação avidamente, por uma loucura da minha vida. Aconteceu diante da minha vida., tomou conta de mim como se fosse uma explosão.” (Entrevista concedida ao Projeto Memória da Educação do Distrito Federal em 1990).

Pré-Universitário – 1971 a 1974

Laís esteve na liderança dentro do projeto inovador no Colégio Pré-Universitário. Coordenou e criou a Sala Glauce Rocha, com capacidade para 142 lugares, e ofereceu o ensino do teatro como disciplina optativa. Antecipando a Lei 5692, o Pré-Universitário propõe o ensino profissionalizante de artes, comunicação, saúde e outros ofícios tendo como base jurídica o Parecer 45 do Conselho de Educação. A equipe docente era formada por professores que saíram ou foram demitidos do CIEM e outros que já lecionavam no cursinho pré-universitário que viria a ser o financiador da proposta inovadora do curso de segundo grau profissionalizante.

A ideia não era ser profissionalizante de primeiro e segundo grau, mas que levasse a um processo de profissionalização, tendo em vista as diversas áreas que a universidade iria



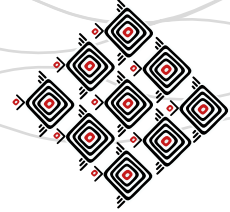
assumir. Então nós tínhamos comunicação, desenho industrial certo? Tínhamos enfermagem, mecânica, curso de cinema, de fotografia, de teatro. Tínhamos o curso de música, de projetos e maquetes. (Entrevista concedida ao Projeto Memória da Educação do Distrito Federal em 1990).

No curso profissionalizante, na área de artes, as turmas aprendiam produção, elaboração de texto, literatura, interpretação, montagem, direção. Láis organizava gincanas com as mais diversas tarefas para os estudantes conhecerem mais e se relacionarem com a vida da cidade. Encontrar a maior abóbora nas chácaras locais, trazer um grupo de bumba meu boi e uma ala de escola de samba para se apresentar na concha acústica, por exemplo.

Ao final de oito semanas de estudo e pesquisa, a nona semana era a culminância do processo, quando os estudantes apresentavam seus trabalhos para a cidade. No contexto das Nonas, os estudantes criaram uma feira das nações envolvendo as embaixadas, apresentaram espetáculos circenses na Torre de Televisão, ocuparam a Praça 21 de abril com música e instalações. Outro importante momento das Nonas foram as apresentações de teatro na sala Glauce Rocha.

Essas eram as Nonas. Era um acontecimento na cidade, era uma criação de eventos para envolver a cidade. Um grupo por exemplo tinha como tarefa levar um caminhão de argila para montar uma escultura monumental na Praça 21 de abril. Outro tinha que trazer muitas flores e sair entregando para os transeuntes que passassem pela Praça. Outros apresentavam espetáculos musicais (Entrevista concedida ao Projeto Memória da Educação do Distrito Federal em 1990).

Em 1974, o Conselho de Educação decide que o Pré-Universitário deve mudar todo currículo para se adaptar ao espírito da Lei 5692. As exigências eram de tal natureza que desfiguraria a proposta pedagógica inovadora que se fazia no Colégio. O Conselho Diretor decide não aceitar a proposta curricular e, mais uma vez, a experiência de transformar a educação formal em uma



prática inovadora é desmontada. Laís e Armando, professor de literatura no Pré-Universitária, decidem ir para Olhos d'Água e recomeçar a vida. Ele como fazendeiro de uma pequena gleba e ela como artista plástica.

A minha chegada para morar em Olhos d'Água foi em 1974. Eu já conhecia algumas tecelãs, mas eram poucas, eu achava que não existiam mais, você está entendendo. Eu considerava aquilo tudo como uma cultura em extinção. Foi o momento em que eu deixei o Pré-Universitário, todo aquele desespero; todas aquelas experiências interrompidas, sofridas; Então eu não queria mais mexer com educação. Eu fui prá lá para isso. Fazer meu atelier, escrever e não mexer mais com educação

Então, quando eu acompanhava o processo de Pierre na escola local eu comecei a me sentir envolvida naquele processo. Comecei a me lembrar do CIEM e percebi, meu deus do céu, que essas pessoas sabiam fazer coisas. No CIEM nós tínhamos as PEV (práticas educativas vocacionais), onde a pessoa ia à comunidade aprender alguma coisa, inclusive a se animar, se motivar para o processo profissional da vida. Então eu imaginei uma espécie de PEV, mas dentro das próprias casas dos pais, pessoas da comunidade. Tinha ali Seu João sapateiro que fazia sapatos, fazia selas, arreios e ninguém estava aprendendo com ele. Tinha Seu Clemente que ainda fazia um bom pão, que tinha sido padeiro no tempo em que Olhos d'Água tinha padaria. Tinha D. Luzia e mais uma outra mulher, mãe do Seu Armando que também não repassavam o que sabiam porque não havia interesse da juventude de aprender, porque o modelo era Brasília e Brasília não era artesanal. Então eu resolvi centrar na comunidade, a partir da escola. A gente fazia reunião com o pais. Fazia chazinho, fazia uns biscoitinhos, e tal e coisa, ia ouvindo as histórias, tentando planejar alguma ação e a escola foi o ponto de partida. Pedimos aos pais dos alunos que eram fazendeiros para trazer algum material, pois muitas vezes os artesão diziam que não tinham mais e não sabiam onde encontrar. Essas pessoas retomaram o seu fazer dentro do seu ambiente e a criança foi aprender com o artesão dentro da sua casa, não é? Ao mesmo tempo a experiência não ficava vinculada à escola, para que não tivesse um final infeliz [...].

Inicialmente fizemos uma exposição dos trabalhos na Praça em uma sala do salão paroquial que ainda não era disponível para uso da comunidade. O escoamento foi pequeno e não estimulava a produção dos artesãos. (...) Surgiu a ideia da Feira de Trocas de Olhos d'Água, A organização da Feira foi a mola mestra da experiência. Sem ela a experiência já teria terminado. As pessoas se sentiam estimuladas a melhorar seu poder aquisitivo a partir do seu fazer cultural e da troca. (Entrevista concedida ao Projeto memória da educação do Distrito Federal em 1990).



Conheci Laís por ocasião da primeira Feira e logo na segunda edição, passei a colaborar com o programa de hospedagem comunitária nas casas de artesãos da cidade, uma nova ideia da Laís para incrementar as trocas culturais dos visitantes de Brasília com a comunidade local. No início, era uma experiência de troca sem utilizar o dinheiro, o que favorecia longas conversas e efetiva interação. A Feira de Trocas de Olhos d'Água veio para ficar. Novas edições se sucederam semestralmente e sustentavam o aumento da produção. Ao longo do tempo, a prática da troca foi substituída pela compra de artesanato, mas a comunidade retomou seus ofícios e as feiras semestrais funcionaram e funcionam ainda hoje como peça fundamental para a venda da produção e impulso às práticas artesanais e trocas culturais com Brasília.

Durante o período de Olhos d'Água, a convite do Embaixador Wladimir Murinho, na ocasião, Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, Laís monta e dirige a peça de teatro de Luiz Guttenberg "O homem que enganou o diabo e ainda pediu o troco" com a participação de artistas locais, quase todos ex-alunos do CIEM e do Pré-Universitário e música composta por TT Catalão para inauguração do teatro Galpão em 1975. Os ensaios aconteciam em Olhos d'Água regados com chá de Alfavaca, razão pela qual, o grupo se autodenomina "Alfavaca". A peça é um sucesso, duas semanas de casa lotada e o convite para apresentação em nove cidades mineiras.

Em 1977, Laís deixa Olhos d'Água e aceita o convite da Universidade Federal da Paraíba para lecionar e participar da criação de um curso superior de artes. No final dos anos setenta, decide fazer seu mestrado na Inglaterra sobre arte, educação e sociedade.

Volta a Brasília

Reintegrada à Universidade de Brasília em 1985, Laís cria a Casa de Cultura da América Latina e organiza os primeiro e segundo FLAAC – Festival Latino Americano de Arte e Cultura em 1988 e 1989, respectivamente. Em 1989, é convidada para assumir a direção da Secretária de Cultura do Distrito Federal.



Laís participa ativamente de movimentos propositivos na área de arte-educação para elaboração da nova constituição brasileira promulgada em 1988. Sua atuação nas reuniões da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Constituinte está registrada em diversas atas no Congresso Nacional.

Presença marcante na criação da Federação de Arte-Educadores, participa ativamente da organização do primeiro CONFAEB, realizado em Brasília em 1988 e nas edições subsequentes.

Ecomuseu do Cerrado

Em 1997, Laís Aderne cria o Ecomuseu do Cerrado através do Instituto Huah do Planalto Central da qual foi presidente, agregando comunidades, artistas, educadores, ecologistas e organizações governamentais e não governamentais. O conceito de Ecomuseu é inspirado em experiências desenvolvidas na França e sistematizadas por Hugues de Varine.³ A ideia central do Ecomuseu é a participação das comunidades no processo museológico, intervindo nas suas diferentes fases, desde a sua concepção, execução, manutenção e o museólogo exerce o papel de dinamizador do desenvolvimento comunitário. O primeiro ecomuseu é implementado em 1971 na “Maison de l’Homme et de l’Industrie” em Creusot na França.

Para Laís, a criação do Ecomuseu do Cerrado (1998), se constituiu como um processo de resistência à descaracterização cultural e violenta degradação ambiental que atingiu os municípios do entorno do Distrito Federal, com a construção de Brasília. Sete municípios do Entorno do DF integraram o Ecomuseu do Cerrado: Abadiânia, Águas Lindas, Alexânia, Corumbá de Goiás, Cocalzinho, Pirenópolis, Santo Antônio do Descoberto numa área de cerca de 8.000 quilômetros quadrados. Mais

³ Hugues de Varine criou, juntamente com Georges Henri Rivière, o conceito de “Ecomuseu” em 1970. Foi presidente do Conselho Internacional de Museus- ICOM entre 1965 a 1974. É autor de diversas obras traduzidas no Brasil como: Cultura dos outros (1976); A iniciativa comunitária (1992); Cidade, cultura e desenvolvimento (1995);



que um museu ao ar livre, a proposta era desenvolver linhas de ação cultural, ambiental e educativa em espaços rurais e urbanos no bioma Cerrado, com objetivo de construir e apoiar projetos para o uso sustentável dos recursos naturais e revitalização do patrimônio cultural das comunidades.

Ecomuseu da Amazônia

O Ecomuseu da Amazônia, localizado no Município de Belém, no estado do Pará, em área continental e insular da Região Metropolitana, é constituído de treze núcleos comunitários distribuídos em quatro microrregiões, conforme segue: Distrito de Icoaraci (Cruzeiro e Vicentinos); Ilha de Caratateua (bairros São João do Outeiro, Fama, Tucumaeira, Curuperé e Nova República); Ilha de Cotijuba (comunidades do Poção e Faveira) e Ilha de Mosqueiro (comunidades do Caruaru, Castanhal do Mari-Mari e Assentamentos Paulo Fonteles e Mari Mari).

Segundo Martins (2014), os primeiros contatos para a criação do Ecomuseu da Amazônia aconteceram em 2005, quando a professora Laís Aderne, idealizadora do Ecomuseu do Cerrado e consultora da Secretaria Municipal da Educação de Belém (SEMEC), uma das participantes da criação do “Sistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável” sugeriu à Secretária Municipal de Educação, professora Therezinha Moraes Gueiros a implantação de um Ecomuseu no Estado do Pará, com o objetivo de dar prosseguimento às ações que tiveram início no bairro do Paracuri, Distrito de Icoaraci e Comunidades da Ilha de Cotijuba, ambos localizados no município de Belém, onde, segundo Aderne (1996), foram identificados (600) seiscentos ceramistas, fenômeno sociológico e cultural que deveria ser valorizado enquanto patrimônio local. Em 2004, sob a inspiração de Laís Aderne é criado o Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso e a Feira de Artesanato de Icoaraci.

A convite de Laís, estive por diversas vezes em Belém do Pará entre 2005 e 2006, participando de atividades formativas para professores do Liceu de Artes e Ofícios e para o grupo de trabalho do



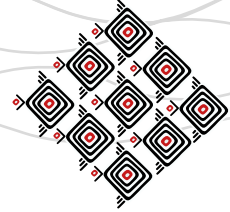
Ecomuseu . A Secretaria de Educação de Belém assumiu o projeto e inaugurou o Ecomuseu das Amazônia em junho de 2007, pouco tempo depois do falecimento de Laís em maio do mesmo ano.

As ações desenvolvidas pelo Ecomuseu da Amazônia intencionam fomentar os ofícios e atividades regionais, a metodologia utilizada parte o mapeamento do patrimônio das comunidades, matriz primordial para o enraizamento do projeto. Maria Terezinha Martins, que lidera as ações do Ecomuseu da Amazônia desde a sua concepção e criação, afirma que os resultados das ações desenvolvidas pelas comunidades já começam a provocar mudanças de atitudes das pessoas, contribuindo para a mobilização popular de artesãos, lideranças e educadores da região, no sentido de reafirmar processos históricos e culturais, promovendo ainda o desenvolvimento de práticas locais sustentáveis.

Passagem e Presença

Em maio de 2007, Laís fez a travessia definitiva para um plano mais sutil de existência. Não morreu, tornou-se encantada, no sentido poético de Guimarães Rosa

Ao longo do caminho semeou sonhos nas mentes e corações dos companheiros e companheiras de caminho; A inteireza da sua presença nos arrebatava. Seu entusiasmo nos enlaçava. Sua perseverança nos comovia mesmo quando o cansaço nos detinha. Tinha pressa de fazer, gosto de conviver, tinha a arte de sustentar nossas utopias e fazer emergir o sentido poético que nos torna mais humanos e solidários. Sua vida era a arte de encontros fazedores de reencontros consigo, com o outro e com o inteiro ambiente. Compreendia o lugar e os territórios existenciais como soma da cultura viva, da poética da existência e dos fazeres ordinários da vida cotidiana. Sabia que a poesia traz a alma ao corpo e que a educação é uma práxis poética.



Laís tinha urgência, consumia-se na criação dos seus legados, descobertas e entregas. Sabia que a vela se extinguiria em breve. Ficamos órfãos dos seus cuidados, prenhes da sua luz, herdeiros da sua esperança.

No XXVIII CONFAEB, Laís presente.

Poema Homenagem de Pierre Aderne em 12 de maio de 2007

Hoje o mar levou
um navio cheio de presentes
levou a menina
que navegava com os sonhos na ponta dos dentes
levou em várias caixas
pois em uma só não cabia
O mar recebeu sorrindo
em ondas de alegria
foi navegar pela Inglaterra
passando pelo porto de João Pessoa
levando na bagagem um sabiá
que ainda canta e voa
no meio do oceano
Havia numa ilha chamada Brasília
De lá rumou sua quilha pra parar em Belém do Pará
Diamantina enviava sua filha
que mesmo em terra só sabia navegar
enquanto ela navega
quem fica em terra parcela a saudade pelos dias do resto da vida
Alçando velas e bandeiras brancas na hora de sua partida.

Referências bibliográficas

ADERNE, L. F. Origem e estruturação do Projeto Ecomuseu do Cerrado. Entrevista concedida a mestrandia Maria Terezinha R. Martins em agosto de 2004. Corumbá de Goiás, Goiás: 2004.

ADERNE, L.F. Entrevista concedida ao projeto Memória da Educação do Distrito Federal. Brasília: Projeto Memória da Educação do Distrito Federal, 1990. Brasília: Inep, 1980.

_____. **Escolinha de Arte do Brasil** – Análise de uma experiência no processo educacional brasileiro. Rio de Janeiro: EAB, 1978.

MARTINS, Maria Terezinha R. Ecomuseu da Amazônia: uma experiência ao serviço do desenvolvimento comunitário no município de Belém-PA. **Cadernos do CEOM** - Ano 27, n. 41 – 2014.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RODRIGUES, Augusto (org.). **O sentido da arte.** São Paulo: Ibrasa, 1976.

VARELA, Noêmia. **A formação do arte-educador no Brasil,** In: BARBOSA, Ana Mae. História da Arte-educação: a experiência de Brasília. São Paulo: Max limonad, 1986.



SOLILÓQUIO QUIXOTESCO EM TEMPOS DE BNCC

Afonso Medeiros¹

Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (AGAMBEN, 2009, p. 59).

A história da democratização do ensino e da pesquisa em artes no Brasil ainda é muito recente. Por “história da democratização do ensino e da pesquisa” entendo aquela história na qual as instituições de uma sociedade que se quer calcada na liberdade e na solidariedade social são obrigadas a fornecer igualdade de condições e de acesso universal ao conhecimento, entendendo-se este como uma ecologia dos saberes. Até que a lei 5692/71 fosse promulgada, não tínhamos ainda as condições legais necessárias para a democratização do ensino e da pesquisa em artes, embora, obviamente, a existência de alguns bacharelados, algumas escolinhas de artes e alguns liceus de artes e ofícios, quase todos salpicados em poucas capitais brasileiras, tivessem fornecido historicamente as sementes pioneiras dessa, enfim, tardia democratização. Portanto, se a história do ensino institucionalizado da arte já completou 200 anos, a história da universalização desse ensino, ainda capenga, não chegou a 50 anos. Nesse interim, a Lei 9394/1996 reite-

¹ Professor Titular de Estética e História da Arte do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e coordenador do GP Arte, Corpo e Conhecimento, do PPGArtes-U-FPA/CNPq. Graduado em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (1985); especialista em História da Arte pela Universidade de Shizuoka (Japão, 1988), mestre em Ciências da Educação/Arte-Educação, também pela Universidade de Shizuoka (1996) e doutor em Comunicação e Semiótica/Intersemiose na Literatura e nas Artes pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001).



rou a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis da Educação Básica e – detalhe não menos importante em termos epistêmicos – trocou o termo “Educação Artística” por “Arte”. Por fim, a Lei 13278/2016, consagrou a luta dos arte-educadores pela formação inicial específica em diversos “campos” da arte, abrangendo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como componentes/conteúdos curriculares de Arte na Educação Básica, deixando o Audiovisual (forma de arte híbrida por natureza) de fora.

Note-se que a legislação de 1971 já apontava para essa formação específica na medida em que os cursos superiores de Educação Artística, embora com um núcleo comum, nasceram com quatro possibilidades de especialização: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música – e houve até habilitação em História da Arte. Estas especialidades coincidiam originalmente com o currículo pleno das licenciaturas (obrigatória para os professores do ensino médio), enquanto a interdisciplinaridade equivalia ao currículo curto inerente ao ensino de artes no ciclo fundamental. Como foram poucos os licenciados que se contentaram com a licenciatura curta, pode-se inferir que, grosso modo, a disciplinaridade tem marcado desde então a atuação do professor de arte em sala de aula, mesmo que as secretarias estaduais induzissem (se não obrigassem) à atuação polivalente. A primeira luta dos arte-educadores organizados em associações foi pela supressão daquele núcleo interdisciplinar, isto é, pelo fim da licenciatura curta.

Também é importante assinalar que a lei de 1971 surgiu no período mais obscuro da ditadura; que a lei de 1996 (cujo substitutivo era de autoria de Darcy Ribeiro) veio à luz no momento em que o país, refazendo-se do trauma autoritário, deixava-se seduzir pelo discurso neoliberal de “estado minimalista” e que a lei de 2016, enfim, surgiu no momento de uma crise capitalizada pelo refluxo conservador que assola o Brasil e o mundo. Ademais, não podemos perder de vista que a riqueza e a diversidade da produção artística brasileira também foram fatores determinantes para aqueles reflexos institucionais, mas devo me ater ao ensino e à pesquisa em artes no Brasil nos últimos 50 anos.



Dentro dessa perspectiva, quero assinalar a importância da criação e consequente disseminação dos cursos superiores de Educação Artística Brasil afora. Mesmo que evitados de ambiguidades, foram eles que construíram nacionalmente a ampliação da demanda para a pesquisa em artes neste país. Certamente, as experiências pioneiras dos poucos bacharelados, escolinhas e liceus existentes foram a força motriz daquele primeiro marco regulatório, muito mais do que a suposta “vontade humanista” dos ditadores de plantão. Mas também é certo que os cursos de Educação Artística implantados a partir desse marco, *amalgamando* epistemológica e pedagogicamente as experiências acumuladas pelas escolinhas, pelos liceus e pelos bacharelados foram os grandes responsáveis pelo rompimento de uma fronteira geográfica e social que interditava à boa parte do país o acesso ao conhecimento em artes produzido pela universidade. Mas a democratização do acesso não foi assim tão célere: contados a partir do marco legal configurado pela Lei 5692/71, 38 longuíssimos anos se passaram até que todos os entes federativos tivessem pelo menos uma licenciatura na área de artes; 38 anos correram para que a formação inicial de professores escapassem do curral das capitais (via PARFOR); 38 anos se passaram para que houvesse pós-graduação específica em todas as regiões do país e foram necessários 44 anos para que o país contasse com um mestrado específico em arte-educação em todas as modalidades artísticas (PROFARTES) que congrega 11 instituições de ensino superior em todas as regiões brasileiras (1 no Norte, 5 no Nordeste, 1 no Centro-Oeste, 3 no Sudeste e 1 no Sul). Segundo dados da última avaliação quadrienal da CAPES (realizada em 2017), atualmente contamos com 56 programas acadêmicos e profissionais específicos na área de artes, dos quais metade deles mantêm cursos de doutorado. Naturalmente, estou pontuando os momentos em que políticas públicas de alcance nacional chegaram a todas as regiões do país.

Mas logo se evidenciaram outras fronteiras não menos históricas, tanto dentro quanto fora da academia: dentro da academia, as Ciências foram colocadas nas regiões das luzes e as Artes nas das trevas, com as Humanidades ocupando um lugar de lusco-fusco.



Esses espaços acadêmicos das Ciências, das Artes e das Humanidades, como sabemos, são regidos por uma luta epistemológica fratricida que nasceu da disciplinarização do conhecimento (como nos dizem Foucault e Deleuze) e que se desdobra – em poucas palavras – naquilo que chamo de “criminalização do estrangeiro”, isto é, na desautorização do discurso daquele que “não é da área”, “não é agricultor deste campo do conhecimento”. Conseqüentemente, as Ciências criminalizam as Humanidades e ambas criminalizam as Artes. Essa ojeriza ao estrangeiro tem um efeito cascata perverso: no “campo” das artes e afins, artistas estrangeirizam críticos, que estrangeirizam curadores, que estrangeirizam historiadores, que estrangeirizam sociólogos, que estrangeirizam filósofos, que estrangeirizam psicólogos, que estrangeirizam pedagogos, que estrangeirizam professores e, todos juntos, estrangeirizam cientistas que, por sua vez, estrangeirizam todos os demais, fechando um círculo de negação destinado não só a diminuir os “aptos” à partilha do bolo mingüado das verbas para pesquisa, como também e sobretudo, tenta-se eliminar a concorrência pelo domínio epistêmico dos corações e das mentes – como já dizia Adorno, conhecimento “é poder”. Fora da academia, o sintoma mais visível desse efeito cascata encontra-se no desprestígio crescente das atividades do licenciado diante das atividades do bacharel. Ser um licenciado em artes e atuar na educação básica neste país situado na periferia do capitalismo equivale a atrair para si todo tipo de preconceitos e fobias, mas isso também é explicável pela história artística e intelectual do Ocidente se, claro, tivermos a coragem de rever esta história e a maneira como ela foi contada para entendermos como o arte-educador se tornou o mais estrangeiro entre todos os estrangeiros.

De início e sob a perspectiva que expus anteriormente, quero deixar claro minha hipótese: a de que os *maledettos* da arte-educação brasileira foram não só os atores vilipendiados da história da democratização do ensino e da pesquisa em artes no Brasil, como também assinalar de que maneira a tentativa de camuflagem das artes – “camuflar” é tornar invisível – na base curricular ora em discussão no CNE conecta-se com um sem número de questões que dizem respeito



direto à todos os atores envolvidos no campo da arte, do artista ao professor, passando pelo pesquisador. Começamos perguntando seca e diretamente: a recente exuberância do latifúndio da pesquisa em artes no Brasil teria sido possível sem a concorrência decisiva das licenciaturas em artes? Teríamos tantos programas de pós-graduação na área se o ritmo de criação de bacharelados tivesse seguido o mesmo ritmo pré-obrigatoriedade do ensino de artes? Essas questões nos afrontam na medida em que as artes na contemporaneidade parecem cruzar, confrontar e borrar fronteiras epistemológicas e, assim, denunciam todas as formas de constituição discriminatória do estrangeiro, seja estética, moral ou politicamente falando. Obviamente, aquela cadeia algo dramática das relações entre os profissionais da arte que expus anteriormente tem seus matizes: há profissionais que exercem mais de uma daquelas funções, mas reluto em colocar o artista no topo dessa cadeia evolutiva na medida em que o próprio papel social e simbólico do artista depende do trabalho valorativo dos demais profissionais da arte que, por outro lado, dependem do fazer/pensar do artista. Quero dizer com isso que a arte, enquanto instituição social, é um ecossistema de funções profissionais profundamente interdependentes entre si. E antes que minhas palavras sejam distorcidas, quero deixar claro que não estou fazendo aqui a apologia da polivalência e muito menos propondo o aniquilamento do especialista. Esclarecimentos feitos, tentemos iluminar algumas evidências que poderiam corroborar aquela minha hipótese.

A Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABCA) foi fundada em 1948, mas a criação de todas as demais associações nacionais de profissionais do ensino e da pesquisa em artes coincidem com os últimos 50 anos conflagrados pelo marco legal: o Comitê Brasileiro de História da Arte (CBHA) foi fundado em 1972; a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) em 1986; a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes (ABPA, de curta duração) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) em 1988; a Associação Nacional de Educação Musical (ABEM) em 1991; a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas



(ABRACE) em 1998; e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA, nossa caçula) em 2008. Por que as associações de historiadores e de críticos de arte precederam as demais associações nacionais? Por dois motivos: porque nasceram filiadas a congêneres internacionais (CIHA e AICA, respectivamente); e porque a História da Arte fazia parte não só dos currículos dos cursos de Belas Artes, como também dos de Arquitetura e de Letras. Por que as associações de Artes Plásticas e Música precederam as de Teatro e Dança? Porque as habilitações em Artes Plásticas e Música do Curso de Educação Artística eram as mais disseminadas pelo país. Ou seja, as associações nacionais de profissionais do ensino e da pesquisa em arte estão historicamente ligadas à atividade universitária e surgiram na medida mesmo em que os cursos superiores de arte foram sendo criados e espalhados pelo país e que eram, como sabemos, licenciaturas em sua maioria. Essa relação umbilical entre as associações e as atividades docentes em todos os níveis da educação nacional ainda precisa ser devidamente investigada e contada – e eis um universo de pesquisa a ser explorado. Note-se também que estas organizações, com exceção da FAEB, reúnem profissionais por especificidades, por “campos” do “campo do saber” denominado Arte, acentuando-se não só a diversidade crescente dos cursos superiores de artes no Brasil, como também atendendo à disciplinarização moderna do conhecimento posta em marcha no Ocidente desde, pelo menos, o século XIX. Corroborando essa perspectiva histórica de especificidades verificável tanto na legislação quanto na graduação e na organização das entidades civis, temos 56 programas (51 acadêmicos e 5 profissionais) de pós-graduação na área de artes, segundo a última avaliação da CAPES realizada em 2017.

Nessa totalidade verifica-se um equilíbrio quantitativo entre aquelas subáreas previstas já na legislação de 1971: temos 14 programas em Artes, 13 programas em Artes Cênicas, 11 programas em Artes Visuais e 18 programas em Música. Além destes, temos os cursos de pós multidisciplinares que mantêm linhas de pesquisa em artes, mas que são de difícil monitoração. Considerando apenas os cursos de doutorado, temos: 5 em 14 programas de Artes, 6 em 13 programas



Artes Cênicas, 7 em 11 programas de Artes Visuais e 10 em 18 programas de Música. Portanto, somente Artes Visuais e Música mantêm um certo equilíbrio de oferta (mais ou menos 50% para cada nível) de mestrado e doutorado em seus respectivos programas. Isso significa que dentro do quadro ideal de especialização por subáreas previsto pela lei de 2016 (mas já apontado na legislação de 2001) os profissionais de artes visuais e de música contam, atualmente, com mais possibilidades de verticalização estrita de sua formação, da licenciatura ao doutorado. Pondo as coisas em termos concretos: um licenciado em música, se quiser seguir verticalmente em sua formação, tem 18 mestrados e 11 doutorados à sua disposição, enquanto um licenciado em dança tem 1 mestrado e nenhum doutorado disponível. Nessa perspectiva, não preciso reiterar a importância dos programas ditos “híbridos” que, neste caso, dão ao licenciado em dança 11 possibilidades (5 em artes e 6 em artes cênicas) de doutoramento.

Acrescente-se que, pelo menos até bem pouco tempo, as associações nacionais faziam uma “sutil pressão” sob seus membros para que os programas “generalistas” (em Artes) “amadurecessem” e se desdobrassem (ou fossem substituídos) por cursos de pós específicos por subáreas – a reorganização das licenciaturas e bacharelados em expressões artísticas específicas apoiam e explicam essa tendência. Mas é necessário por claramente na mesa essa briga de foice entre programas disciplinares e multidisciplinares. De minha parte, creio que a manutenção dessa possibilidade de diversificação de percursos é não só necessária como profícua, até porque as próprias agências brasileiras de fomento à pesquisa não nos ajudam muito na percepção de nossos lugares e relações na ecologia dos saberes: na CAPES, estamos atrelados à Linguística e às Letras, enquanto no CNPq somos ligados à Ciência da Informação e à Comunicação. A crer nessas hierarquias, padecemos de uma profunda crise de identidade, mas eu prefiro pensar (como já disse em outra oportunidade), que a arte é a Geni do sistema educacional brasileiro.

Com esse contexto da pós e da pesquisa, não é difícil notar que temos uma demanda profissional na Educação Básica (imposta pela lei de 2016) em completo descompasso com a oferta



de profissionais formados pela Universidade. Diante dessa discrepância real entre formação no ensino superior e possibilidade de atuação no ensino básico, fica difícil imaginar quaisquer soluções minimamente equânimes no curto prazo. Entretanto, dado que é a legislação da educação básica que tem induzido as políticas universitárias na graduação e na pós, espera-se que o teatro e a dança atinjam os índices das artes visuais e da música, mesmo que – como ficou claro em nossa história – esse equilíbrio provavelmente não seja atingido antes de 30 anos, se (e quando) as secretarias estaduais de educação não continuarem boicotando as duas pontas do processo.

Vista sob o arcabouço aqui exposto, a visibilidade do ensino de artes na legislação e a invisibilidade desse mesmo ensino previstos na reforma do ensino médio e em sua consequente base curricular, revestem-se de uma complexidade extraordinária instalada entre o virtual e o atual ou, melhor dizendo, esbarram nas possibilidades políticas concretas para que o real seja infectado pelo ideal. Envoltos nas idiosincrasias do real, mas aspirando ao ideal, temos que enfrentar de coração aberto a questão fulcral: a educação para a arte, da escola básica à pós-graduação, deve priorizar desde seu início o disciplinar ou multidisciplinar contemplando, conseqüentemente, uma formação profissional de professores e pesquisadores nos mesmos termos? Para responder a essa questão sem ficarmos enredados nas lutas internas por podres poderes, precisamos perscrutar a produção artística contemporânea em seus mais amplos aspectos.

Deveríamos, em primeiro lugar, perceber que o universo da arte é muito mais amplo do que aquele restrito ao circuito e ao mercado de arte. A produção de arte extrapola imensamente as tendências e os conceitos configurados pelas sociedades urbanas ditas “modernas” e há milênios é também vivificada em culturas que, supostamente, não estão na vanguarda do processo civilizatório.

Em segundo lugar, devemos constatar que a produção artística na nossa contemporaneidade, mesmo aquela abduzida pelo circuito e pelo mercado, aprofunda as intersecções e as apropriações entre as artes, entre os campos de conhecimento e entre as culturas de modo que as fronteiras entre o que é ou não é arte e, portanto, entre o que é ou não é estrangeiro,



encontram-se claramente borradas. Obviamente, não podemos esquecer que essas interseções e apropriações quase nunca se dão “naturalmente”, mas, na verdade, são resultado do próprio paradoxo da modernidade que, ao mesmo tempo em que acentua a disciplinaridade e a atuação do especialista calcada na noção de indivíduo e sujeito, clama pelo imprescindível reconhecimento do Outro no processo de construção de identidade. É nesse paradoxo entre o “nativo” e o “estrangeiro”, entre o “meu” e o “teu” que devemos procurar as estratégias de reconstituição do “nosso” se, repito, ainda estivermos interessados na convivência democrática e na preservação da ecologia dos saberes como princípios fundamentais para a sociedade contemporânea.

Como dizia Ortega y Gasset, não há salvação do humano *em mim* sem a salvação das *minhas circunstâncias*, pois aquilo que justamente me caracteriza como humano só existe na interação com o meio, isto é, numa subjetividade que só pode vicejar no confronto entre o singular e o plural. Podemos aplicar essa máxima ontológica do filósofo espanhol não só nas relações humanas, como também nas relações de outras espécies de seres entre si, entre os humanos e outras espécies e, não menos importante, nas relações entre espécies de saberes que a humanidade vem construindo, acumulando e reconstruindo ao longo dessa sucessão de nossas ínfimas existências sobrepostas sobre a longuíssima temporalidade da terra. Como sabemos, a cultura humana só encontra adubo nos sistemas de trocas. O problema mor de nossa sociedade contemporânea se encontra no fato de que as trocas, todas, encontram-se infectadas pela mercantilização das relações e nem as artes, nem as ciências, nem as humanidades, nem todo o conhecimento acumulado pela humanidade escapam da sanha do lucro fácil e rápido que, por sua vez, não se importa com o futuro e com a sustentabilidade na utilização dos recursos, sejam eles materiais ou imateriais. A nossa sociedade financeirizada em todos os níveis (inclusive ético) é uma sociedade do eterno presente, do aqui e agora, da olímpica indiferença pelo porvir e pelo devir. É uma sociedade que nem mesmo pode dizer que vive



num purgatório nutrindo a esperança de uma redenção futura, condenada que está à danação eterna nos infernos.

Dado que tanto diabos quanto deuses podem ser destronados, devemos nos reconhecer como sujeitos, como uma comunidade de sujeitos atenta à desumanização (ou estrangeirização) de outros sujeitos e saberes. Precisamos ressignificar as dores e as delícias de sermos e estarmos juntos porque sem esse “juntos” nem o “eu” sobrevive. De nada adianta nos refugiarmos nos porões da educação básica ou nas torres da educação superior. Lembremo-nos, pois, que tanto os porões quanto as torres são lugares propícios ao exílio, inclusive o auto imposto.

Não gostaria de desperdiçar a atenção e o tempo de vocês fazendo um elenco das estratégias de invisibilização da produção artística, estética e simbólica de indígenas, negros e mulheres, dado que essas estratégias são mais ou menos bem conhecidas. Mas é necessário reiterar que a produção artística, estética e simbólica de quaisquer comunidades e culturas estão profundamente imbricadas entre si e, ao mesmo tempo, constituem os perceptos e os afectos que são as matérias primas dos conceitos – e aqui me aproprio de Deleuze – criados por outras comunidades e culturas. Consequentemente, devemos estar atentos às estratégias sutilíssimas de neocolonialismo entendendo que todo colonialismo é, quer queiramos ou não, um caminho de duas vias com muitos cruzamentos sem semáforos.

Reparem que os Estudos de Gênero, os Estudos Culturais e os Estudos Visuais (para ficarmos somente em três exemplos bem conhecidos atualmente), encarnados numa miríade de correntes internas, são chamados de “estudos” e não de “disciplinas”. Mesmo que consideremos que a palavra “estudos” é muito mais adequada à natureza multidisciplinar desses saberes, o fato é que eles pouco impacto causam no cerne epistemológico das disciplinas tradicionais. Que melhor forma teríamos para deixa-los à margem ou eternamente orbitando a hierarquia ocidental do conhecimento, nossa velha conhecida há pelo menos cinco séculos? Neste momento em que até a Ciência refunda-se sob os princípios da relatividade (Einstein; ideia que impactou primeiro



as Artes e as Humanidades antes mesmo de impactar a Física propriamente dita²) e da incerteza (Heisenberg), que inconfessáveis velhacarias queremos manter? Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010, p. 17) nos oferecem algumas pistas:

A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes. Ora, essa dimensão institucional, apesar de crucial, ficou fora do radar epistemológico. Com isso, o conhecimento científico pôde ocultar o contexto sócio-político da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada da sua pretensão de validade.

Ou seja, só a ocultação do contexto sócio-político – e histórico, acrescentaria – pode supostamente emprestar ao conhecimento sua desejada validade universal e, assim, as singularidades e as carnalidades encontram-se desautorizadas em termos epistêmicos. Essa denúncia contundente dos disfarces metafísicos e a-históricos do conhecimento científico não é mero mimi de profissionais das humanidades invejosos do prestígio social dos cientistas, dado que neurocientistas (como António Damásio) vêm afirmando há mais de duas décadas que o processo cognitivo é produto de um cérebro estruturado em rede em si mesmo, cuja sobrevivência depende irremediavelmente de relações constituídas e constituíveis em redes ainda mais vastas proporcionadas pelo corpo e pelo meio ambiente – pelas circunstâncias, para repetir Ortega y Gasset. Nessa perspectiva associativa e interdependente entre o cérebro, o corpo e o meio, não é à toa que um novo campo de estudos (a neuroestética, que alguns preferem limitar à agora

2 Cf. Ian Hacking. *Ensaio introdutório*. In: Thomas Kuhn. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2017, pp 9-47. Cf. Roland de Azeredo Campos. *Arteciência – a fluência dos signos co-moventes*. São Paulo: Perspectiva, 2003.



chamada *neuroarthistory*) vem sendo ampliado e aprofundado desde o final do século passado. Apesar dessa aproximação epistêmica entre artes, ciências e humanidades já tão evidenciada por artistas, cientistas, sociólogos e filósofos, ela ainda não foi entranhada no sistema educacional brasileiro abduzido pela noção positivista de “disciplina” e por noções canhestras de inter e transdisciplinaridade. Mas vejamos mais um exemplo nada sutil daquele neocolonialismo epistêmico do qual nos falavam Sousa Santos e Menezes:

Porque é que um espirro de Mozart é “música” (e acredito que até o espirro do grande gênio fosse melodioso), mas as ragas musicais indianas mais sofisticadas são objeto de “etnomusicologia”? [...] Porque é que a filosofia europeia é “filosofia”, mas a filosofia africana é etnofilosofia, da mesma forma que a música indiana é etnomúsica? (DABASHI, 2017, p. 77).

Se o estado da arte nas ciências, nas filosofias, nas sociologias e nas artes apontam decididamente para uma ecologia de saberes imbricada numa imprescindível visão sistêmica e rizomática do processo cognitivo, por que a reforma do ensino médio e sua base curricular insistem numa hierarquia entre saberes? Se quisermos enfrentar a proposta de invisibilidade das artes justamente na “joia da coroa” de qualquer sistema educacional que é o Ensino Médio, precisamos ir além de nossos domínios disciplinares.

É no estágio intermediário entre o ensino primário e o ensino superior que temos que lidar com o adolescente que começa a perceber de forma ampla e aprofundada o seu lugar no mundo e, ao mesmo tempo, consciente ou inconscientemente, começa a vislumbrar as possibilidades profissionais que não só garantirão sua sobrevivência futura, mas sobretudo configurarão seu direito inalienável ao exercício da cidadania. O ensino médio deve acompanhar e subsidiar, portanto, aquele momento único em que o indivíduo constitui-se como sujeito social, como sujeito capaz de vislumbrar seu lugar no mundo nos interstícios



entre o Eu e as suas circunstâncias. Esse vislumbre e essa constituição serão tanto mais profícuas para o indivíduo livre e para a sociedade democrática quanto maior for a capacidade da sociedade em sustentar condições de absorção, construção e disseminação de conhecimento. É por isso que a tal reforma do ensino médio e sua equivalente base curricular, supostamente criadas para enfrentar o gargalo indecente do ensino médio brasileiro, despertou as paixões mais inconfessáveis das forças neoconservadoras. É por isso que o apagamento das Artes e das Humanidades embutido nas atuais propostas de “reforma” solapam em seu nascedouro a capacidade crítica e reflexiva necessária ao posicionamento do indivíduo diante do mundo não só em termos lógicos, como também em termos éticos e estéticos. Com esse apagamento que privilegia menos o papel de cidadão e mais o papel de consumidor acrítico, é a democracia que está em jogo. Em nome da acirrada concorrência internacional por mercados e pelo lucro de curto prazo, vampiriza-se o conhecimento técnico-aplicado que a escola produz, mas completamente desconectado do conhecimento básico e de longo prazo que essa mesma escola deve produzir, sob pena de colocar em risco os princípios fundamentais da democracia (Nussbaum). A liberdade de pensamento e de ação e a igualdade de oportunidades estão ameaçadas em seu órgão mais sensível: a educação da juventude, enquanto (como nos diz João Caraça) “foram-se mercantilizandando as formas de vida; financeirizando a atividade humana; privatizando a gestão da *res publica*; atulhando o ciberespaço com desinformação”³.

Todos sabemos que os números da educação brasileira não são nada alvissareiros e que os números relativos ao ensino médio são ainda mais escandalosos. Consequentemente, todos concordamos que precisamos fazer algo para mudar essa calamidade. A complexidade da questão reside no fato de que não só precisamos encarar as causas exógenas,

3 João Caraça, 2018, p. 120.



como também as endógenas de todos os campos do saber. No caso das artes, creio que precisamos enfrentar corajosamente nossos traumas mais recônditos, particularmente a polivalência e a baixa autoestima epistemológica. Não sem razão, o trauma da polivalência é tão arraigado que muitas vezes confundimos o discurso interdisciplinar com a polivalência. Se concordamos que o estado da arte em cada disciplina é tão amplo e abissal a ponto de impossibilitar (no curto período de tempo de uma licenciatura) a exploração das inextricáveis conexões com outros universos disciplinares, isso não nos autoriza o exílio confortável na ignorância dessas conexões.

Esses traumas estão profundamente arraigados na nossa esquizofrênica relação com o tempo. Nunca a humanidade viveu tanto tempo e, paradoxalmente, nunca sofreu tanto da “falta de tempo”. O que está em disputa é o tempo do indivíduo e da coletividade, ambos robotizados pela máxima capitalista (introjetada até a medula) expressa no dito “tempo é dinheiro” – eis outro sintoma da mercantilização das relações e da subjetividade. Nós não conseguimos ampliar a formação primária de 8 para 9 anos? Não conseguimos também eliminar a licenciatura curta em nome de um tempo dilatado para a formação do especialista? Pois bem. Em primeiro lugar, é o tempo da escola e da formação que temos que discutir. É o usufruto do tempo que temos que colocar no centro dessa discussão curricular exigindo tempo e dedicação integral para a formação do indivíduo, da educação básica à educação universitária, de modo que o amadurecimento do pensamento crítico possa dispor de sua inerente vagarosidade. Quando “tempo é dinheiro”, exalta-se o treinamento da habilidade técnica e elimina-se o amadurecimento da criatividade. Em outras palavras, a monetarização do tempo nos educa para a passividade e a automação, mas reduz consideravelmente nossa capacidade de sermos agentes e coagentes numa sociedade que deve se basear na solidariedade. Na sociedade que ostenta o triunfo da selvageria capitalista, o humano com seu tempo e suas circunstâncias é o que menos importa. Para se contrapor a esse estado de



coisas, em segundo lugar é necessário conduzir o processo educativo muito além dos limites da sala de aula, fazendo com que a educação atravessasse outros espaços sociais. Além de não devermos mais nos resignar aos quatro anos de uma licenciatura, temos que extrapolar o circuito sala de aula-exposição/espetáculo. Sendo curto e grosso: temos que repactuar as dimensões temporais e espaciais da educação brasileira.

Só com essa plasticidade dos tempos e dos espaços é que podemos discutir com propriedade os percursos formativos, de modo que possamos ressignificar tais percursos contemplando o humano e o mundo *entre* a singularidade e a pluralidade. Sem essa que-
rência pelo “entre”, nem as ciências, nem as artes e nem as humanidades sobrevivem; a democracia não sobrevive; o próprio humano não sobrevive. Sem mediações, todo e qualquer querela entre o “dis”, o “inter”, o “trans” e o “multi” torna-se vazia, mero recurso retórico, “conversa pra boi dormir”. E convenhamos que também temos alguma parcela de culpa nisso tudo quando destituímos a possibilidade de visão do todo em nome da afirmação de nossas singularidades. Junto com as águas turvas da polivalência, talvez tenhamos jogado fora a possibilidade de cultivo de anticorpos imprescindíveis à vitalidade de nossos rebentos epistêmicos.

Visto que estamos todos no mesmo barco, precisamos reconectar os diversos profissionais da arte no processo de (re)construção do conhecimento vislumbrado entre a subjetividade e a alteridade. É a pesquisa, isto é, o exercício do pensamento crítico que potencializa nossa condição de mediadores entre a caoticidade da informação e a organicidade do conhecimento. Por “organicidade do conhecimento” entendo a capacidade humana de *imaginar* conexões, de relacionar fenômenos variados e variáveis, quer seja associando-os ou dissociando-os. Sem o tempo e o espaço da pesquisa, é nossa própria condição de mediadores, ou seja, nossa professoralidade que está sendo posta em risco. Por isso mesmo, nem deveríamos gastar pestanas discutindo a importância da formação continuada. Ao invés



disso, já deveríamos estar discutindo maneiras para que nenhum professor da educação básica começasse a atuar efetivamente no terreiro da sala de aula sem antes ter cursado pelo menos um mestrado.

Dado que a imaginação e a reflexão são capacidades cruciais desenvolvidas pelas artes e pelas filosofias (embora não de forma exclusiva) e que sem essas duas faculdades, é a própria democracia que entra em colapso, somos chamados à resistência. Não daquele tipo que endurece, mas daquele outro tipo ainda mais poderoso: a resistência plástica, calcada na maleabilidade, na sinergia e na resiliência. Saltimbancos da arte que somos, retomemos a praça, pois ela também nos pertence e é nela que precisamos coreografar novas formas de sermos e estarmos juntos.

Em síntese e considerando a história do ensino de arte par e passo com a história da arte e a história da educação nos últimos 50 anos, temos: 1) a (re)construção de um paradigma disciplinar e especializado em permanente confronto com um paradigma multidisciplinar e associativo; 2) a proliferação das licenciaturas – mais do que a dos bacharelados – pressionando decididamente a ampliação do campo da pesquisa e da pós-graduação em artes; 3) as resistências conservadoras (endógenas e exógenas ao campo da arte) que impedem a implementação plena da legislação educacional.

Vendo as coisas nessa modulação, sou tentado a considerar que necessitamos de dois tipos de especialistas: um que persiga o âmago de dado fenômeno e outro que perscrute as relações entre fenômenos. Ambos precisam conviver e colaborar (ou “compartilhar”, como nos diz Lucimar Frange) em todos os terreiros do sistema educacional, dado que tanto o humano com sua natureza e sua cultura, quanto a natureza que lhe dá sustento nunca foram, não são e nem nunca serão bidimensionais. A vida, enfim, exige lentes multifocais.



Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

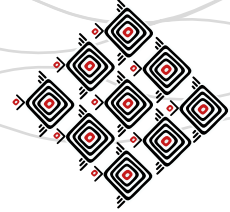
CARAÇA, João. Futuro da democracia. **Revista UP**, julho de 2018.

DABASHI, Hamid. **Os não-europeus pensam?**. Amadora, PT: Elsinore, 2017.

D'ANGELO, Helô. **A arte da revolução**. In: Revista Cult, n. 235, junho 2018.

NUSSBAUM, Martha. Por que a democracia precisa das humanidades. In: **Fronteiras do pensamento**, 14.08.2018. Disponível em: fronteiras.com/artigos/por-que-a-democracia-precisa-das-humanidades. Acesso em: 26 ago. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; **MENESES**, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



VEM DANÇAR COM A GENTE! A LICENCIATURA EM DANÇA DO IFG, DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO MULTICULTURAL

Luciana Ribeiro - IFG¹

O curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás – campus Aparecida de Goiânia foi criado no segundo semestre de 2013. Ele é fruto de um contexto político educacional vivido no Brasil, particularmente na segunda gestão do governo Lula relacionado ao processo de concretização e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que se desdobrou na criação dos Institutos Federais por meio da lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Vivenciamos a maior expansão da história, pois que, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, foram construídas mais 500 novas unidades. Expandiu-se, em treze anos, três vezes mais do que em cem anos.

Os Institutos Federais têm a especificidade de uma verticalização do ensino única. Ofertam educação básica e profissional, por meio do ensino médio integrado e cursos de qualificação; ensino superior por meio de cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelado e programas de pós-graduação lato e stricto sensu, além de Formação Inicial e Continuada do Trabalhador. Essa arquitetura curricular singular propicia a instituição de

¹ Professora, pesquisadora, artista e militante da dança. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, Campus Aparecida de Goiânia. Integrou o Projeto de Criação da Licenciatura em Dança e foi a coordenadora do curso até início de 2016. Coordenou o PIBID-Dança (CAPES) do Instituto Federal de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia de 2014 a 2018. Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (2010).



itinerários de formação que permitem um diálogo diverso e profícuo entre níveis de ensino e a almejada integração da educação básica com o ensino superior, da educação profissional e da educação continuada. Essa oferta múltipla de formação cria uma ambiência rica e plural que explicita as multifacetadas do processo educativo estabelecendo nexos internos e nos desafiando à inter-relação de saberes.

O campus Aparecida de Goiânia do IFG possui três cursos de nível superior, um bacharelado em Engenharia Civil, uma licenciatura em Dança e uma licenciatura em Pedagogia Bilíngue; três cursos técnicos integrados ao nível médio em tempo integral, de Edificações, de Química e de Agroindústria e dois cursos em nível médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, um de Modelagem do Vestuário e outro de Alimentos.

É nesse campo fértil, inclusive para uma formação multicultural, que a Licenciatura em Dança está inserida e atua, tanto na direção de afirmação, valorização e ampliação do campo da arte e no reconhecimento da importância de seu ensino em contextos formais e não formais de aprendizagem e vivência artísticas, quanto na abertura de possibilidades de acesso e trocas de saberes, em uma escuta sensível, dialógica e responsável com a produção de modos de existir dança no município de Aparecida de Goiânia, na região metropolitana e no estado de Goiás.

E, para tal intento, o projeto político-pedagógico do curso leva em conta aspectos relevantes para a compreensão da dança como uma área complexa e multifacetada, dadas as suas dimensões históricas, sociais, filosóficas e culturais. Trata a dança em uma perspectiva multicultural, onde a matriz curricular assume o papel tanto de explicitar e investigar a diversidade do universo da dança, quanto o de promover a conscientização a respeito das desigualdades existentes e persistentes que atingem identidades de gênero, étnico-raciais e econômico-sociais. E os objetivos do curso coadunam com os objetivos da formação de professores nas licenciaturas do IFG, quais sejam, fortalecer os sistemas públicos de ensino na educação básica e superior, inclusive



questionando-os e transformando-os, e formando profissionais com capacidade reflexiva, crítica, propositiva e emancipatória frente à diversidade dos contextos históricos, sociais, étnico-culturais e ambientais.

Como apresentado no projeto pedagógico²,

A estruturação do curso atende a necessidades tanto em relação ao ensino/aprendizagem da disciplina em contextos formais e não-formais quanto à constituição de público voltado à apreciação e consecução de produtos culturais. Dessa forma, busca-se formar professores aptos a promover ensino/aprendizagem em dança, bem como capacitar sujeitos a criar, refletir e produzir objetos artísticos nesta área. Além disso, o licenciado em dança poderá atuar em projetos voltados para a investigação das práticas de ensino e desenvolver atividades educacionais em Dança em interação com outras modalidades da arte educação (artes cênicas, artes visuais e música), assim como outras áreas do conhecimento, a partir de princípios da trans e interdisciplinaridade. Nesse sentido, o egresso atuará como professor de dança sensível às manifestações artísticas locais, bem como as globais, entendendo-as como práticas culturais importantes para a formação dos alunos, sobretudo, da educação básica.

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Dança apresenta componentes curriculares direcionados à implicação de questões da multiculturalidade e também da desigualdade estrutural, já presentes como políticas afirmativas nas metas do Plano Nacional de Educação (2011-2021) tais como “Libras”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Ensino da Dança e Necessidades Educativas Especiais”, “Natureza, cultura e sociedade”, “Relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena”. A presença de tais componentes curriculares conduz a dança a se pensar inserida nessas problematizações e implicada nesses contextos, ao mesmo tempo que desafiada a se comprometer e a se ver em condições reais de promover transformações. É

² Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança/IFG, 2017.



um ganho muito rico para a área que, a partir do contato e compreensão de outros contextos, é chamada à produção real de novos e outros conhecimentos, ultrapassando somente a do já estabelecido como dança.

Outro traço peculiar da Licenciatura em Dança do IFG é que os saberes técnicos e estéticos são apresentados, identificados e compreendidos como acervos de dança produzidos historicamente e organizados por meio de Ateliês de Criação. A perspectiva é poder entrar em contato com esses saberes não como conteúdos estanques e acabados, e sim como saberes em constante transformação e, principalmente, saberes frutos de processos de criação, produção, permanência e pertinência em dança. Assim, a assimilação desses conteúdos se dá por atravessamentos, pelo contato por meio da experimentação, por meios de sentir e fazer sentido frente às narrativas corporais e arquivos culturais de cada estudante. Experimentando, fazendo, acolhendo, acomodando, incomodando, cada vez de forma mais encorpada, complexa, aprofundada.

Então ao invés de se fechar na passagem por conteúdos específicos e arbitrários de dança, o que se preza é o processo de compartilhamentos e atravessamentos de conteúdos, ou seja, o trabalho em uma perspectiva investigativa onde não se foca na transmissão de conhecimentos, mas se provoca interesses e dúvidas, se direciona para a construção de argumentação. E se o foco é nessa construção, qual a dança a ser trabalhada não é a preocupação principal, pois que seja ela qual for, o que se pretende é proporcionar aos estudantes a capacidade argumentativa conquistada com as vivências, com o experimentar. Não é o domínio intelectual, externo, conteudista a predominar e sim, as múltiplas experiências, a diversidade, a intensidade, a contradição. E em relação à dança, na multiplicidade de corpos, nas sensações, no mover-se. E o foco não é algo externo, fora do contexto, daquele real vivido com aquele grupo de estudantes e sim, neles, na conquista de poéticas do coletivo e das poéticas pessoais. Na matriz curricular encontra-se:



Ateliê de criação em dança I – Danças populares urbanas

Constituem os acervos de danças praticadas socialmente e produzidas em/a partir de contextos urbanos e suportes midiáticos diversos.

Ateliê de criação em dança II – Danças de salão

Constituem os acervos de danças praticadas em bailes formais e reuniões sociais, compreendendo tanto os estilos perpetuados e consagrados historicamente bem como os novos formatos inaugurados na atualidade.

Ateliê de criação em dança III – Balé

Constitui o acervo da dança produzida para/como espetáculo cênico e sistematizado como balé clássico. Compreende tanto os formatos iniciais na renascença, bem como as suas transformações na modernidade e atualidade.

Ateliê de criação em dança IV – Danças modernas

Constitui o acervo da dança cênica inaugurada no século XX em consonância com os movimentos modernos da arte e da sociedade. Compreende as diversas escolas modernas europeias e americanas e seus desdobramentos na atualidade.

Ateliê de criação em dança V – Danças populares tradicionais

Constituem o acervo de danças praticadas socialmente advindas de manifestações tradicionais populares brasileiras.

Ateliê de criação em dança VI – Danças contemporâneas

Constitui o acervo da dança cênica inaugurada pós década de 1960 com rupturas significativas para a produção de novas estéticas, espaços e pensamentos de dança e sobre a dança em contaminação com



A organização do conhecimento em dança por meio de Ateliês condiz com a compreensão da arte como área de conhecimento cujo modo de produção e organização se dá pela prática investigativa, se dá pelo fazer artístico, pela experiência e não pelo acúmulo de conteúdos. Dessa forma, os Ateliês de Criação em Dança operam como eixos geradores de conhecimento e articulam diversos outros em torno de projetos artísticos suscitados pelos diversos acervos cênicos e sociais em dança. Os acervos compreendem o conjunto de gestualidades e as formas de organização corporal identificadoras e geradoras de danças específicas de vários grupos culturais, abarcando as matrizes fundantes e as várias transformações sofridas ao longo de seus desenvolvimentos e permanências artísticas e sociais. A proposta envolve experimentação e reflexão de acervos constituídos e instituídos socialmente, ou seja, a partir de como são apresentados, identificados e problematizados em nossa sociedade. É um convite para interações entre criação artística, produção de conhecimento e performance docente.

Para alcançar essas proposições e perspectivas, o curso de Licenciatura em Dança do IFG – Aparecida de Goiânia se pauta por princípios que fundamentam as suas atividades. Em primeiro lugar, estabelecimento de uma relação concreta, histórica e dialética com as demandas e necessidades relacionadas ao contexto cultural e artístico da cidade de Aparecida de Goiânia, da região metropolitana de Goiânia e do Estado de Goiás, buscando fortalecer e consolidar as manifestações artísticas locais em diálogo efetivo e ativo com as produções artísticas nacionais e internacionais, ampliando e aprofundando o cenário com outros formatos e acervos de dança constituídos historicamente.

Em segundo lugar, constituir uma educação emancipadora e transformadora, fundamentada numa visão crítica de mundo e explicitadora dos referenciais epistemológicos, filosóficos, políticos e pedagógicos das abordagens conceituais que orientam as práticas sociais, explicitadas aqui na/pela/como dança. Proposição de práticas pedagógicas dialógicas e ações artísticas que sejam capazes de contribuir com a superação de dicotomias, preconceitos, exclusões, privilégios e hierarquias arbitrários presentes não apenas, mas também no universo da dança.



Em terceiro lugar, investigar e aprofundar uma perspectiva crítica contemporânea de dança, alicerçada no estudo sistemático e consistente do universo conceitual e desenvolvido na dança e na interação democrática, investigativa e comprometida com acervos e saberes de dança, advindos de contextos sociais diversos. Para tal, identificar e compreender as dinâmicas e particularidades corporais, técnicas e estéticas de produção e vivência da dança destes contextos para além dos consensos, ampliando, transformando e criando as realidades artísticas e educacionais de dança na atualidade.

Finalmente, promover uma formação pautada na experimentação, apreciação, vivência e reflexão de danças que levem a uma atuação, primordialmente, pedagógica e artística sensível, real, plena e consistente, ultrapassando abordagens tecnicistas, reducionistas, idealistas e/ou abstratas de dança. Com ênfase numa relação com o imaginário simbólico e cultural, tanto pessoal/individual quanto social/coletivo. Compreensão efetiva de si e do outro, das identidades e alteridades.

Para cumprir com todos esses princípios, o curso se abre para conhecer e interagir com as produções e narrativas locais de dança por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão em diálogo concreto com as escolas públicas de ensino básico, com pontos de cultura, com centros públicos de arte e com movimentos artísticos independentes. Tem-se oficinas abertas para a comunidade, conduzidas pelos professores e alunos, mostras artísticas, projetos de pesquisa em capacitação de professores de dança nas escolas, de mapeamento de jovens trabalhadores em dança, de investigação de produções em dança imbricadas com questões de gênero e universo *queer*.

Ainda em consonância com os princípios apresentados, o curso se esforça para convidar e alcançar os sujeitos que de alguma forma tenham desejo pela dança, pelo ensino da dança. Então trabalha para apresentar a formação superior em dança reconhecendo que ela é muito pouco conhecida, e que há fortemente ainda uma compreensão de que é para poucos, reiterada por questões já superadas, particularmente se tratando de formação docente em arte/dança, de padrões corporais, de exigência fechada de habilidades corporais como pré-requisito para a for-

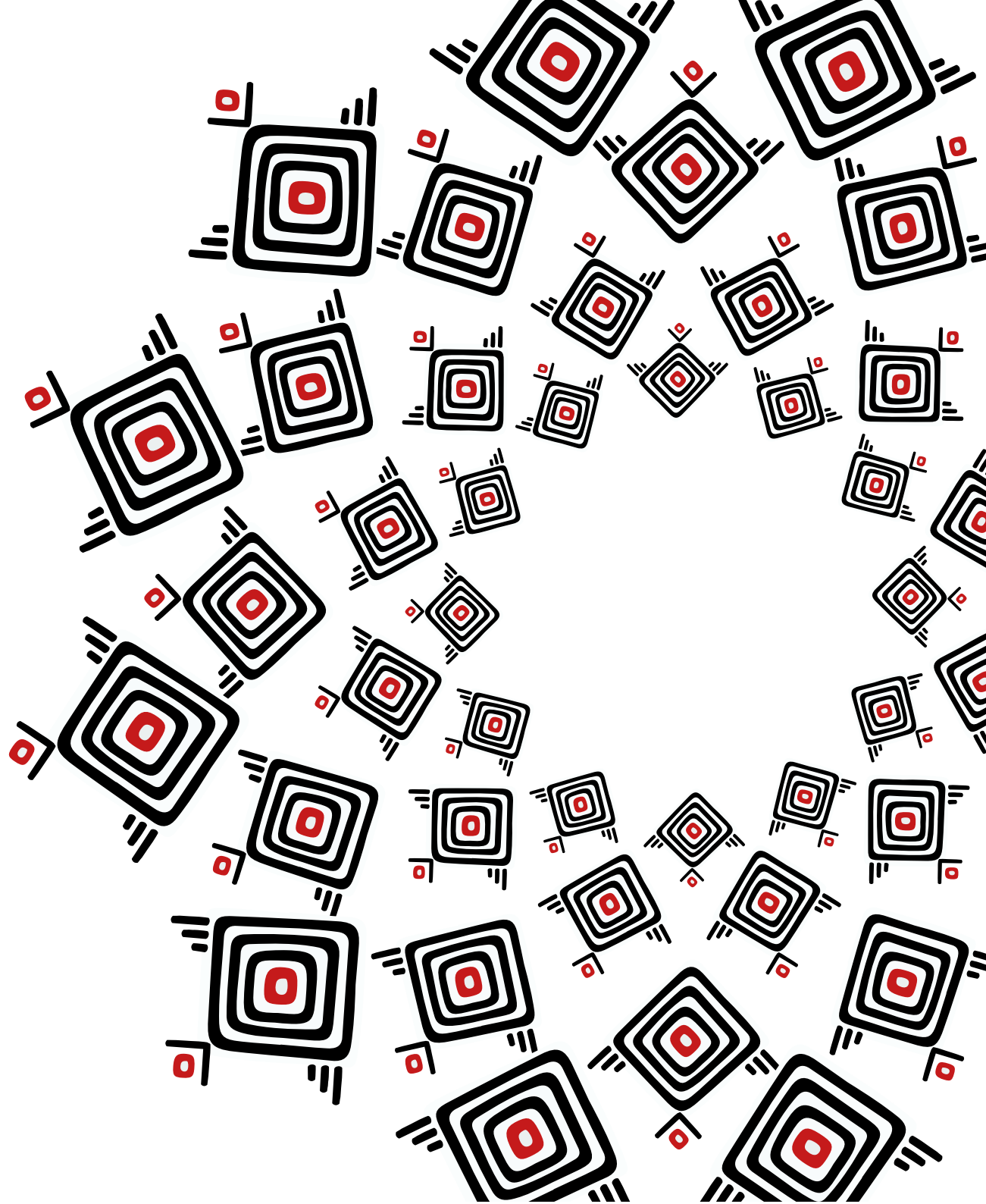


mação em dança e de ser um conhecimento muito distante da realidade dos fazedores de dança. Por isso a frase do curso é “Vem dançar com a gente”. Porque se quer um curso onde o dançar é trabalho e o dançar pauta as ações de formação e atuação profissional, pois que é o lugar de intervenção social. Porque se quer um curso de dança construída por gente para gente, de dança transformada por gente para gente, de um curso de dança de (a)gente para gente.

Não é um caminho fácil e já dado ou conquistado, são escolhas que exigem constante avaliação reflexiva e crítica de todo o processo, que exigem persistência e resistência. Exige escuta dos estudantes, dos professores, da comunidade, da instituição, da cidade, da área, dos fazedores. Exige trabalho em equipe, exige sensibilidade, generosidade, exige tolerância com o diferente de mim, exige consciência histórica e exige sonhar. É um trabalho de militância e de utopia, tão necessário nos dias atuais. É diariamente reconhecer o ser humano como invenção/resistência. Resistência e excesso. É não idealizar mundos, estudantes, danças. É ver a dança que é, escutar o estudante que se tem, construir mundos possíveis, reais, honestos e dignos. Conosco, com o outro, com a arte, com o mundo. Quanto mais afinados assim estivermos, mais rapidamente conseguimos instaurar realidades, criar laços, transformar-nos mundos.

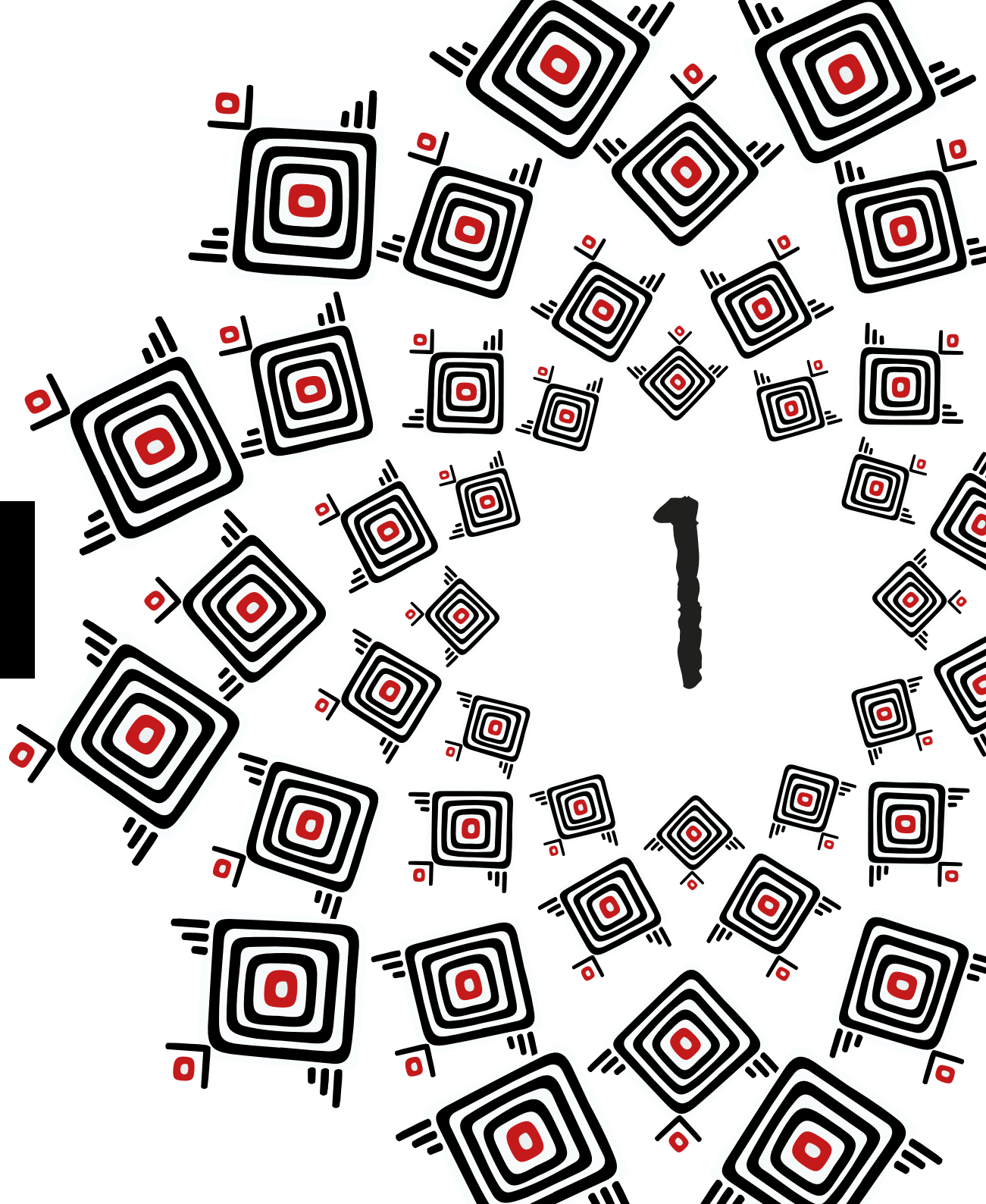


RODAS DE CONVERSAS



RODA
01

DIVERSIDADE
E ATIVISMO





A TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA NA ARTE CONTEMPORÂNEA BELEMENSE

Ademilton Azevedo de Arruda Júnior¹ - UNAMA

Resumo

Este artigo integra uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é estudar um recorte recente na arte contemporânea paraense que tem como principal temática a violência a fim de discutir suas relações de protesto e denúncia na sociedade. São apresentadas obras que expõem o cenário sociocultural presente na capital Belém nos últimos dez anos e que possibilitam uma discussão sobre a banalização da violência por intermédio da mídia e como arte contemporânea se comporta diante dessa problemática.

Palavras-chave: Arte. Violência. Belém. Sociedade.

Introdução

A violência é de nosso convívio desde os mitos da criação do universo, perpassando por todas as culturas e civilizações, sejam orientais ou ocidentais. É eternizada na forma de conhecimento na história por meio da arte e literatura, com a intenção de transmitir ideias de medo, dor ou morte. No presente, vemo-nos rodeados de violência, divulgada de forma maciça pela mídia, tornando-a ordinária ao olhar estético, social e político. Sobre o diálogo entre arte e violência, Adriana Gianvecchio faz a seguinte reflexão:

A arte contemporânea na esfera da liberdade estética, representa uma possibilidade de refletir os principais problemas da contemporaneidade, podendo ser entendida como uma manifestação do “real” que assombra nossa sociedade tecnológica. Essa arte não pretende dar

¹ Licenciado e Bacharel em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (UNAMA). ademilton18jr@gmail.com.



“respostas” aos nossos atuais dilemas. Mas é necessário dialogar com a “arte da dor”, que pode nos mostrar não apenas como pensar as fraturas das nossas identidades, mas também pode nos ensinar a não esperar respostas completas para os desafios impostos pelo convívio em uma sociedade agredida pela violência [...] (GIANVECCHIO, 2008, p. 3).

Esta pesquisa propõe o estudo da produção artística contemporânea paraense realizada nos últimos anos com foco na temática da violência presentes em obras de diversos artistas da capital do Pará, Belém. Artistas com trabalhos representativos, que dialogam com a cidade em seus diversos aspectos e estabelecem uma conexão e reflexão contemporânea a respeito do cotidiano no contexto da arte, cultura e sociedade.

Dentro do caráter histórico, “[...] a violência enquanto ato de coerção, estende-se a todas as instâncias humanas. Sua aparição na arte é, portanto, resultante de sua própria relação com a existência humana e da compreensão que temos dela” (FREDDI, 2013). Sendo assim, não se trata apenas de um tema contemporâneo, e sim, de constante presença na história da arte, podendo-se exemplificar em inúmeros períodos, a começar pelas pinturas rupestres datadas de 15000 – 10000 a.C., representando rituais de caça e de guerra, chegando à civilização grega, na qual a violência da natureza e dos homens eram configuradas na forma de artefatos representativos dos imponentes e vingativos deuses mitológicos pagãos.

Durante o período Romano, a arte se relaciona com a violência sob forma de marcos de conquistas realizadas, através da construção de estátuas e monumentos que simbolizavam as vitórias do seu exército. No Cristianismo, por sua vez, as igrejas utilizavam a violência em obras de arte para passar suas mensagens de respeito, controle e poder sobre o povo. Durante os séculos XVIII e XIX, a arte se vê a serviço da representação por intermédio de pinturas de grandes guerras e batalhas ao redor do mundo. Desta forma, perpassados por séculos, a violência transcorre causando fascínio ou aversão na arte. Benjamin (1993) apontava que as obras de arte do Movimento Dadaísta, já no início do século XX, causaram um estranhamento devido à transgressão voluntária, que em nome da arte, mirava o observador sobre o uso da violência e da moral.



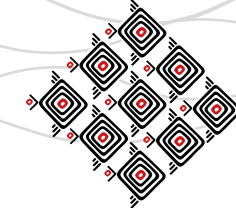
Sendo assim, vemos como a violência no contexto artístico vai da representação à instrumento de questionamento moral da sociedade.

Uma Belém sangrenta

No atual cenário artístico contemporâneo paraense, neste caso a datar os últimos dez anos, acompanhamos inúmeros artistas com representatividade no cenário sociocultural que questionam por intermédios de suas obras que vem dialogando diretamente com a questão da violência e suas problemáticas. Problemáticas essas que o poder público se abstem em combater. Trabalhos que rememoram violências ocorridas no passado ou trazem reflexões acerca do medo de se repetirem no presente, quando não, obras com conteúdo atual que sinalizam para uma atual faceta vivida pela sociedade que acaba aos poucos se camuflando e se banalizando em meio a inúmeros outros conflitos. Sobre a apropriação da arte sobre a temática da violência Schøllhammer (2007) relata que

Quando estabelecemos uma relação entre a violência e as manifestações culturais e artísticas é para sugerir que a representação da violência manifesta uma tentativa viva na cultura brasileira de interpretar a realidade contemporânea e de se apropriar dela, artisticamente, de maneira mais “real”, com o intuito de intervir nos processos culturais (SCHØLLHAMMER, 2007, p. 29).

Dentro desta prerrogativa a cidade de Belém, a qual foi *locus* do trabalhos dos artistas que aqui expostos, se torna um lugar bastante produtivo para este tipo de apropriação da realidade. A grande Belém, como é conhecida a Região Metropolitana de Belém, que é formada por 7 municípios, vem sofrendo com altos índices de criminalidade no decorrer dos anos, não é atoa que tenha se tornado tema de inquietação de inúmeros artistas. Sobre a escolha de Belém como



pano de fundo das obras da artista podemos associar com o que, Salles (2000) disserta sobre a relação do artista com o espaço:

é o artista, na medida em que retrata seus gestos. De uma certa forma, seu modo de ação deixa registros ou inscreve-se nestes locais, assim como acontece em suas caminhadas. Cada artista escolhe seus instrumentos de trabalho e, principalmente, o modo como estes podem ser acessados. [...] Podemos assim, compreender o modo como o artista relaciona-se com esse espaço como uma forma de obtenção de conhecimento sobre a obra em construção, sobre aquilo que o artista quer e sobre ele mesmo, pois nesse sentido o espaço pode ser visto como uma exteriorização da subjetividade (SALLES, 2000, p. 54).

Conseqüentemente encontramos uma relação do artista não só com o local, mas com todo o panorama de fundo fornecido por ele, histórias, vivências, dramas e contagem de vítimas.

Em pesquisa publicada em março de 2018, Belém foi eleita a 10ª cidade mais violenta do mundo contando cerca de 71, 38 homicídios/100 mil habitantes, conclusão de um estudo feito pela organização não governamental (ONG) mexicana Conselho Cidadão para a Segurança Pública e Justiça Penal². Diante deste triste contexto, não é à toa que a arte produzida em Belém apresente com frequência a temática da violência.

Entretanto, a violência não está presente apenas nos números das pesquisas, está diretamente ligada a população, se tornou íntima, do convívio do dia a dia, banal. A mídia local faz dessa temática seu carro chefe, e abusa de sua importância, afinal, acaba a ela o importante papel de divulgação dos fatos, na produção da imagem e da repercussão pública dos crimes, na conceituação social dos criminosos, e porque não das quase esquecidas vítimas. Para Michael

² (<http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/biblioteca/prensa/send/6-prensa/239-las-50-ciudades-mas-violentas-del-mundo-2017-metodologia>), acesso em 20/04/2018.



Archer a banalidade sobre um determinado assunto começa quando

uma história coberta por todos os noticiários do dia, relatada em todos os jornais e analisada em todas as revistas, logo perde seu caráter de coisa imediata e começa a ser absorvida pelos sistemas de comunicação através dos quais se tornou disponível (ARCHER, 2012, p. 11).

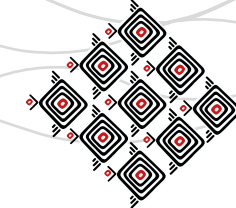
Diante deste contexto fica claro o papel, fundamental, do artista, suas inseguranças e medos se transfiguram em ficções críticas e artísticas. Onde ele se situará como uma antena catalisadora das problemáticas que acontecem ao seu redor e possibilitará o diálogo com o mundo e através da arte e trazer à tona questões pertinentes à sociedade.

As artes dramatizam a agoniadas utopias emancipadoras, renovam experiências sensíveis comuns em um mundo tão interconectado quanto dividido e há o desejo de se viver essas experiências em pacto não catastrófico com a ficção (GARCÍA- CANCLIN, 2012, p.18).

Precisamos reconhecer os objetos estéticos da violência na sua relação com o processo geral de simbolização da realidade social, já que participam, de maneira vital e constitutiva, desta mesma realidade. Assim, afirma Schøllhammer (2008, p. 28).

A arte frente as manchetes

Do ponto de vista da exploração midiática desse contexto hostil em que se encontra a cidade é o pintor Flávio Araújo, a cidade de Belém, o pintor Flávio Araújo (Dead Pixel I, II e III, 2009), debruça-se sobre o universo da violência, dos crimes passionais, dos acertos de conta



inspiradores, das narrativas pulsantes que servem de manchete e aumentam a venda de jornais. O esvaziamento social presente em suas obras intituladas *Dead Pixel*, pintura/instalação, que foi em 2009 selecionado na 28ª edição do Salão Arte Pará³, recebendo nesta ocasião, o prêmio de menção honrosa. Seu trabalho inclui fragmentos do cotidiano passional, da imprensa e das representações oficiais com teor político de denúncia criticando desta maneira a violência presente de forma maciça nos meios de comunicação, como é analisado por Marisa Mokarzel e Orlando Maneschky a descrevem como uma

imagem quase realista pintada por quem conhece a técnica e é sensível aos meandros da cor, apresenta um “pixel” defeituoso responsável pelo ruído da cena. Quadro e objeto formam uma espécie de altar, no qual a imagem não é venerada, mas causa desconforto, mal-estar, com uma parede de azulejos que se projeta para o chão e com três mesas em que ralos (na verdade, pinturas) parecem sujos de tinta negra, que, supostamente, escorrem para um copo posicionado na prateleira abaixo. Num jogo de ilusão, o artista coloca-nos em xeque entre notícias, imagem, realidade e violência. (MOKARZEL; MANESCHY, 2009, p. 25.)

O fotógrafo Alberto Bitar, por sua vez, expõe em sua série de fotografias *Corte Seco* a realidade subversiva das baixadas da cidade de Belém. As fotografias foram produzidas durante excursões do artista por cenas de crimes nas ruas da periferia da cidade de Belém. E em um período de um ano, Alberto Bitar finalizava seu expediente de trabalho como editor de fotografia no Diário do Pará. Porém, passava a acompanhar as equipes de reportagem do jornal em suas rondas noturnas para o caderno de polícia do mesmo jornal.



Fig 1. Dead Pixel. Instalação, 2009.
Fonte: <http://www.frmaiorana.org.br>⁴

³ (<http://www.frmaiorana.org.br/2009/2009.pdf>), acesso em 10/12/2017.

⁴ (<http://www.frmaiorana.org.br/2009/2009.pdf>), acesso em 10/12/2017.



Fig 2. Fotografia. Corte Seco, 2013.

Fonte: <http://www.ederoliveira.net/obras>⁵



Fig 3. Fotografia. Livrai-nos de Todo Mal, 2013.

Fonte: Diário Contemporâneo de Fotografia⁶

O que poderia converter-se em uma cobertura jornalística e sensacionalista, nas mãos da mídia se transformava em uma reflexão poética sobre a vida e a morte. As fotos expõe corpos já sem vida, entretanto não são explícitas, pois foram produzidas por meio do recurso da longa exposição. Por mais que o artista afirme que seu trabalho não foi motivado por uma crítica social ou do jornalismo, encontramos neste trabalho e em nós mesmos um grito de socorro diante do cenário de total letargia em qual a sociedade se encontra hoje.

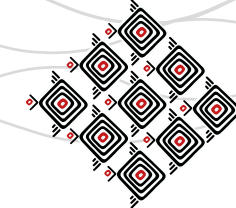
Vindo também do trabalho de cobertura jornalística, o fotógrafo Wagner Almeida, igualmente lhe dá com o difícil cenário encontrado durante as madrugadas pelos policiais na região metropolitana de Belém. Entretanto, suas fotografias retratam o lado da fé existente no universo da criminalidade, ao expor tatuagens de cunho religioso encontrado em cadáveres de vítimas da violência urbana. Portanto, violência e cidade são categorias analíticas presentes na construção dessa investigação e estão diretamente relacionadas ao processo de criação dos artistas presentes nesta pesquisa como tema norteador de seus trabalhos, altamente pertinentes no contexto social e no cenário artístico paraense.

Dialogando, também, coma as manchetes sangrentas dos jornais locais, porém, na pintura, temos Éder Oliveira que tem um trabalho voltado ao diálogo da identidade, seus retratos têm como foco o homem amazônico desatacados do caderno policial dos jornais impressos, onde são apontados como criminosos apreendidos pela polícia, e expostos como troféus antes mesmo de qualquer julgamento.

Como se pode observar, a violência encontra-se impregnada na sociedade, seja em casa, na rua, no trabalho, nas escolas e amplamente divulgada pelos meios de comunicação, porém

5 (<http://www.premiopipa.com/2013/08/corte-seco-de-alberto-bitar/>), acesso 10/11/2017.

6 (<http://www.diariocontemporaneo.com.br/2013/02/25/a-poetica-no-documental-performance-e-experimentalismo/>), acesso 10/11/2017.



o que legitima tudo isso, segundo a visão de Foucault (1999), é a política, o Estado, o poder que circula em todas as esferas. Para Weber (2001, p.60), “[...] o Estado se transforma na única fonte de direito à violência”. Logo, cabe à arte agir como o ideal de resistência à figura de poder. Já Souki (1999, p.61), ao analisar a teoria da Banalidade do Mal formulada por Hanna Arendt, afirma que a grande massa da sociedade, por sua vez termina por tornar-se cúmplice da ausência do Estado, na medida em que partilha as mentiras do sistema não por ser enganada, mas por recusar a perscrutar a verdade dos fatos.

A relação arte e violência é analisada, em outra ocasião, a partir de Vattimo (1989), na formulação da teoria do “choque”. Para este autor, “a experiência estética surge como uma experiência de estranhamento, que exige um trabalho de recomposição e de readaptação” (VATTIMO, 1989, p. 62). E mais adiante, confirma que “uma de suas características é justamente aquela que reelabora a experiência cotidiana de uma mobilidade e hipersensibilidade dos nervos e da inteligência característica do homem metropolitano” (VATTIMO, 1989, p. 62). Esta prerrogativa contribui com Gianvecchio (2008), quando esta afirma que os artistas contemporâneos mostram que a arte é um reflexo de um período desumano, violento e de amplificação do medo.

Ainda nesta esteira, Buoro (2000, p. 23) afirma que “Em cada momento específico e em cada cultura, o homem tenta satisfazer suas necessidades socioculturais também por meio de sua vontade/necessidade de arte”. Fischer (1987, p. 254), acredita que “[...] a tarefa do artista é expor ao seu público a significação profunda dos acontecimentos, fazendo-o compreender claramente a necessidade e as relações essenciais entre o homem e a natureza e entre o homem e a sociedade”. Portanto, a arte está, sem dúvida, atrelada ao contexto social - em alguns momentos, como é evidenciado na fala de Schøllhammer:



Fig 4. Autorretrato. Óleo sobre tela, 297x205cm, 2016.
Fonte: <http://www.ederoliveira.net/obras7>

7 (<http://www.ederoliveira.net/obras>) , acesso 10/11/2017.



Quando estabelecemos uma relação entre a violência e as manifestações culturais e artísticas é para sugerir que a representação da violência manifesta uma tentativa viva na cultura brasileira de interpretar a realidade contemporânea e de se apropriar dela, artisticamente, de maneira mais “real”, com o intuito de intervir nos processos culturais (SCHØLLHAMMER, 2007, p. 29).

Sendo assim, a temática da violência se encontra inserida neste contexto, produzindo o que poderia ser um metadiscorso, com a função de refletir sobre as origens e as consequências estéticas, éticas e políticas dessas manifestações artísticas na contemporaneidade.

Considerações finais

Apesar de uma acentuada produção artística e de inúmeros debates sociais que as obras aqui expostas trazem parece que ainda vamos ver a problemática da violência por um longo tempo permeando o circuito artístico de Belém. Essa questão exige novas soluções e diálogos que não cabem somente a arte discutir, vão muito além, onde fica clara a ausência do Estado e de negociação social. Atentamos também para como a função criadora da arte está diretamente ligada as funções sociais, identificada pela escolha da temática deste artistas aqui descritos que visam, ou não, despertar a sensibilidade e a reflexão crítica na sociedade visando uma possível mudança.

Referências Bibliográficas

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: Uma História Concisa**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.



BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Obras Completas. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREDDI, Helena. **Violência e Arte**: algumas reflexões. São Paulo: Revista Espaço Belas Artes. Disponível em: <<http://www.belasartes.br/espaco/capa/capa8.html>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

GIANVECCHIO, Adriana. **A Representação da Violência nas Artes Visuais**. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 set. 2008.

MOKARZEL, Marisa; **MANESCHY**, Orlando. **Desconstrução: para além de Jano**. Catálogo Arte Pará 2009. Ed. 28. Belém, Fundação Rômulo Maiorana, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica Genética**: uma nova introdução. Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Breve mapeamento das relações entre violência e cultura no Brasil contemporâneo. In: DALCASTAGNÉ, Regina (org.). **Ver e imaginar o outro**: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Horizonte, 2008.

SOUKI, Nádía. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

VATTIMO, Gianni. **A Sociedade Transparente**: Relógio d'Água, Lisboa. 1989.

WEBER, Max. **Ciência Política**: Duas Vocações: Obra Prima de Cada Autor, Martin Claret, São Paulo, 2001.



ENTRE A AUSÊNCIA E O AFETO: VIVÊNCIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE

Ana Luiza Emerich Magalhães¹ - UFMG

Resumo

Esse texto apresenta reflexões que partiram de um exercício de pensar a influência que a minha trajetória pessoal teve na minha atuação profissional, buscando entender como me tornei a professora/artista/pesquisadora que sou hoje. Nesse processo de reflexão percebi que as minhas escolhas atuais envolvem o afeto e a ausência. Dentre diversas ausências e afetos da minha trajetória, duas delas se destacam: a ausência de lembranças do ensino de Arte na escola e o afeto envolvido em todas as experiências relacionadas à Arte que tive. Esses dois aspectos me movem a pensar como proporcionar experiências significativas no contexto da mediação em Arte, considerando os cuidados com a falta de tempo e com o excesso de informação. Fazem-me pensar, ainda, que a mediação em Arte pode se tornar uma experiência marcante por meio da escuta, do compartilhamento e do afeto. Se o docente se propuser a ser, e permitir que o aluno seja, território de passagem da experiência.

Palavras-chave: Ausência. Afeto. Ensino/aprendizagem em Arte.

Introdução

Resgatar memórias é um movimento que me habituei a fazer. Sempre gostei de passar horas olhando antigas fotografias e me lembrando dos momentos em que foram tiradas. Nem sei mais se eu realmente me lembro desses momentos ou se reinventei de tanto olhar as fotografias. Nesse resgate intuitivo da memória, também me dedico a reler textos e bilhetes além de rever objetos que guardo por ter uma relação afetiva com eles.

¹ Ana Luiza Emerich Magalhães é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Arte e Experiências Interartes na Educação. É professora de Arte na Fundação Clóvis Salgado (FCS). Possui Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014).1. analuizaemerich@yahoo.com.br.



Porém, mesmo com esse hábito, quando me foi solicitado fazer um exercício de lembrar momentos da minha trajetória que reverberam na minha atuação enquanto professora/artista/pesquisadora, me vi com dificuldades. Para facilitar essa tarefa, dividi-a em outras duas: pensar porque me tornei professora/artista/pesquisadora e pensar porque me tornei a professora/artista/pesquisadora que sou hoje.

Porque me tornei professora/artista/pesquisadora

Para refletir sobre essa primeira tarefa, comecei por tentar me lembrar das minhas aulas de Arte quando eu estava na escola. Escolher esse espaço para investigar minhas memórias pareceu-me um movimento mais direto e assertivo. Mas, para a minha surpresa, eu não me lembrei de quase nada.

Lembrei-me, basicamente, de duas coisas. A primeira coisa que me lembrei é que a escola possuía uma sala específica destinada às aulas de Arte e, por isso, no horário reservado a mesma, nós, alunos, precisávamos nos deslocar da sala onde estávamos para essa outra sala. Nesse deslocamento, nós passávamos por um corredor onde havia um jardim com flores azuladas e encantadoras. Ainda nesse deslocamento, subíamos uma longa escada que tinha as muretas feitas de tijolinhos. A segunda coisa que me lembrei é um papel onde havia xerocado em preto e branco a imagem da obra *A noite estrelada*, de Vincent van Gogh. A professora havia nos dado esse papel para que coloríssemos.

Sobre a professora de Arte, não me lembrei nem do seu nome nem da sua imagem. Nesse aspecto, permanece um vazio em minha memória. Tenho a impressão que as minhas aulas de Arte só abordavam assuntos relacionados às artes visuais, deixando de lado conteúdos da dança, música e teatro, mas não tenho certeza.

Quando descobri que me recordava tão pouco das aulas de Arte foi que percebi que minhas memórias referentes ao aprendizado em Arte na infância são, em grande parte, vivências em ou-



tros espaços que não o espaço escolar. As exceções se constituem por essas duas lembranças que apresentei acima e a minha vivência prática com a música. Isso porque aos oito anos, incentivada por meus pais, me inscrevi para participar de um coral infanto-juvenil destinado a alunos da rede de ensino a qual minha escola fazia parte. Apesar disso, como os ensaios do coral eram realizados em outra escola que não a minha, eu sentia essa conexão entre a prática musical e a escola na qual estudava como sendo algo muito distante.

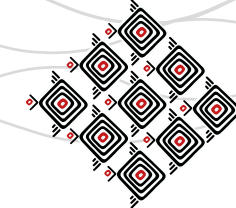
Como mencionei, o meu contato com a Música se estabeleceu devido ao incentivo dos meus pais. Foi também devido ao incentivo dos meus pais que se deu o meu contato com a Dança e com o Teatro. Dessa forma, posso dizer que meus pais são figuras centrais na minha experiência em Arte na infância, sobretudo minha mãe.

Meu pai me buscava nos ensaios do coral, enquanto minha mãe me buscava nas aulas de jazz que fazia com a minha irmã. Sempre que possível, minha mãe nos levava para assistir a peças de teatro e apresentações diversas. Minha mãe percebeu meu gosto por desenhar e me colocou para fazer aulas de pintura perto da minha casa. Permaneci fazendo essas aulas dos 10 aos 14 anos e foi a professora de pintura quem me instigou a pensar em cursar Artes Visuais.

Creio que essas vivências explicam a minha proximidade com a Arte e o meu desejo de cursar Artes Visuais. Porém, elas não explicam a minha escolha por fazer Licenciatura.

Ainda fazendo esse exercício de me lembrar de vivências que pudessem explicar a minha escolha profissional e buscando a origem do meu desejo de ser professora, percebi que sempre gostei de aprender. Desse gosto veio o meu hábito de estudar com meus colegas de escola fora do horário das aulas, por vezes, explicando-lhes os conteúdos, principalmente aqueles relacionados à área de Ciências Humanas. Iniciei essa prática de estudar com os meus colegas no começo do Ensino Fundamental II e a mantive até o final do Ensino Médio.

Por gostar de estudar e por gostar de ajudar os outros a estudarem, me pareceu quase natural que eu me dedicasse à docência em alguma área e, como eu possuía afinidade com o



desenho e a pintura, escolhi a Licenciatura em Artes Visuais. Faz-se pertinente observar que a minha escolha não se deu por ter como referência a figura de uma professora de Arte na escola. Essa escolha partiu, basicamente, da união de duas coisas com as quais tinha afinidade.

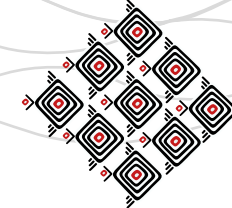
Esse meu gosto por estudar também contribuiu com outra escolha além da de ser professora. Aliado à minha curiosidade, ele me moveu a ser pesquisadora. A minha primeira vivência sistematizada no campo da pesquisa ocorreu na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG, por meio da Iniciação Científica. A faculdade me apresentou a pesquisa e também a gravura, forma de expressão por meio da qual agora desenvolvo a minha prática artística. Além disso, a Escola me apresentou a importância de ser professora/pesquisadora. Digo professora/pesquisadora, mas provavelmente não haja essa divisão, como alertou Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indaguei e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 30).

Porque me tornei a professora/artista/pesquisadora que sou hoje

Por meio dessas lembranças que apresentei até agora, pude compreender a minha escolha por ser professora/artista/pesquisadora. Por meio dessas mesmas lembranças, foi que compreendi o porquê de ser a professora/artista/pesquisadora que sou hoje.

Analisando essas memórias, percebi que a minha atuação profissional é uma consequência de dois aspectos principais: a ausência e o afeto. A ausência de lembranças do ensino de Arte na escola e o afeto envolvido em todas as experiências relacionadas à Arte que tive.



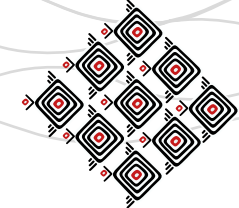
A presença de experiências fora do espaço da escola foi importante para que hoje eu escolhesse trabalhar com o ensino/aprendizagem em Arte. Porém, é a ausência de experiências em Arte dentro do espaço da escola que me faz pensar em qual professora eu quero ser para os alunos, em como quero ser lembrada quando eles pensarem nas suas aulas de Arte, nas suas visitas às exposições. Me faz pensar também em como proporcionar experiências em Arte das quais eles se lembrem quando adultos, marcar suas trajetórias com experiências significativas.

Para John Dewey, todas as experiências são resultado da interação entre o ser vivo e as condições ambientais. Porém, muitas vezes, há distração e dispersão nessas experiências de modo a não se constituírem uma experiência significativa. A experiência significativa é completa, como a experiência de ter vivenciado uma tempestade em determinado momento da vida, que faz com que o referencial de tempestade seja sempre aquela tempestade (DEWEY, 2010).

Para Jorge Larrosa Bondia, outro autor que aborda a questão da experiência, ter uma experiência é diferente de se ter informação sobre determinado assunto. A experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDIA, 2002, p.21). O fato de se ter uma informação, somente, não é certeza de se ter uma experiência. Assim, depois

de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou (BONDIA, 2002, p. 22).

Atualmente trabalho com mediação em Artes Visuais no espaço da galeria de Arte. Recebo grupos de alunos de escolas localizadas em lugares que nunca fui, com vivências que nunca experienciei, com um cotidiano que eu nem sequer conheço. Nesse contexto de visitas de uma



hora e meia, proponho, em média, uma hora de contato com obras de arte e meia hora de desenvolvimento de uma experimentação prática. Antes, durante e depois dessas visitas, me pergunto: Quão significativa pode ser essa experiência resumida em um breve contato com obras de arte e uma experimentação? Será que os alunos se lembrarão da visita, dos momentos de fruição e da experimentação como “aquela visita”, “aqueles momentos de fruição” e “aquela experimentação”, assim como no exemplo da tempestade de Dewey? Quando conto algo para os alunos, será que ela será uma informação “vazia”, como nos aponta Larrosa? Será que a visita será lembrada como um simples acontecimento ou como algo que realmente “aconteceu” a cada um daqueles alunos?

A primeira pergunta dessas várias que me faço se aproxima muito do alerta que Larrosa faz sobre a raridade da experiência por falta de tempo. Sobre isso, nos explica o autor:

a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (BONDIA, 2002, p. 23).

Costumo me fazer essa série de perguntas em cada visita que atendo, mas acabo direcionando-as principalmente às crianças. Acredito que isso aconteça por causa da minha afinidade com o público infantil e por saber o quão importante foi para mim as experiências em Arte que se deram fora do espaço escolar nessa fase do meu desenvolvimento.

Gostaria de ter respostas, gostaria pelo menos de criar outras perguntas a partir do retorno dos alunos. Mas como não tenho esse retorno, cabe a mim reformular minhas perguntas a partir da busca por proporcionar vivências que possam se constituir experiências significativas. Tenho novamente como pano de fundo a ausência, a ausência desse retorno.

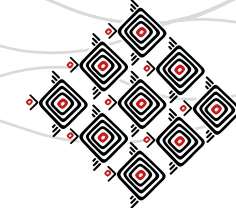


Fig.1. Fotografia da série *Desejos de Memória*, fotografias, 2013, arquivo pessoal.

A ausência permeia a minha relação com a Arte de forma indireta também. Minha mãe não tinha o hábito de frequentar espaços culturais e fruir Arte antes do nascimento da minha irmã mais velha. Conhecendo um pouco da história dela, acredito que não lhe foram proporcionadas vivências artísticas na infância ou que isso tenha sido proporcionado de forma muito incipiente. Ainda não perguntei para a minha mãe sobre nada disso. Talvez ainda não seja o momento e, por enquanto, eu me contento com a minha versão dos fatos. É provável que eu saiba, mesmo que a minha mãe não me diga, que ela se preocupava em nos proporcionar essas vivências porque queria nos dar o que não lhe foi dado, o que lhe foi ausente. Penso dessa forma, pois esse foi um movimento constante que hoje percebo que minha mãe fez ao longo do meu desenvolvimento.

A ausência também permeia a minha prática artística e se entrelaçada com a questão da memória, do hábito de olhar fotografias, que citei logo no início deste texto. Em alguns dos meus trabalhos, essa relação com a memória é mais evidente; já em outros sobressai a questão da ausência. Apresentarei a seguir dois exemplos de obras que exploram, respectivamente, a memória e a ausência: *Desejos de Memória* e *Colagem 1*.

A série de fotografias *Desejos de Memória* (Fig.1) é formada por imagens inventadas, assim como inventadas podem ser as memórias que a fotografia desperta. Iniciei esse trabalho escolhendo imagens dos álbuns de fotografias. Esses álbuns são seleções de momentos que minha família desejava lembrar, momentos que meus pais escolheram registrar e guardar. Muitos outros momentos se esvaíram no esquecimento, perderam a cor. E é por isso que escolhi reproduzir “sem cores”, as frágeis memórias lúdicas da infância. Mesmo frágeis, não consigo fugir à tentação de nelas acreditar, mesmo quando a pessoa representada não sou eu. Quando olhei as fotografias, algumas sensações se fizeram mais vivas e as transformei em cor. Destaquei, coleí, foquei, colori, desdobrei, montei cenários. Recortei, desfoquei, descolori, desmontei momentos. Um exercício concreto que lembra bastante outro exercício que todos nós fazemos: o de escolher, de armazenar, de esquecer e de resgatar as memórias dos instantes vividos. Quando foto-

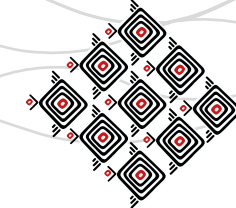


Fig.2. *Colagem 1*, serigrafia sobre papel, 2015, arquivo pessoal.

grafei esses “objetos” resultantes desse exercício, tive por intenção criar novas referências para inventar outras memórias e poder compartilhá-las.

Já a serigrafia *Colagem 1* (Fig.2) trata diretamente da questão da ausência. Há uma outra ausência que permeia a trajetória da minha mãe e, conseqüentemente, a minha: a ausência da minha avó. Há diversas fotografias que gosto de olhar de vez em quando, mas por algumas delas tenho mais carinho. Uma dessas fotografias é a da minha avó. Pouco se sabe sobre ela: dona de um anel dourado, amante das margaridas e merecedora de carinhos cultivados no imaginário dos filhos e dos quais pouco pôde usufruir. São mistérios seus hábitos, suas manias, seus humores, suas ambições. Gosto de imaginar que toda família tem um “jardim secreto”. No caso do jardim da nossa família, minha avó é a flor mais misteriosa. Sobre ela pouco se conta, mas muito se imagina. A criação dessa serigrafia foi quase como o desejo nostálgico de criar memórias sobre o que não vivi, sobre alguém que não conheci. Ao trazer a representação da minha avó, torno evidente a presença que ela sempre teve na minha família. A presença constante que se faz na ausência, que alimenta o imaginário. Essa presença do ausente se relaciona com as duas versões do imaginário de Maurice Blanchot (1987). Para esse autor, na primeira versão, a imagem é pensada como continuação do real e sua função é evocar o objeto. Na segunda versão, a ausência do objeto traz a própria possibilidade da imagem. Essa é possível pela distância em relação ao objeto, estando neste lugar que é o do distanciamento (TURRER, 2014). Desta forma, a imagem “traz” o objeto para mostrar que ele não está lá. Desta mesma forma, apresento a presença imaginada da minha vó, para mostrar que ela está ausente e que essa ausência também é uma forma de presença.

Além dessas ausências que já mencionei ao longo do texto, há uma quase ausência na minha memória que me incomoda: a do material didático-pedagógico de Arte. Não me lembro se a professora utilizava um livro didático, não me lembro quais recursos ela utilizava na sala de aula, só me lembro daquela folha com um xerox. Não sei ao certo o porquê de me lembrar exatamen-

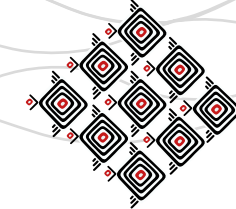


Fig. 3. *Colagem 2*, serigrafia sobre papel, 2015, arquivo pessoal.

te disso, mas é certo que uma das únicas coisas que me lembro do ensino de Arte na escola é um objeto, algo concreto, material. Talvez por isso eu considere que os materiais possam ser tão importantes no processo de construção de conhecimento em Arte. E talvez seja por isso que eu tenha optado por pesquisar as relações que os professores e alunos estabelecem com os materiais didático-pedagógicos de Arte no contexto da sala de aula: para investigar se o material didático-pedagógico é importante, se contribui para proporcionar experiências significativas, se professores e alunos se lembrarão dele. Nesses momentos acredito ser mais fácil se lembrar de um objeto do que de uma pessoa ou, ainda, se lembrar das pessoas a partir de objetos. Recorro-me de ter lido na escola o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Achava as ilustrações muito bonitas e simpatizava com aquele menino de “cabelo agitado” que ajudou uma senhora a resgatar sua memória por meio de “objetos afetivos”.

Quando digo “objetos afetivos”, incluo também os “não-objetos afetivos”. Gosto de pensar nessa ideia da imaterialidade, das sensações. Por isso valorizo os cheiros e os sabores que me lembram de momentos especiais, mesmo que simples. Ainda preciso criar uma ideia pertinente sobre não-materiais didático-pedagógicos, mas considero que eles existem.

Penso essa questão das sensações e dos sentidos não só em materiais didático-pedagógicos, mas também em algumas imagens que produzo. Apresentarei a seguir o exemplo de uma dessas imagens: a obra *Colagem 2*.

A serigrafia *Colagem 2* (Fig.3) é um exercício de pensar sentidos que despertam memórias. Memórias que nem sei se são minhas, mas sinto que não são só minhas. É possível que sejam memórias dos costumes, memórias das gerações, daquelas tão intensas e enraizadas que nos despertam vontades e hábitos que não sabemos de onde vem, mas que continuamos sentindo e fazendo. Esse trabalho parte de um desejo, o desejo de registro das sensações, cheiros, cores, hábitos e texturas que se prestam ao papel de disparadores, desencadeando instantes do lembrar. Tentei apresentar essas conexões e enredos por meio de uma imagem, para que essa



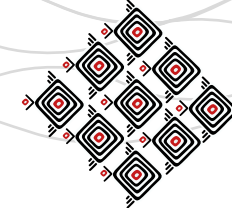
possa desencadear memórias de costumes nas pessoas que a veem, como: o aroma das flores no quintal, o cheiro do café a se espalhar pela casa do interior, pela casa de vó.

“Objetos afetivos”, “não-objetos afetivos”, afeto. Como citei anteriormente, percebi que minha educação e minha experiência em Arte são marcadas pelo afeto. Apesar de não conseguir me lembrar da professora de Arte da escola, me lembro da minha professora do terceiro ano do Ensino Fundamental. Foi essa professora que me apresentou o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, além de muitos outros. Foi por meio dela que passei a frequentar constantemente a biblioteca e li um livro que me marcou muito, *Linéia no jardim de Monet*. Além de me apresentar o mundo dos livros, ela incentivou minha criatividade em todos os campos com as suas encantadoras histórias de contadora. Minhas experiências em Arte fora do espaço escolar também são carregadas de afeto: a regente do coral, a professora de jazz, a professora de pintura e a presença e o apoio constantes dos meus pais em todas essas atividades.

Acredito que já sabia dessa importância do afeto para a aprendizagem antes de fazer esse exercício de lembrar, mas não de maneira consciente. Na EBA, por exemplo, elaborei um material didático-pedagógico de gravura que explorava a memória. Esse material foi a base para que eu desenvolvesse com os alunos do terceiro ano do primeiro ciclo um estudo sobre a gravura, no ano em que trabalhei como professora bolsista de uma escola.

Para desenvolver o trabalho, comprei várias caixinhas e propus que cada aluno guardasse as suas produções ali, como se ela fosse uma “caixa da lembrança”. Porém, essa caixa da lembrança não era de memórias do passado. Cada trabalho desenvolvido abordava coisas que eram caras para eles no presente: objetos, pessoas, lugares. Assim, no futuro, essa seria uma caixa das memórias da infância. Acho que se fosse nomeá-la novamente, hoje daria o nome de “caixa do afeto”.

Deslocando essa preocupação em relação ao afeto da sala de aula para dentro da galeria de Arte, cabem as seguintes perguntas: como estabelecer esse afeto em um encontro tão transitório quanto o de uma visita? Quanto tempo o afeto precisa para se estabelecer? Será que é preciso tempo?



Desde que comecei meu trabalho com a mediação tenho cada vez mais perguntas e cada vez menos respostas. Tenho também cada vez mais convicção de que isso não é um problema, muito pelo contrário, porque o conhecimento começa pela pergunta, pela indagação, pela curiosidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Além de todas essas perguntas, tenho outras. Não sei como tornar um material didático-pedagógico mais “afetuoso”. Mas sei que os professores do curso de Licenciatura em Artes Visuais me fizeram acreditar nessa possibilidade. Professores que, inclusive, só contribuíram para reforçar em mim a convicção de que a aprendizagem passa pelo afeto, pois foi exatamente dessa forma que me aproximei do conhecimento da faculdade, pelo afeto proporcionado por eles. Foram esses professores que me apresentaram a possibilidade de professores de Arte elaborarem o próprio material para utilizar na sala de aula, colocando um pouco das suas afinidades nele e observando as necessidades e o cotidiano dos seus alunos.

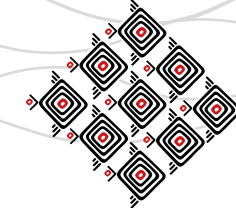
Considerações finais

Ao longo desse texto, foi impossível fugir de algumas palavras relacionadas à incerteza e ao ponto de vista pessoal, como: acredito, é possível, talvez.

O campo da memória é repleto de desvios, de caminhos tortuosos. E o campo da experiência também é. A busca por encontrar um caminho direto para investigar minha trajetória se mostrou complexa logo na primeira tentativa, quase falha.

Mas foi com essa “falha” que aprendi que, ao contrário do que eu acreditava, não é somente nossas lembranças que nos formam enquanto indivíduos. É preciso, também, lançar um olhar mais acolhedor sobre a ausência durante essa investigação, um olhar mais afetivo.

Nesse ponto é preciso retomar uma pergunta que levantei acima: como estabelecer afeto em um encontro tão transitório quanto o de uma visita mediada à exposição? Essa pergunta refle-



te uma das minhas grandes preocupações enquanto docente atualmente e quem sabe uma das mais difíceis de buscar respostas. Não tenho respostas, mas tenho uma hipótese.

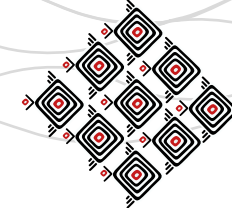
Rosvita Kolb-Bernardes afirma que “é importante ouvir e se sentir ouvida na escola. Falar de nós mesmos cria um vínculo para aquele que fala e também para aquele que escuta” (KOLB-BERNARDES, 2010, p. 81-82). A pesquisadora também convida a “pensar a escola como um espaço de acolhimento; um espaço para o diálogo com os nossos desejos, sonhos, angústias e incertezas: um lugar do afeto, da memória, de compartilhar a história de vida de cada um” (KOLB-BERNARDES, 2010, p.74). Tendo em vista isso, a minha hipótese é a seguinte: a galeria de Arte pode e deve ser, assim como a escola, um espaço de acolhimento, de escuta. Creio e espero que seja.

Trabalho com colegas que, assim como eu, acreditam na importância de uma mediação pautada no diálogo, nas opiniões, questionamentos e histórias trazidas pelos visitantes. Por vezes, quando estou disponível para fazer a mediação com o público espontâneo, surgem visitantes que não fazem nenhuma pergunta. De vez em quando, nem comentário direto sobre a exposição eles fazem. Começam a contar histórias e casos que determinada obra os fizeram lembrar e quando percebemos eles já estão criando interessantes conexões com as obras sem que eu precise dizer nada, só ouvir.

Larrosa afirma que

seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (BONDÍA, 2002, 24).

Assim, antes de mover nossas preocupações para como ensinaremos Arte e como nossos alunos aprenderão, sejamos mais sujeitos da experiência. Sejamos mais acolhimento, mais partilha, mais território de passagem. Passagem da experiência, passagem do outro.



Referências Bibliográficas

BJORK, Christina. **Linéia no jardim de Monet**. Ilustrações de Lena Anderson. Tradução de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992, 48 p.

BLANCHOT, Maurice. As duas versões do imaginário. In: **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 254-265.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araujo Fernandes**. Ilustrações Julie Vivas. Tradução Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995, 30p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOGH, Vincent van. **A noite estrelada**. Pintura a óleo, 74 cm x 92 cm, junho de 1889, Museu de Arte Moderna de New York.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cad. CEDES** [online]. 2010, vol.30, n.80, pp.72-83. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000100006>. Acesso em: 30/09/2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdedu/n19/n19a09.pdf>. Acesso em: 15/06/2016.

TURRER, D. Orla exígua: a imagem como neutro em M. Blanchot. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n.28, ano XXI, p. 77-85, dez. 2014.



PRÁTICA PEDAGÓGICA E GÊNERO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA **QUEER**

Ana Paula Vasconcellos Moreira¹ - UnB

Resumo

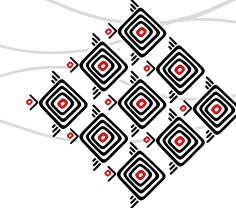
O presente artigo discute de que maneiras a teoria *queer* pode nortear práticas pedagógicas em espaços escolares, no sentido de se combater a intolerância e o preconceito de gênero, favorecendo a criação de espaços de ensino e aprendizagem mais democráticos, uma vez que essa discussão costuma ser mediada e regulada por uma lógica hegemônica, não abarcando a diversidade dos sujeitos dos processos educacionais. Uma saída possível é pensar em práticas cotidianas implicadas na promoção de formas de ensinar e aprender que possibilitem desestruturar os processos discursivos normativos. Nesse sentido, foi realizado um levantamento bibliográfico relacionado à temática de gênero e educação à luz dos apontamentos da teoria *queer*, meio por onde se constrói a ideia de que é preciso subverter e problematizar as normas estabelecidas para a consolidação novas políticas para a educação.

Palavras-chave: educação básica. gênero. teoria *queer*. escola.

Introdução

A educação contemporânea tem sido marcada por dilemas e debates que somente a pouco tempo tornaram-se expressivos dentre as diversas demandas escolares e as escolas, por sua vez, tornaram-se uma espécie de arena onde são postas em disputa diferentes posições, políticas e ideológicas. Se as discussões pautadas por questões relativas à etnia e gênero sempre estiveram à sombra de um precário discurso de igualdade, hoje a legislação educacional indica que o enfrentamento das mesmas é imprescindível e algumas orientações são apontadas no sentido de se problematizar e desconstruir estereótipos e preconceitos (BRASIL, 1996, 1997).

¹ Professora de Artes Visuais, mestranda na linha de pesquisa Educação em Artes Visuais (PPG-Arte/UnB), licenciada em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília (UnB) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Integra o grupo de pesquisa Transviações: Educação em Visualidade (PPG-Arte/UnB).

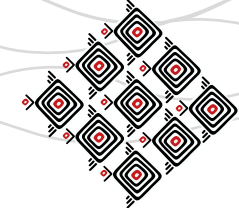


Entre os anos de 1995 e 1998, o Ministério da Educação e Desportos elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que vinculados à Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), estabelecem diretrizes para o currículo do ensino fundamental (1º ao 9º ano). Os conteúdos a serem ensinados estão dispostos em dois grupos: o das áreas de conhecimento e o dos temas transversais (ética, educação ambiental, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde) que dizem respeito a questões de ordem social, devendo ser incluídos no currículo de forma transversal e ministrados no interior das várias áreas estabelecidas (BRASIL, 1996).

A discussão relativa às questões de gênero, especificamente, necessita ser tirada do espaço de invisibilidade no qual é frequentemente colocada nas escolas. Os conflitos relativos à essas questões que ocorrem no espaço escolar costumam ser mediados e regulados por uma lógica hegemônica que não abarca a diversidade dos sujeitos e sujeitas dos processos educacionais. Desde a infância aprende-se, com aporte das escolas, qual deve ser a conduta de meninos e meninas e de que maneira os respectivos corpos devem performar e se comportar. Assim, faz-se necessário um olhar urgente para os desdobramentos provocados por esses conflitos, bem como formas de se pensar e elaborar a educação a partir de práticas não normativas, que proporcionem o desenvolvimento do pensamento crítico e o combate efetivo da discriminação e do preconceito nas escolas (LOURO, 2007).

Para tanto, uma saída possível é pensar em práticas pedagógicas cotidianas à luz da teoria *queer*, que implicariam basicamente na promoção de processos de ensinar e aprender que possibilitem desestruturar os processos discursivos normativos desqualificadores de determinadas condutas e comportamentos sociais. A abordagem *queer* nasce do encontro entre os Estudos Culturais norte-americanos e a corrente pós-estruturalista da filosofia e é ancorada, sobretudo, nas obras de Foucault devido às suas análises das inter-relações de poder, saber e sexualidade (SPARGO, 2006).

Interseccionando o campo de estudos de gênero e sexualidade com a área educacional, Louro (2013) levanta a possibilidade de traduzir a teoria *queer* para a prática pedagógica. Para a



autora, “[...] uma pedagogia *queer* requer o questionamento e a desnaturalização como estratégias para romper com as certezas, buscando a incerteza a partir de outras perspectivas” (LOURO, 2013, p. 48). Preocupada com a tendência de muitos educadores ainda compreenderem as homossexualidades em uma ótica de “correção” do sujeito, a pesquisadora lança-se no desafio de ampliar a compreensão sobre os prazeres e desejos corporais, desnaturalizando a ideia de que os relacionamentos amorosos precisariam necessariamente ocorrer apenas entre homens e mulheres.

De acordo com Louro (1997), as diferenças são definidas como algo negativo, feio, errado, passível de insultos e gozações, determinando que sexualidades “desviantes”, “indesejadas” não são dignas de fala. Nesse artigo será realizado um breve levantamento bibliográfico relacionado à temática de gênero e educação à luz dos apontamentos da teoria *queer* no sentido de se refletir sobre práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças, transformando as escolas em espaços mais tolerantes e democráticos.

Desenvolvimento

A escola, tanto quanto as casas, as ruas, as igrejas, é uma instância pedagógica. Nela, as aprendizagens extrapolam os conteúdos curriculares, à medida que se relacionam com a vida dos estudantes e mais do que nunca se reconhece o espaço escolar como lugar de construção de múltiplos conhecimentos e experiências (HERNÁNDEZ, 1998). No Brasil, é possível observar algum esforço no sentido de se pensar saídas curriculares e metodológicas que comportem a variedade de questões e tensões colocadas nesse espaço. Ainda que grande parte das práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes tendam a ser reguladas por uma espécie de igualdade formal, que invisibiliza questões importantes a respeito das diferenças e desigualdades, já existe o desenvolvimento de trabalhos que contemplam o enfrentamento dessas questões, problema-

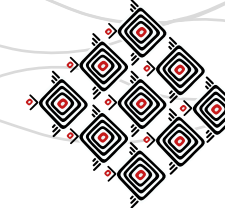


tizando a prevalência de estereótipos e preconceitos. Isso se dá, em parte, devido a mudanças significativas que ocorreram na legislação educacional a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 foi, possivelmente, a que melhor refletiu e acolheu os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres, tornando-se basilar para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, defendendo amplamente os direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3). A consolidação da ampliação de direitos ocorre desde a década de 1990 até 2002, com a publicação das principais legislações, planos e parâmetros federais no âmbito da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Tais documentos constituem um vasto campo de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar

Nos últimos anos, em meio às discussões sobre os Planos de Educação, seja no âmbito municipal, estadual ou federal e sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o debate sobre gênero e seu alargamento para os currículos escolares foi intenso e gerou grandes tensões. A discussão acerca da questão de gênero na esfera educacional no Brasil, se delineia a partir dos anos 70 com o fortalecimento do movimento feminista e sua articulação com outros movimentos sociais, porém o período de abertura democrática do país ocorre na década de 1980 assinalado por mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira com a garantia dos direitos sociais e individuais, as eleições diretas para a presidência da República e a elaboração da nova Constituição (SARTI, 2004).

O conceito de gênero tem sido amplamente discutido por grupos dos diferentes segmentos sociais e muito embora o termo seja passível de uma compreensão que tangencia o modo de expressão do sexo ou a atribuição do masculino e do feminino, é importante afirmar sua comple-



xidade e problematizar as explicações das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, endossando seu caráter social, histórico e político. Segundo Scott (1995, p.14), “o gênero é compreendido como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. As diferenças que são estabelecidas a partir dos gêneros operam socialmente e politicamente a todo o tempo. Ainda de acordo com Scott (1995, p. 14):

Esse conceito remete à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados que vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social, inclusive nas concepções políticas que são implantadas em instituições sociais como a escola.

Gênero, portanto, pode ser entendido aqui como um conceito intimamente ligado à norma. Ao estabelecimento da normatividade configurada em ações, comportamentos e maneiras de organizar espaços. Ao abordar esse tema na escola, não se pretende, portanto, propagar a ideia de que ser homem ou ser mulher são condições que derivam estritamente de construções sociais, mas compreender que as performances de gênero e as determinações biológicas funcionam de forma dialética e operam no cotidiano em uma lógica normalizadora (BUTLER, 2003).

Nesse sentido, a teoria *queer* busca ser mais um meio para interpretar as normas sociais. O termo que hoje está ligado às diversas formas de exercer a sexualidade, começou a ser utilizado no final da década de 1960, nos Estados Unidos, como uma forma pejorativa de diferenciar e discriminar gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros. Em inglês, o adjetivo *queer* denota, entre outras coisas, algo estranho, diferente do esperado, e refere-se também, normalmente de forma pejorativa, ao homossexual. Atualmente, tem sido usado como forma de afirmar positivamente a identidade homossexual (MASIELLO, 2000)



De acordo com Louro (2013) a teoria *queer* se propõe não só a pensar a fluidez das identidades de gênero, mas a repensar as relações sociais de poder. Na escola, a pedagogia *queer* “trataria as diferenças como algo que constitui os sujeitos e que também é fundamental para a construção do conhecimento” (p. 50). Nesse sentido,

[...] ao propor o estranhamento do currículo, a autora o vislumbra construído a partir de uma perspectiva *queer*, ou seja, uma forma de trabalha-lo contra a lógica normalizadora, em que não há lugar para a pluralidade de sexualidades e/ou gêneros, pois ainda hoje não se admite as formas não-hegemônicas de sexualidade. Essa é uma das grandes dificuldades apontadas com relação ao currículo *queer*, uma vez que nele está implicado o trabalho com conhecimentos aos quais se tem resistência, ou porque questionam a norma, ou porque adotam uma posição desconfortável dentro de uma ótica culturalmente estabelecida (p. 61).

Essa nova maneira de olhar para o currículo significaria, portanto, considerar fundamentais para os processos de aprendizagem e socialização, as diferenças e a pluralidade de gêneros. Talvez mais do que isso; integrar aquilo que foge da norma como constitutivo das práticas pedagógicas para se discutir temas e enfrentar questões que tem ocupado um lugar de objeção.

Nas escolas e em outras instituições de educação, os currículos se estabelecem como um poderoso recurso para reiterar ou questionar as normas, entretanto

Mesmo sabendo que existem várias formas de vivenciar o gênero e a sexualidade, os professores e as professoras ainda costumam ter suas práticas norteadas por um padrão normalizador, onde a heterossexualidade está estabelecida. Para pensar e atuar em uma perspectiva *queer*, seria necessário romper com essa lógica, transgredindo e desestabilizando as zonas de conforto para a consolidação de uma política desconstrucionista para a educação (LOURO, 2013, p. 63).



Isto é, ainda que os professores e professoras estejam conscientes da necessidade de se discutir determinados assuntos, muitas vezes, por não se sentirem preparados ou confortáveis, optam por silenciar as discussões que estão fora dos espaços de conformidade e normalidade. A teoria *queer* sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Silva (2000, p. 107) postula que

[...] tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade.

No que tange o ensino de arte nas escolas, uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados, portanto, para o processo de reconhecimento das diferenças e trabalhariam com a fragilidade das identidades, tanto por meio das referências visuais com as quais os estudantes tem contato, quanto por meio de reflexões críticas sobre as imagens que produzem. As diferenças integrariam a existência dos sujeitos e os processos pedagógicos se voltariam para a problematização, o questionamento e a contestação das formas instituídas de conhecer e ser.

Considerações finais

A partir do levantamento bibliográfico é possível observar que, pensar em uma pedagogia *queer* significa apostar na possibilidade de se construir novas formas de educar que superem os discursos normalizadores de gênero e sexualidade. Em âmbito educacional, essa saída pedagógica pode estabelecer novas interlocuções, novas formas de se pensar o currículo, as relações sociais e a escola.



Referências Bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em < https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/ind.asp>. Acesso em 14jun2018 às 19:18:32.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** - atualizada até a lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 26mar2018 às 14:36:42.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Mec/Sef, 1997, vols. 1 a 10.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais, primeiro e segundo ciclos**. Brasília: Mec/Sef, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais, terceiro e quarto ciclos**. Brasília: Mec/Sef, 1998b.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

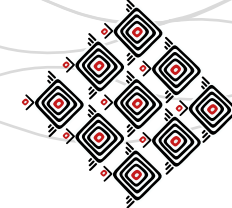
_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação** para além das teorias da reprodução. Petrópolis, Vozes, 1986.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre. ARTMED, 1998.

LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidades e Educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



_____. **Gênero, Sexualidade e Educação:** das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em: 03mai2018 às 15:33:54.

_____. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 96p.

_____. **Teoria queer** - uma política pós-identitária para a educação. In: Revista Estudos Feministas, volume 9, número 2, 2001, p. 541 a 553. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/381/38109212.pdf>. Acesso em 03mai2018 às 17:24:45.

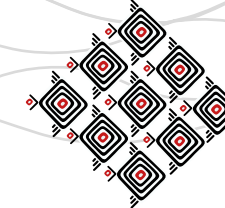
MASIELLO, F. **Conhecimento suplementar:** Queering no eixo norte/sul. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 2, p. 49-61, 2000.

SARTI, Cynthia A. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970:** revisitando uma trajetória. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto/2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf> >. Acesso em 14jun2018 às 19:05:33.

SCOTT, J. W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer.** Tradução de Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.v.



VIOLÊNCIA E PROTAGONISMO JUVENIL: MODOS DE REAGIR, EXISTIR E INTERVIR NA CIDADE, COM ARTE.

Aurisberg Leite Matutino¹ - UFG

Resumo

O presente trabalho propõe trazer a debate as formas de protagonismo juvenil em cenários de violência. Procura, assim, problematizar os discursos que concebem os jovens da periferia como “bandidos” e/ou promotores da violência urbana, demonstrando, afinal, como a arte-cultura-educação pode contribuir como formas de *superação*, por meio da produção de visualidades. Utilizar-se-ão, especialmente, os estudos de Sposito (2003), Carrano (2003) e Abramo (1994; 1997; 2000; 2014), sobre as juventudes no Brasil, com enfoque naquelas que vivem em contextos de violência. Abordando a cidade como espaço de formação identitária desses jovens, discutir-se-á o conceito de “cidade inteligente”, nos termos de Perassi & Lima (2016), vinculando-o a uma experiência de protagonismo juvenil em Goiás: o Grupo de Teatro Venvê Parangolé.

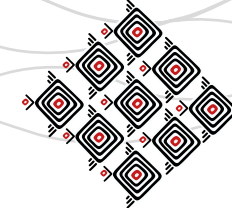
Palavras-chave: Juventude e Violência. Arte-cultura-educação. Cidades inteligentes.

Introdução: Violência real e simbólica - os discursos sobre a juventude brasileira

Estudar a juventude, como demonstra Sposito (2003), é estudá-la no plural. As experiências relacionadas aos jovens não acontecem da mesma forma para todos, nem mesmo seus processos, caminhos e descaminhos perpassam suas vidas da mesma maneira.

Esta diversidade de perspectivas, planos, projetos e práticas dos atores juvenis merece ser considerada não apenas porque permite, de fato, um “mapeamento” mais justo e acurado

¹ Doutorando em Arte e Cultura Visual/UFG. Mestrado em Cultura Visual/UFG. MBA em Gestão de Marketing e Comunicação. Graduado em Artes Visuais, com Habilitação em Design Gráfico/UFG. Licenciado em Artes Visuais. Professor do Curso de Design Gráfico da Faculdade Senac-GO. Membro do Centro de Formação, Assessoria e Pesquisa em Juventude - Cajueiro e do Observatório da Juventude na Contemporaneidade. 1. bergmatutino@gmail.com.



das juventudes brasileiras, em suas variadas nuances, refutando, com isso, os típicos apontamentos sobre “uma (única) juventude problemática” e “violenta” no país — em regra, a que habita as periferias.

Também por dois outros importantes motivos tal diversidade deve ser trazida a debate: em primeiro lugar, porque permitirá contrapor este discurso — quase sempre capcioso — sobre “os jovens da periferia”, rotulados, em regra, como “bandidos”, “delinquentes”, ou “os reais promotores da violência urbana”, conforme relata Abramo em diversas pesquisas dedicadas a esta temática (1994; 1997; 2000; 2014).

A necessidade de sobrepujarmos tais “discursos da bandidagem” atribuídos às juventudes que habitam zonas menos privilegiadas das cidades, é, portanto, notória: nessas representações — difundidas, principalmente, por uma mídia atenta aos índices, mas omissa sobre as reais causas e consequências imiscuídas nas “taxas de criminalidade” —, não se debate o fato de a violência juvenil estar vinculada a, pelo menos, duas violações — dos direitos civis e da democracia.

E, assim, um segundo motivo tão logo se impõe: a necessidade de tomarmos ciência do — e contato com o — protagonismo juvenil na contemporaneidade, com as formas de socialização e práticas de superação empreendidas pelos jovens.

Isso está no cerne do que Sposito (1993, p. 167) chama de “virada de mesa”, capaz de acenar para as juventudes em suas modalidades de sociabilidade, ampliando sua participação na realidade e as intervenções articuladas como “formas diversas de viver, conceber e imaginar o tecido social e o uso do espaço” (idem).

Tanto quanto a ressignificação das típicas noções sobre a juventude, torna-se imprescindível que o próprio o conceito de violência urbana seja também revisitado. Que a violência tem “crescido” no país, sobretudo entre os jovens, desde o início dos anos 1960 — isso os estudiosos (historiadores, sociólogos, (arte)educadores, economistas, cientistas políticos, dentre



outros) vêm demonstrando em pesquisas realizadas em diversos centros urbanos brasileiros.² Uma violência, aliás, na qual se inclui, de maneira desoladora, a juvenil.

É nesse contexto de “violência real”,³ afinal de contas, que a sociedade brasileira acompanha o crescimento dos “famosos índices de criminalidade juvenil” nas suas mais distintas facetas: crime comum, violações de direitos humanos, violência fatal quase sempre vinculada ao crime organizado, além de tensões e conflitos corriqueiros nas relações pessoais e intersubjetivas.

Todavia, por trás e para além desta “violência real”, há ainda uma outra, sobre a qual aqui também pretendemos lançar luz, chamada “simbólica”, que pressupõe a veiculação de uma imagem pré-fabricada sobre os “jovens violentos das cidades”, em especial os dos subúrbios e periferias. Trata-se, no nosso entender, de uma violência própria, tão brutal quanto as práticas de *violência real*, situadas no bojo do que Pierre Bourdieu (1973; 1989) define como “violência simbólica” — uma espécie de violência “suave e quase sempre invisível”, mas presente como estratégia poderosa de exclusão social.

Diferente da violência tida como “real”, a *simbólica* serve para criar (e, assim por diante, fazer com que se aceitem como consensuais) as imagens, atitudes ou ideologias pacificad(or)as e homogêneas sobre segmentos, setores, situações e/ou episódios os mais diversos, no tecido social, de modo a impor ou justificar um *modus operandi* — de reificação, dominação e exclusão.

Nossa proposta é, diante disso, pluralizar as discussões sobre a “condição juvenil” no espaço urbano, refletindo sobre as representações e os discursos legitimadores desse então *lugar de bandido*, lançando luz sobre como a produção de visualidades pode contribuir como formas de *superação* e, sobretudo, para a construção das chamadas “cidades inteligentes”, que passam

2 A exemplo desses estudos, cf. Oliveira (2002), Cano & Santos (2001), Barros *et al.* (2002).

3 Terminologia (mais comumente utilizada pelos juristas) para definir a “violência de fato” — aquela que vem acompanhada de “vítimas”. Neste sentido, é todo tipo de constrangimento — físico ou moral — efetivamente praticado, por meio de força física ou coação ou, ainda, intimidação.



a ter as pessoas no centro do desenvolvimento do tecido urbano; em suma, cidades articuladas em torno de processos criativos, em geral, e artísticos, em particular (PERASSI & LIMA, 2016).

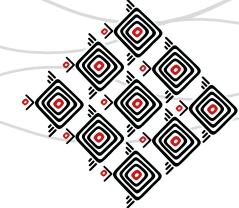
Habitar a cidade e desdobrá-la de intervenções criativas: o entrelugar das “cidades inteligentes” e a superação pela arte

Cidades das quais somos cidadãos são cidades nas quais queremos intervir, que queremos construir, reformar, criticar e transformar. Elas não podem ser deixadas intocadas, implícitas, ignoradas. [...] Elas são cidades para serem refletidas, questionadas, mudadas. São cidades com as quais nos envolvemos (CALDEIRA, 2000, p. 20).

Em recente estudo, Richard Perassi e Taís Azambuja de Lima (2016) apresentam e discutem uma série de intervenções artísticas, por meio do grafite, realizadas na cidade de Florianópolis/SC, mais especificamente na Lagoa da Conceição, evidenciando como o trabalho criativo e a experimentação estética contribuem para a transformação das urbes contemporâneas — insufladas de “violência” e “caos” — em cidades conhecidas hoje como “inteligentes”.⁴

Para os autores, o que está em questão no tocante à experiência urbana contemporânea é uma relação entre a cidade desejada” e a cidade “possível”. Se este “possível” vincula-se, no plano estratégico, à gestão pública em seus diversos aspectos, no âmbito das trocas simbólicas e do *coeficiente humano*, “a cidade ‘desejada’ requer processos de interpretação da intersubjetividade urbana, a partir da expressão de agentes representativos do senso comunitário” (PERASSI & LIMA, 2016, p. 337). Ou seja: as ideias de pertencimento e comunidade são fundamentais.

4 Cidades inteligentes são aquelas onde aspectos como mobilidade urbana e integração cultural e social ocupam mais o “primeiro plano” no que respeita ao seu projeto de desenvolvimento.



Ora, em meio aos frágeis e brutais episódios criados pela acumulação urbana, em que se atribui legitimidade aos que corroboram ou estão nos centros do poder, há uma outra experiência na cidade, possível e contraproducente, mais coletiva e menos individualizante. “[Uma outra experiência possível em] uma ‘outra cidade’, ainda que escondida, ocultada, apagada ou tornada opaca — por todas essas estratégias de marketing que criam imagens urbanas pacificadas e consensuais” (JACQUES, 2010).

Essa “outra cidade” é também intensa e viva; mesmo opaca, ela se insinua nas brechas, margens e desvios, contornando os “discursos do caos e da violência”, desvelando pluralidades outras com que habitá-la. Quando se escamoteiam a “possibilidade” de e o “desejo” por uma cidade assim, dobram-se as esquinas urbanas sem que se percebam aberturas múltiplas para *zonas de resistência* (NUNES, 2013).

Com base no conceito de “cidade inteligente”, Perassi e Lima (2016) demonstram, enfim, como a arte, pelas vias do grafite, pode conduzir a essa *resistência* e imprimir as marcas da criatividade e de uma experiência urbana diferenciada nos muros e paredes da Lagoa da Conceição, em Florianópolis.

Ao revelar as singularidades expressivas dos agentes-artistas (grafiteiros) e expor inúmeras problemáticas “ditas através de imagens”, relativas, por exemplo, à água e ao sustento local (p. 343), a intervenção coletiva dos grafiteiros,⁵ iniciada em outubro de 2014, contribuiu para que se “resenhasse” um cenário anteriormente de “abandono” e “caos/poluição visual”, nos arredores da Lagoa:

5 Diante das promessas (até então, sem cumprimento) por parte da Prefeitura de Florianópolis (se “revitalizava” ou não, ou quando seria possível, de fato, revitalizar a área), seis grafiteiros da cidade tomaram, inicialmente, a peito a criação coletiva nos muros da Avenida das Rendeiras, contornando a Lagoa da Conceição. Foram eles: Dogz, Osono, Altus Baita, Alma Set3, Gron e Duz Araçá, seguidos, depois, no correr dos anos, por outros artistas. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2014/03/grafiteiros-ajudam-compor-cenario-colorido-de-florianopolis.html>>.



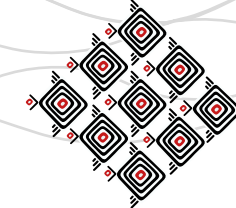
São letras, desenhos, cores, formas, imagens, simbolicamente pintadas e metaforicamente vistas, artisticamente expostas, imaginariamente compostas [...] expressando sentimentos locais, de diversos universos compartilhados neste contexto, [salientando] um cuidado de preservação ambiental, de conscientização quanto ao coletivo, à construção de ciclovias (como ocorre no momento atual na Rua Osni Ortiga), restauração de patrimônios históricos, manutenção da região com pouco crescimento vertical, exemplo de controle social em prol de construção com máximo de quatro andares, bem como os incentivos às feiras, de arte e artesanato, com apresentações culturais, como a do boi de mamão, e a capoeira, dentre outros segmentos que são atrelados à arte de rua deste contexto, a Lagoa da Conceição. (*idem*, pp. 343-344)

É a arte, em outras palavras, revitalizando os espaços da cidade, intervindo criativamente nela e fomentando pertencimentos. Neste sentido, o grafite produzido na Lagoa sinaliza, marca e demarca não só “o desejo de embelezar, colorir e enfeitar a região, [...] mas também de presentear-la, de acordo com o olhar e o artefato do grafiteiro” (*idem*, p. 344).

Trata-se, como demonstram os autores, de *narrativas* produzidas pelas culturas juvenis contemporâneas como formas de agir, existir e reagir, de intervir criativamente na cidade, transformando-a em espaço “mais inteligente”, das e para as pessoas.

Intervenções assim modificam a nossa experiência urbana. E, por conseguinte, as diversas possibilidades, neste caso, que a juventude protagoniza em seu cotidiano estabelecem-se como formas de “visibilidade” na cena urbana e contribuem para que se produzam visualidades indicando outras formas de ver, se ver e ser visto.

É nesse *espaço* de práticas culturais juvenis que consideramos oportuno entendê-las como “pequenas resistências e insurgências da experiência urbana” — mesmo nas condições mais inóspitas — pensemos, por exemplo, nos jovens das periferias —, como bem sublinha Jacques (2012, p. 12).



Forma de protagonismo juvenil em cenários de violência, uma *cartografia* possível em Goiás: Grupo Venvê Parangolé.

Abriu-se à prática artístico-cultural de uma juventude agente/produtora de arte-cultura-educação, ainda que muitas vezes “invisível” ou “invisibilizada”, é imprescindível na contemporaneidade.

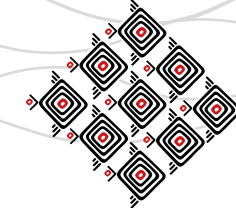
Assim, é possível compreender melhor como esses jovens, que Dayrell (2005) salienta serem socialmente desvalorizados e em trânsito pelos cantos invisíveis da cidade, ressurgem, por outro lado, com as encenações e ações em grupo, munidos da chance de viverem uma outra experiência urbana, seja como artistas, produtores de cultura, ou mesmo como espectadores-participantes, criando suas próprias formas de *superação* por meio da arte.

Sob este enfoque, merece destaque no Estado de Goiás, tanto pelas práticas socioculturais que promove quanto pela participação comunitária que suas intervenções artístico-educacionais fomentam.

Trata-se do Grupo Venvê Parangolé, um grupo de teatro comunitário constituído por jovens da periferia de Aparecida de Goiânia, município distante 20 km da capital do Estado de Goiás.

Os jovens que o integram têm entre 16 e 29 anos, todos moradores do Setor Madre Germana I. Com eles se estabeleceram longos diálogos e acompanhamento ao longo de dois anos, e cujos resultados foram apresentados na dissertação de mestrado intitulada *Caminhos para ver, se ver e ser visto: o Grupo de Teatro Venvê Parangolé* (MATUTINO, 2012).

No que respeita às propostas de articulação do grupo, chama a atenção o fato de seus integrantes se organizarem na proposição de atividades, eventos culturais, na criação e manutenção de espaços para a experiência estética que não os institucionalizados de arte, mas especialmente espaços de socialização da comunidade. As formas de participação social que os jovens parangolés propõem, coletivamente, partem da produção de suas próprias *visualidades*.



O Grupo Venvê, nos termos de seus próprios integrantes, investe na “*reconstrução* da imagem da sua própria juventude”, trabalhando com formas de autoconhecimento e reconhecimento por meio da arte.

Partindo dos relatos que foram sendo compartilhados à época da pesquisa de mestrado e da proposta do grupo de “desfazer a imagem equivocada” que a sociedade tem deles, foi possível perceber que os jovens parangolés as contrapõem veementemente, em suas práticas artístico-culturais, e recriam formas de participação pela arte, procurando ressignificar o conceito de juventude em cenários pré-concebidos como “os da bandidagem”, “do crime”, “da violência”.

Ao serem trazidas à discussão, por exemplo, as principais motivações do grupo, reiterou-se, por repetidas vezes, que a intenção central era reformular, para si mesmos, e talvez especialmente para os *outros*,⁶ a imagem ou distorcida, ou preestabelecida, ou referida equivocadamente aos jovens não apenas do grupo, mas de todo o Setor Madre Germana I. Ou seja: a dos jovens “da periferia”, a quem “os lá de fora” atribuem relação direta e, por conseguinte, causas e consequências da violência urbana.

Em linhas gerais, foi possível constatar que à juventude se deve atribuir um importante protagonismo: as formas alternativas de (se) ver e ser vista, produzidas e/ou sugeridas por estes jovens-agentes para questionarem os consensos pré-fabricados sobre os grupos/comunidades de que participam.

Além disso, necessário se faz assinalar que, no caso do Grupo Venvê Parangolé, a arte-cultura-educação atua, de forma ativa, nos modos de desconstrução e reconstrução de imagens, estigmas, conceitos e preconceitos direcionados/atribuídos aos jovens das periferias das cidades, conferindo a eles um “peso grande demais”, o da violência urbana.

6 Entendidos por eles como a sociedade, de maneira geral, que está “do lado de lá da comunidade”.



Considerações finais

Como demonstramos, na base da maioria dos “constructos” sobre a juventude brasileira, estão as “explicações” que espetacularizam a violência entre os jovens, com um “discurso da bandidagem” ou uma “fala do crime” a partir dos quais se assegura que tal violência tenha seus espaços e rostos bem definidos:

Em sentido oposto, intervenções/produções artísticas como as que aqui debatemos muito contribuem não apenas para refutar tais “discursos/falas/imagens sobre estes jovens”, mas para também repensarmos a transformação social promovida por eles, pelas da arte-cultura-educação, trazendo à cena a perspectiva de uma participação emancipadora, que se interesse em propor diálogos, inclusão e mudanças (DAYRELL, 2005).

Experiências como a dos grafiteiros da Lagoa da Conceição, em Santa Catarina, e a do Grupo Venvê Parangolé, em Goiás, mostram com clareza a possibilidade — e a efetividade — das práticas artístico-educacionais como formas de transformação, superação e inclusão social.

O que acreditamos, no fim das contas, ser premente — tanto ao artista como ao pesquisador de arte e ao arte-educador — é o debate acerca do processo de estigmatização, da fabricação de uma imagem social a respeito dos jovens pobres que vem quase sempre atrelada à violência e à marginalidade.

Afinal, a violência urbana no Brasil não está necessariamente vinculada a este conglomerado de imagens — consensuais, estratégicas e homogeneizantes — de uma juventude (pobre) a quem resta somente se envolver com o crime, criado pela(s) e na(s) periferia(s).

Ademais, o que nos parece ainda pior, tais “falas restritas ao crime” assim apresentam estes jovens da periferia — pelo simples *fato* de terem nascido e de viverem na periferia — e/ou como não pudessem se colocar como produtores, participantes, transformadores.



Referências bibliográficas

ABRAMO, H. W. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. 1ª ed. São Paulo: Editora Página Aberta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.5-6, Rio de Janeiro, 1997, p. 25-36.

_____. (Org.). **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude.** Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2014.

_____. et. al. (Orgs.). **Juventude em debate.** São Paulo: Cortez, 2000.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 42, v. 15. São Paulo, 2002, pp. 123-142.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

_____. **O poder simbólico.** Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1989.

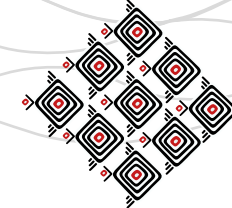
CANO, Ignacio & SANTOS, Nilton. Violência letal, renda e desigualdade social no Brasil. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Belo Horizonte: Editora da UFMG/Humanitas, 2005.

JACQUES, Paola Berenstein. Elogio aos errantes. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. **Zonas de tensão.** In: JACQUES, Paola Berenstein & BRITTO, Fabiana Dultra (Orgs.). *Corporidade: debates, ações e articulações.* Salvador: EDUFBA, 2010.

MATUTINO, Aurisberg Leite. Caminhos para ver, (se) ver e ser visto: o Grupo de Teatro Venvê Parangolé. 2012. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) —Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.



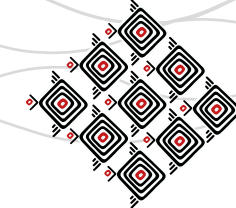
NUNES, Kamilla. **Espaços autônomos de arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2013.

OLIVEIRA, Nilson Vieira (Org.) **Insegurança pública: reflexões sobre a criminalidade e a violência urbana**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

PERASSI, R. L. de S. & **LIMA**, T. A. A. de. **Marcas do inconsciente: grafite, psicanálise e possíveis interlocuções**. In: *Visualidades*, v. 14, n. 1, Goiânia, jan.-jun. 2016.

SPOSITO, M. P. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade**. In: *Tempo Social*, n. 1-2, v. 5. São Paulo: USP, 1993, pp. 161-178.

_____. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.



MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA: TEATRO NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ

Debora Frota Chagas¹ - SEDUC/IFCE
Dra. Antonia de Abreu Sousa² - IFCE
Roberta Bernardo da Silva³ - Rede CUCA/ FLATED

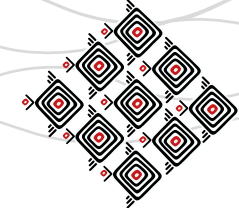
Resumo

Este artigo apresenta uma trajetória de ações teatrais no Colégio da Polícia Militar do Ceará. É um debate sobre desejos e poderes, onde apresento cinco movimentos que tecem a estrutura do pensar e do fazer: 1. Iniciação teatral com a formação do primeiro e único grupo de teatro na escola; 2. Mediação teatral, na figura da formação de espectadores; 3. Barreiras e rejeições no decorrer do percurso; 4. A reação a substâncias ou acelerações; 5. O resgate da existência. Dialogo fortemente com DESGRANGES (2008), FOUCAULT (2013) e GUÉNOUN (2012), na perspectiva que refletir sobre a importância de processos de ensino e aprendizagem em Teatro que ascendem e decaem em uma instituição de educação básica militar, a partir de ações transgressoras, subversivas e arbitrárias. Entre algumas inquietações, surgem velhas questões como: Qual é a necessidade do teatro nessa escola? Como produzir apresen-

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes do IFCE. Licenciada em Teatro pela UFC e atriz formada pelo Curso de Arte Dramática (CAD/UFC). Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, lotada no Colégio da Polícia Militar do Ceará (CPM). Investiga Teatro Contemporâneo, Performance e Intervenção Urbana a partir do caos, na resistência e na desobediência. E-mail: deborafrotachagas@gmail.com.

2 Doutora em Educação com ênfase em Financiamento da Educação pela UFC. Desenvolve atividades de docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. É integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP) e do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, possui experiência na área de Educação, principalmente sobre os temas: trabalho-educação, políticas educacionais, legislação da educação brasileira, estado e financiamento. E-mail: tonia_abreu@hotmail.com

3 Professora de teatro da Rede CUCA Fortaleza e professora do curso de pedagogia da FLATED. Pós graduanda em ensino de artes pela FUTURA. Graduada em Teatro Licenciatura – UFC. Desenvolve pesquisas com teatro, dança, intervenção urbana, educação e juventudes. Formada pelo Curso de Arte Dramática - CAD da UFC. Técnica em Dança pelo IACC/SENAC/SECULT. E-mail: betaberna@gmail.com.



tações e não assistir espetáculos? Qual o espaço do teatro nas escolas de educação básica? O que podemos fazer quando tudo é proibido? Qual seria o lugar de uma arte provocadora que pesquisa processos performativos com ênfase no caos, no acaso, na resistência e na desobediência em uma escola militar? Com tantos questionamentos e provocações nas ações da escola, fui levada dos braços de Dionísio aos de Hades e agora permeio na imensidão do mundo dos mortos, aguardando ressurgir como Fênix.

Palavras-chave: Ensino de teatro. Mediação teatral. Processo criativo e formativo.

Primeiro movimento: iniciar

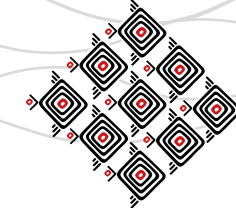
2013. Ano de transformações e transgressões no Colégio da Polícia Militar do Ceará (CPM), instituição de educação básica integrante da estrutura da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social, conveniada à Secretaria de Educação do Ceará. Com resistência e receio por parte da maioria dos militares, mas com a aprovação do Comandante Geral⁴ da escola, Cel PM Luiz Solano Austregésilo Telles, o primeiro grupo de teatro da escola é formado com trinta estudantes do ensino médio.

Mesmo me questionando qual o verdadeiro espaço dado ao teatro e qual a infraestrutura física disponível para os encontros, pois “empilhar carteiras para se conseguir um espaço vazio é praticamente condição *sine qua non* para quem se propõe a ministrar aulas de dança e/ou de teatro na escola” (STRAZZACAPPA, 2008, p. 3), inicio as ações com expectativas positivas.

Claustrofóbicos em uma sala de aula reservada para a experimentação e inicialmente tímidos, encontros foram produzidos. O momento inicial foi para observações. Perceber o que o grupo tinha como conhecimento sobre o Teatro e quais as pretensões de cada um, afinal qual era a necessidade de aulas de teatro naquela escola?

Durante oito meses o coletivo esteve junto por aproximadamente dez horas semanais. Compartilhamos as histórias de cada um. As dúvidas, as certezas, as angústias, os medos, as vontades

4 Por ser uma instituição de educação militar, a equipe gestora da escola é composta por policiais militares, tendo sua patente hierárquica preservada.



des, os desejos, os segredos... as bolachas, os biscoitos recheados, as águas, as chinelas, as fardas, as vassouras, as toalhas... Conhecendo os corpos e os espaços, da escola e dos outros. Experimentando ao ponto de não ser mais uma turma que fazia teatro e sim um grupo. O grupo de Teatro do CPM. Primeiro e único.

Produzimos não apenas imagens, mas emoções e percepções, muitas eternizadas em escritas nos diários de bordo dos estudantes, que me orgulho em transcrever algumas:

Quando entrei no teatro, achei que iríamos montar uma peça normal, com personagens, textos e tudo coreografado, mas depois de um tempo percebi que teatro não era somente isso, e que no teatro tudo podemos utilizar a nosso favor, desde improvisos, jogos e até texto. O teatro me fez perder um pouco dessa rigidez que é imposta pelo colégio, é o lugar que eu me sinto mais livre no colégio, mas não é aquele livre de fazer o que quiser, mas sim de estar onde eu quero, com pessoas que eu gosto. Esses meses me mudou de uma forma inexplicável. VITÓRIA, 2013.

Por algum motivo eu achava que participando do teatro me ajudaria a melhorar em Arte, pelo fato da professora sempre fazer alguns jogos em sala. Não me ajudou só em relação a matéria, me ajudou em relação a vida. Me sentia relaxada, mas ao mesmo tempo concentrada. A montagem foi bem legal. Não sei explicar, mas a CAMILA, 2014.

(...) Aí o negócio esquentou porque eu tinha ficado de recuperação em muitas matérias e tinha que estudar e no teatro tinha tanta coisa legal acontecendo. As pessoas me perguntavam por que eu não saía do teatro se tava tão cansada, eu dizia que era uma responsabilidade minha, pois tinha me comprometido, então eu acho que isso do teatro eu posso levar pra minha vida: Responsabilidade. RAQUEL, 2013.

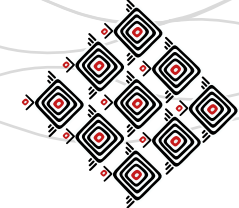
O teatro mexeu muito comigo. Sempre imaginei que teatro era uma coisa muito “dispersa”, só que vi durante as aulas que necessita de foco. Ele me fez criar uma certa responsabilidade que antes eu não tinha. Vejo como todos nós precisamos de coletividade e creio que minha relação com as pessoas mudou bastante. Entrei no teatro com o intuito de apenas me divertir, mas com o tempo vi que tinha uma seriedade, acabei gostando dessa seriedade, mesmo eu sendo muito disperso. CÉSAR, 213.



Quando entrei no teatro pensei que ia me ajudar a me soltar, a emagrecer, que ia pegar um personagem, decorar o texto e me apresentar. Nada disso aconteceu. Minha mãe ficou interessada em saber o que eu aprendia no teatro, porque ela pensava que era só brincadeira. Aí todo dia quando eu chegava em casa ela me perguntava o que eu tinha aprendido e eu explicava pra ela. O teatro aproximou a gente. VICTOR, 2014.

É perceptível pelos relatos que o grupo se tornou um corpo, com 21 fragmentos de Raquel, Amanda, Ingridy, Raíssa, Ernesto, Vitória, Larissa, Victor, Ruama, Kethelly, Isaías, Tayanne, Marília, César, Isabella, Letícia, Camila, Ester, Felipe, Patrick e Debora. Assumir esta concepção é colocar-se em lugar de fronteira, trânsito entre ser educador e artista, e compreender que o ensino e a pesquisa em teatro, reconhecem que “arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos” (IRWIN, 2008, p. 97). Esse sentido requer a noção de arte como um meio de formação e educação do ser humano.

No decorrer dos anos o grupo produziu diversos trabalhos apresentados no ambiente escolar e em equipamentos culturais da cidade como o Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno, a Caixa Cultural e o CUCA Barra: *O que é isso?*, uma ação performática composta por quatro cenas independentes, caóticas e aleatórias que apresentava na cena questões propostas pelos estudantes sobre amor, religião, militarismo e liberdade; *Corpo in-disciplinado*, um jogo cênico onde o foco está na crítica da movimentação dos corpos moldados ao regime educacional militar, alinhados em uma estrutura dura, sequencial e uniforme; *Atenção, sentidos!*, uma performance com experiências coletivas estimulando a sensorialidade dos estudantes a partir de objetos do cotidiano escolar; *Quem conta um conto, não ganha nada*, um jogo cênico de releitura crítica do ditado popular abordando questões como meritocracia, bonificação e premiação nas atividades escolares; *O caos da ordem*, uma partitura de movimentos desconexos trazendo a cena uma crítica sobre a rigidez dos corpos militares.



Inevitavelmente, os experimentos caminharam para além da tecitura de uma partitura teatral clássica, pois a necessidade dos estudantes estava no jogo. Assim como GUÉNOUN (2012, p. 147), expõe que “do ponto de vista da cena, ela se mostra como necessidade prática do jogo. Há teatro por necessidade dos homens de jogar”.

O jogo como material humano, processo de criação, autoconhecimento e de conhecimento de um universo muitas vezes alheio a realidade dos estudantes é um movimento de conexão do entre-lugares, onde:

O jogo agora é *praxis* na medida em que, mesmo que ele produza surtos de identificação (e produz, com certeza), mesmo que ele coloque em movimento *personificações imaginárias* não são estas figurações que o instituem e o movem, mas sua auto-exposição como existência em cena. (GUÉNOUN, 2012, p. 136)

Segundo movimento: mediar

Na perspectiva de experimentações de jogos cênicos, a iniciação teatral estava de vento em popa, mas estudantes não tinham o hábito de frequentar espaços artísticos além do cinema. Essa questão gerava uma inquietude: como produzir e apresentar tantos trabalhos e não assistir a nenhum?

Mesmo que houvesse um processo de mediação teatral com as produções do grupo sendo apresentadas no ambiente escolar, eu me perguntava se não seria necessário para o processo de ensino e aprendizagem em teatro os estudantes terem contato com espetáculos profissionais. Assim, em 2015, movida por esse incomodo, idealizei um projeto para mediação teatral na escola, compreendendo “a mediação teatral, no âmbito de projetos que visem a formação de público, como qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico, quanto o acesso linguístico” (DERGRANGES, 2008, p. 76).

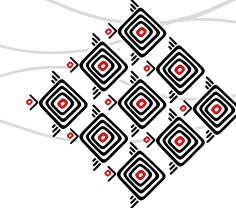


Fig. 1. Capa do Projeto. Fonte: Debora Frota



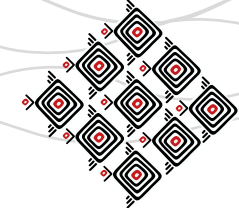
Fig. 2. Espetáculo Metr6pole.
Foto: Sol Coelho/Divulga73o

Na tentativa de conseguir investimento para atividades artísticas culturais extras, o projeto Portas Abertas: Arte Educa73o – Eixo Teatro, foi apresentado a dire73o escolar, por6m recusado com a justificativa da escola n3o dispor de recursos pr3prios para deslocamento dos estudantes. Mesmo que a Secretaria de Educa73o do Estado disponibilizasse transporte mensal para atividades extracurriculares, os limites e a burocracia para solicitar o aux3lio gerava dificuldades.

Nesse contexto, entrei em contato com diversos profissionais da 3rea do Teatro afim de encontrar outras alternativas. A professora de Teatro do Instituto CUCA, Roberta Bernardo, apresentou-me ao projeto O AVESSO DA CENA, um programa de forma73o de plateia que tem como perspectiva proporcionar o acesso gratuito a apresenta73es de espet3culos de teatro e dan73a para estudantes de escolas p3blicas, seguida de uma conversa com diretores e o elenco sobre o processo criativo do grupo. O programa faz parte da programa73o da Rede CUCA, uma rede formada por tr6s Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ci4ncia e Esporte (Cuca Barra, Cuca Mondubim e Cuca Jangurusu), mantidos pela Prefeitura de Fortaleza, por meio da Coordenadoria Especial de Pol3ticas P3blicas de Juventude. O programa disponibiliza ainda um 6nibus para o translado dos estudantes, ida e volta a escola, com um agendamento pr3vio. Assim, em contato direto com a produ73o do CUCA Barra, equipamento cultural situado pr3ximo ao CPM, agendei uma primeira visita ao projeto.

No dia 27 de mar73o de 2015, 30 estudantes do Col3gio da Pol3cia Militar do Cear3, que se voluntariaram, assistiam ao Espet3culo *Metr6pole*, com o Grupo Inquieta Cia. de Teatro, na sala de Artes C4nicas do Cuca Barra. Ap3s a apresenta73o os atores Silvero Pereira e Gyl Gifonni conversaram com os estudantes, que fizeram diversas perguntas como: quanto tempo demorou para ensaiar a pe73a? O que significou o espet3culo?

A repercuss3o da a73o na escola foi absoluta. No m6s seguinte, o segundo espet3culo proposto contava com 50 estudantes da escola presentes no teatro do Cuca Barra. E a cada m6s um novo grupo de estudantes participava do projeto, chegando a 100 participantes para assistir ao espet3culo *Todo Cambur3o Tem Um Pouco de Navio Negroiro*, do Grupo Nois de Teatro. Neste



encontro, em particular, foram disponibilizados dois ônibus, pois a procura dos estudantes estava cada vez mais intensa a todo mês.

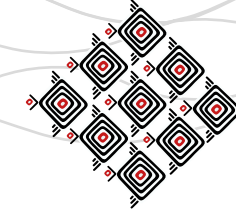
Desde 2015, participamos de 17 apresentações do O Averso da Cena, com uma média de 70 estudantes a cada encontro, tendo muitas vezes que selecionar os discente, pois o interesse era (e ainda é) contínuo e crescente.

Os espetáculos de dança ou teatro apresentavam temáticas variadas e grupos de diferentes estados, inclusive de festivais como o Palco Giratório – SESC e a Bienal Internacional de Dança.

Essa ação de mediação teatral reverberou rapidamente na produção criativa dos estudantes. Os trabalhos apresentados passaram a um nível de complexidade com utilização de iluminação, caracterização e discussão crítica estética e sensível. Uma proposição que, como sugere DESGRANGES (2008):

Trata não apenas da promoção, do estímulo, mas especialmente da constituição do percurso relacional do espectador com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa. Autonomia não apenas na concepção desta relação, na definição de um percurso próprio de aproximação com os elementos artísticos colocados em jogo e com os variados aspectos sensíveis e reflexivos suscitados pela cena, mas também na constituição de critérios de interpretação. (DESGRANGES, 2008, p. 76)

Ainda segundo autor, há uma diferença entre o acesso físico e linguístico, que diferencia a formação de público e a formação de espectadores. A simples viabilização de acesso dos estudantes ao espaço teatral visando a ampliação de frequentadores seria uma formação de público. Já a formação de espectadores visa o acesso linguístico, trabalhando com individualidades e subjetividades. Essa experiência artística constitui o ato pessoal e intransferível do espectador, e precisa ser compreendida como conquista cultural. Nessa perspectiva, estávamos vivenciando um processo de formação de espectadores no CPM.



Terceiro movimento: reprimir

Como nem tudo são flores, esse novo movimento criativo dos estudantes gerou desconforto nos agentes militares. Os procedimentos artísticos e pedagógicos de mediação passaram a ter uma fiscalização por parte da coordenação da escola, e um certo filtro, para não dizer censura, foi imposto nas ações. Ressalto duas situações que esclarecem essa questão.

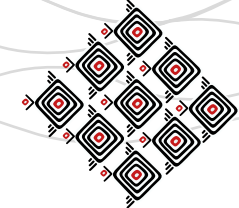
O espetáculo *Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negroiro*, do Grupo Nois de Teatro, narra a história de Natanael, um negro que nasce na periferia em uma situação de opressão e violência, e que aos 18 anos resolve “entrar pra polícia militar”. Durante a apresentação, por muitas vezes, é questionado o tratamento truculento da polícia militar das comunidades de periferia, integridade de caráter e até mesmo honestidade nas ações dos policiais. Para muitos estudantes houve um “despertar”, um descortinamento da realidade que não é próxima a deles. Outros, filhos de policiais militares, ficaram em processo de reflexão sobre a possibilidade dos pais viverem a mesma situação apresentada na cena.

O espetáculo gerou muitos questionamentos sobre a ação da polícia e inevitavelmente essas questões proporcionam polêmicas no ambiente escolar militar. As discussões passaram do corredores e salas de aula para o comando escolar. Em reunião com o núcleo gestor escolar, fui questionada do porquê levar os estudantes para um espetáculo que “fale mal da polícia”, advertida e proibida de levar os educandos a outro espetáculo “tão questionador”. Interpelei e expliquei, didaticamente, que minha função como arte educadora era convocar os discentes à uma reflexão crítica sobre o cotidiano social que estavam inseridos, no contexto da cidade em que vivemos e que não prometeria não os levar a outro espetáculo questionador.

Ciente da possível repercussão ao disponibilizar o acesso dos estudante a esse espetáculo, minha intenção foi justamente de provocar um deslocamento do pensar estanque dos estudantes, que ao vivenciar constantemente uma realidade militar, não percebem outras possibilidades no real.



Fig. 3 Plateia para o espetáculo *Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negroiro* no Foto: Debora Frota



Outro momento de tensão foi com o espetáculo Quem Tem Medo de Travesti, do Coletivo Artístico As Travestidas. Agendamento confirmado, ônibus certo, aproximadamente 100 estudantes com autorização assinada pelos pais para assistir ao espetáculo, mas a direção da escola rever a autorização e proibi nossa saída no dia da apresentação. A justificativa foi simples: “não vão assistir espetáculo de travesti.” Mesmo após diversos argumentos, não houve liberação. Os estudantes em represália, construíram uma performance apresentada no horário do intervalo do dia seguinte, onde os meninos passaram batom vermelho na boca e desfilaram nos corredores. Em uma escola que nem as meninas podem usar batom, essa ação foi, literalmente, um escândalo.

Muitos estudantes estavam organizados nesse dia e após o intervalo, ao entrar nas salas, alguns cantavam a música “Pra não dizer que não falei de flores”, do Geraldo Vandré. Foi um dia lindo de viver a resistência, porém trouxe consequências. Fui novamente convocada pelo Comandante da escola para esclarecimentos. Ao explicar que essa proposição não foi idealizada por mim e sim criação dos próprios estudantes por se sentirem desrespeitados pela negativa da direção escolar ao liberar a saída para o espetáculo, o comando escolar exerceu seu direito de aplicar um dos princípios do bom adestramento, a sanção normalizadora. Como a existência de um regime disciplinar pressupõe um sistema penal, “a título de punição, toda uma série de processos subtis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações” (FOUCAULT, 2013, p. 172), os estudantes da performance foram punidos com suspensão de dois dias.

Quarto movimento: resistir

De certa forma, eu já era vista como um agente provocador e perturbador na escola, pois como artista pesquiso processos performativos com ênfase no caos, no acaso, na resistência e na desobediência. E as duas situações anteriores que narrei, apenas aumentaram as vigílias.

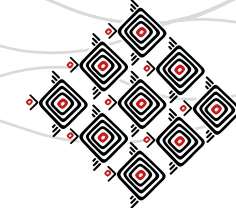


Fig. 4 Registro de instalação dentro das salas de aula
Foto: Debora Frota

Faz-se importante destacar que essas realizações, mesmo não tendo em sua reflexão inicial a pretensão de ir em confronto às metodologias pedagógicas da escola, rompe de forma transgressora com o conceito de teatro projetado pelos agentes escolares-militares. Até então, uma produção em arte se estruturava na reprodução de modelos, em sua maioria voltados para a linguagem de Artes Visuais, e sem nenhum direcionamento para criação e reflexão. Além disso, as linguagens do teatro e da dança são vistos como “movimentos proporcionadores de desordem no espaço escolar, deslocando os alunos para um espaço de instabilidade e inquietude”⁵.

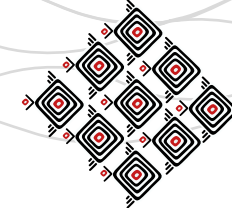
O decorrer de minhas proposições foram cada vez mais limitadas e censuradas. As permissões para as saídas de mediação teatral foram diminuídas, sem justificativas plausíveis. E ainda fomos proibidos de realizar atividades fora da sala de aula; os corredores e o horário de intervalo estavam terminantemente proibidos. O que poderíamos fazer? Calar, jamais, assim nos restou a prisão da sala de aula como lugar de e para provocação.

A primeira proposição em sala foi chamada *Não sou militar, sou aluno*, criação proposta a partir de discussões e reflexões do cotidiano da escola e do artigo “Não sou nem obrigada”, por Camila Prado (2016), na Revista Cariri⁶, que questiona a formação do estudante de uma educação militar, refletindo que “quem só aprende a obedecer, vai poder no máximo mandar nos outros, mas não desenvolverá a capacidade de pensar por si mesmo e junto aos outros”.

Mesmo realizando atividades em sala, as reclamações e proibições continuaram. A questão não era mais a desordem realizada nos corredores e sim as atividades e a reflexão que os estudantes produziam. Reflito que os corpos dóceis eram a expectativa, onde o poder disciplinar “adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos”, e a partir daí, fabrica indivíduos obedientes (FOUCAULT, 2013, p.164).

5 Comentário de um monitor-policial ao assistir uma performance dos estudantes.

6 O artigo que pode ser acessado em: < <http://caririrevista.com.br/nao-sou-nem-obrigada/> >



Atualmente percebo-me em um ambiente que “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2013, p. 142), infelizmente.

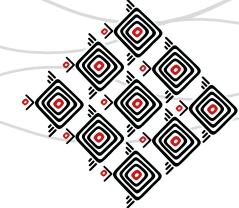
Quinto movimento: ressurgir

Refletindo sobre os movimentos desse processo até agora e percebo as variações de crescente e decrescente. Inciei a todo favor com o grupo de teatro, em total processo de crescimento, com estudantes instigados e comprometidos. O ápice claramente estava no segundo movimento, onde as aulas de teatro e a mediação teatral se complementavam em um processo de ensino e aprendizagem. Mas sempre que se chega ao topo, parece que não nos resta nada a não ser a descida, onde o terceiro e o quarto movimento constroem a desilusão. Os cercos cada vez mais rudes e em uma reflexão dura e crua parece que não havia para onde ir. Como se tivesse chegado ao fim, a morte do teatro no CPM.

Porém não posso e nem quero trabalhar com reproduções de modelos, sem desenvolver reflexão crítica e processos criativos com os estudantes. Acredito que (re)construindo e desconstruindo, formulando e reformulando ideias e valores, pode-se reelaborar o processo de conhecimento e transformá-lo a partir do contexto e da necessidade, onde as ações criativas desenvolvidas pelo fazer e ver arte, são fundamentais para o fruir no mundo cotidiano. E nessa perspectiva avalio que só há um direcionamento agora: voltar a subir. Reavaliar os procedimentos, reformular as metodologias e recomeçar. Resistir para existir, por que todo teatro é político.

Referências Bibliográficas

DESGRANGES, Flávio. In: **Revista Urdimento** nº10, 2008. “Mediação teatral: Anotações sobre o Projeto formação de público”.

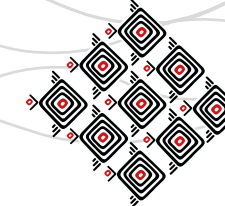


FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. **Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio**. In: ABRACE – Associação Brasileira de Artes Cênicas, 2008, Belo Horizonte. Memória Abrace. Belo Horizonte, 2008.

IRWIN, R. **A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica**. In: BARBOSA, A. ; AMARAL, L. (Org.). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC/SESC, 2008.



O GROTESCO NO FEMININO: UM ESTUDO DO CORPO FEMININO COMO ESPETÁCULO ATRAVÉS DA ILUSTRAÇÃO

Resumo

Este artigo discute poéticas e estéticas em Arte/Educação no contexto defendido no trabalho de conclusão de curso da autora sobre a representação do corpo da mulher. Este artigo discute a quem até a contemporaneidade se digiriam as produções artísticas e como o corpo feminino foi disposto. A partir disso, em união aos conceitos do grotesco, apresenta um estudo sobre como o machismo age sobre a o desenvolvimento da mulher. Este texto levanta a necessidade do questionamento das imagens em sala diante dos alunos para estimular sua criticidade. Levanto neste artigo questões como: a representação do corpo feminino na Arte, o feminismo em uma perspectiva contemporânea, grotesco e uma breve representação da pesquisa de campo resultante em uma ilustração.

Palavras-chave: O corpo da mulher no ensino. Grotesco. Feminismo.

Introdução

Neste trabalho, pretendo explanar as minhas inquietações, enquanto artista-professora-pesquisadora e licencianda pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV, no que diz respeito às questões relativas ao corpo feminino em representações artísticas referentes a idealização sobre o mesmo, essencialmente como o corpo feminino vem sendo representado historicamente sob uma ótica eurocentrada.

Me causa desconforto a representação feminina ter um desenvolvimento, sob minha percepção, na História da Arte – principalmente europeia – tão sexualizador e com um ideal eugênico como foco na pele branca¹. Algumas questões foram se apresentando diante de mim: Por que

1 Fonte: <http://www2.uern.br/index.php/colineares/article/view/2714/1495>. SILVA, Hilma Liana Soares Garcia da; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. A Violência contra a Mulher na Perspectiva do Feminismo Negro. No texto as autoras realçam a importância de um movimento feminista focado na mulher negra por sofrerem duplamente com preconceitos, sendo eles o fato de serem mulheres e negras. Usando os dados do *Mapa da Violência 2015* –



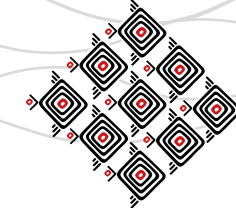
colocar a mulher de forma que ela se resuma a um mero objeto servidor da vontade masculina? Por que suas características são apresentadas de forma degradante ou são menosprezadas? Como detalhes naturais como estrias, gorduras, fios de cabelo arrepiados, etc., se tornam repulsivos? Por que se modificar para agradar aos olhos alheios e não aos seus? Estas questões me levaram e ainda levam, a pensar tais problemas buscando reforçar o caráter grotesco da situação, tal qual a percebo. Em minhas ilustrações, procurarei evidenciar, com o artifício do grotesco, diversas características que a “grande arte” ainda se baseia da ótica masculina, as características que são tão forçosamente escondidas em busca de uma imagem perfeita que negue os defeitos humanos e que afeta principalmente as mulheres.

Apresento uma proposta de entendimento do corpo feminino, através da execução de um trabalho artístico em aquarela, tendo as minhas percepções como mulher como fio norteador. De forma que a mulher é representada de forma diferente do masculino, pois segundo Berger (1999) o público ideal se resume a homens e que o potencial das imagens tem como objetivo agradá-los. Ao iniciar meu trajeto como pesquisadora, vejo diversas possibilidades de explorar ramos que permeiam o feminismo e a simbologia do uso de elementos híbridos para desenvolver uma poética, o que por si só me motiva a ler mais sobre o assunto e buscar respostas para as minhas inquietações e com os resultados promover conteúdo para pesquisas de outros.

Sobre a representação do corpo feminino da Arte

Aqui há boa parte da motivação para a produção deste trabalho. De fato, desde minha infância sofri com diversas imposições machistas ao meu gênero. Ao longo do meu crescimento, percebi que as mulheres de alguma forma eram instruídas a se desenvolver com certas

Homicídios de mulheres no Brasil, as autoras confirmam que a taxa de mulheres brancas de 2006 a 2013 caiu 2,1% enquanto o assassinato de mulheres negras no mesmo período aumentou em 35%.

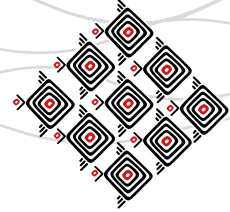


características “femininas”, e questiono a necessidade de atrelar a figura da mulher com este feminino predeterminado que não atende ao grupo inteiramente. Costumes meus de infância passaram a ser estranhos na visão dos meus familiares, porque eu estava virando “mocinha”. De repente eu não deveria mais andar suja de areia, eu não deveria correr, deveria deixar de lado a molecagem e comportamentos similares, enquanto meus primos homens puderam continuar com o mesmo comportamento sem nenhum incômodo. A este respeito, é possível afirmar sobre a mulher que:

Desde a mais tenra infância foi ensinada e persuadida a vigiar-se permanentemente. [...]. Ela tem de fiscalizar tudo o que é e tudo o que faz porque o modo como aparece para os outros, e em última instância para os homens, é de crucial importância para o que normalmente se considera o êxito de sua vida. Seu próprio senso de ser por si mesma é suplantado por um senso de estar sendo apreciada, como ela mesma, por outro. (BERGER, 1999, p. 48)

Há uma certa idealização (por conveniência) de como a mulher deve ser e se portar, e a História da Arte reflete isso de forma sutil, ao implicar uma grande atenção aos detalhes femininos desvalorizados pelo machismo. Paradigmas de beleza são exaltados em pinturas de determinadas épocas, as formas do corpo, o tamanho do cabelo e este costume alcançou a época atual onde uma série de imposições sobre o corpo feminino são diariamente exaltadas na publicidade. Ainda citando Berger (1999, p. 66) ele diz “A mulher é representada de uma maneira bastante diferente do masculino – mas porque se presume sempre que o espectador ‘ideal’ é masculino, e a imagem da mulher tem como objetivo agradá-lo”.

Por conta deste local pré-estabelecido, a mulher então está encarregada de suprir uma série de necessidades referentes aos homens. Devem parecer sempre lindas, perfeitas, nunca para si mas para os homens. Envelhecer não é o mesmo para os dois gêneros, o homem pode sim



prosseguir seu destino da forma como bem entender, mas o envelhecimento da mulher sempre é criticado. Ainda na velhice, no descanso, a mulher deve estar impecavelmente linda, sem rugas, sem os sinais da idade, com o cabelo devidamente pintado e roupas apropriadas a uma senhora. “As nuances entre a feminilidade tal como é anunciada pelas revistas e a feminilidade da puta sempre me escapam” (Despentes, 2016, p.63).

Como exemplo, trouxe uma comparação entre duas pinturas de mesmo tema que acabou por ser bastante comum entre diversos pintoras e pintores. Especificamente as pinturas feitas por Artemisia Gentileschi (1593 - 1653) e Jacopo Robusti (1518 - 1594), conhecido como Tintoretto, que por pouco não foram contemporâneos. O tema das duas pinturas se chama Suzana e os Velhos, Suzana é uma personagem bíblica. A história é de uma moça que ao tomar banho e “se coloca” em uma situação de perigo, é estuprada por dois homens velhos, e Suzana quase foi condenada como culpada pelo próprio estupro que sofreu. O que me chamou atenção na diferença entre as duas pinturas foi a forma que cada um, tanto Gentileschi quanto Tintoretto, resolveu figurá-la.

Nesta primeira imagem podemos observar uma moça nua que se observa diante de um espelho, por trás deste espelho há uma cerca viva cheia de flores. Sua expressão é serena, longe de remeter a sua história original que relata um estupro. No canto esquerdo inferior da imagem na extremidade frontal da cerca viva, vê-se o primeiro velho que observa Suzana de frente. Na outra extremidade da cerca ao fundo da imagem, o segundo velho também está à espreita a observar a moça. Logo, diante de tal panorama, é possível que Suzana tenha visto os dois homens se aproximarem de seu momento íntimo e não ter reagido visto que sua expressão é de extrema serenidade. Em uma segunda interpretação, Suzana não percebe nenhuma movimentação em seu entorno e permanece imóvel e calma como se estivesse sozinha. Em uma terceira interpretação Suzana percebe a movimentação e se mantém calma pois este era seu interesse, se entregar aos velhos.



Figura 1: Susana e os Velhos, Tintoretto, 1555-1556.
Óleo sobre tela. Kunsthistorisches Museum, Vienna
Fonte: Wikipédia



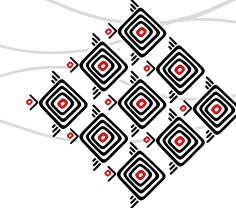
Figura 2: Suzana e os Velhos, Artemisia Gentileschi, 1610. Óleo sobre tela. Palácio de Weissenstein.
Fonte: UFRGS <https://www.ufrgs.br/napead/repositorio/objetos/historia-arte/idmod.php?p=gentileschi>.

Na figura 2, Suzana está nua, suas roupas em seu colo expressam enorme repúdio a aproximação dos dois velhos. Sua reação exprime com detalhes como uma mulher se sente ao ser atacada por dois homens que tendem em lhe fazer alguma violência, sendo mais compatível com a alegoria descrita na Bíblia. Enquanto aos velhos, um está sinalizando que Suzana mantenha silêncio enquanto o outro cochicha em seu ouvido, afinal, o que está prestes a acontecer não está de acordo com as vontades de Suzana.

Devo apresentar alguns fatos da vida de Artemisia Gentileschi que foram responsáveis por uma série de pinturas com cenas violentas. Gentileschi foi uma mulher nobre, única mulher entre os 5 filhos de seus pais. Mesmo com vários privilégios advindos de sua origem nobre, a pintora foi surpreendida pelo amigo de trabalho do pai e estuprada. O homem recebeu como condenação duas opções²: poderia escolher entre cinco anos de trabalhos forçados ou o exílio, deixando Roma para sempre. Sua escolha foi deixar Roma, fato que deixou Artemisia ainda mais destruída por seu agressor não ter sido verdadeiramente punido. Após este acontecimento, suas pinturas refletiam toda sua angústia e revolta referente ao seu próprio estupro. Ela usou da Arte para enfim conseguir sua justiça.

Observando as duas imagens, pude perceber como são diferentes as interpretações vindas de uma mulher, que aliás, também sofreu da mesma violação, e de um homem, sobre o mesmo tema, o abuso. Tintoretto escolhe pelo apelo à culpa da mulher, onde Suzana percebe a chegada de seus violadores e permanece imóvel, se mantendo a mercê deles, senão conivente. Já Artemisia cria uma imagem de pavor, a mulher realmente aparenta estar prestes a sofrer o estupro onde Suzana nada mais é senão a vítima, demonstrando clara repulsa diante da situação.

² A história de Artemisia Gentileschi, a pintora violentada que se vingou pela arte em pleno século 17. O artigo traz detalhes do estupro sofrido pela artista e também sobre como isso repercutiu em seguida no desenvolver de suas pinturas, onde ela pode finalmente se vingar de seu estuprador. Fonte: <http://www.bbc.com/portuguese/geral-38594660>. VELASCO, Irene Hernández.



A figura da mulher desde a bíblia é culpabilizada – possivelmente antes disso – por todo mal que há para a humanidade. Devido à grande influência judaico-cristã em diversas localidades, a Palavra Sagrada foi se tornando verdade absoluta. A partir da descoberta da sexualidade feminina, houve a expulsão do paraíso, onde a Bíblia (2016) relata que a mulher seduziu o homem levando-os a comer o fruto proibido, no caso, desfrutar do sexo. Sua penitência particular por ter causado tantos males é a dor do parto, e a partir deste acontecimento o homem se tornou responsável absoluto pela tomada de decisões, e a penitência da mulher foi acrescida da obediência.

O Feminismo em uma perspectiva contemporânea

Faz-se necessária este complemento onde busco refletir sobre como a mulher ainda é vista como um objeto decorativo, em diferentes ocasiões em um contexto contemporâneo.

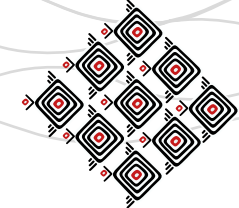
[...] A necessidade interior do artista de ser artista tem tudo a ver com gênero e sexualidade. A frustração da artista mulher e a ausência de seu papel mais imediato como artista na sociedade são resultado necessidade, bem como sua falta de poder [...] (LACERDA; SARZI-RIBEIRO, 2017, p. 2 apud BOURGEOIS, 2000, p. 100).

Como apresentado pelo grupo político-feminista *Guerrilla Girls*³, as mulheres só serão permitidas em um museu nuas em tela? Apenas sua forma física será útil? Enquanto a sua presença ativa como artista?



Figura 3: Consciência do Museu de Arte, Guerrilla Girls, 2017. Serigrafia. MASP.
Fonte: SP-ARTE (2017)

3 Guerrilla Girls é um grupo de artistas feministas anônimas cujo o objetivo é combater o sexismo e o machismo no mundo da arte. O grupo foi formado em Nova York em 1985, tendo a missão de trazer a público a desigualdade de gênero e raça dentro da comunidade artística. O grupo emprega [culture jamming](https://pt.wikipedia.org/wiki/Culture_jamming) na forma de pôsteres, livros, outdoors e aparições públicas para expor discriminação e corrupção. De forma a permanecerem anônimos, os membros do grupo vestem máscaras e utilizam pseudônimos que se referem a mulheres artistas falecidas. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerrilla_Girls.

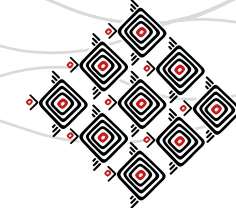


No meio contemporâneo, diversas mulheres artistas questionam seu papel na Arte, assim como as *Guerrilla Girls*. “Em geral, o imaginário artístico ocidental hipervisualiza a mulher como objeto da representação masculina, ao mesmo tempo em que a exclui do campo da criação artística” (LOPONTE, 2008, p. 153).

Vimos de um contexto histórico em que a mulher era inferiorizada como figura feminina e tinha suas funções resumidas aos cuidados da casa, dos filhos, da cozinha, etc. Dessa forma sua figura passou a lidar com aspectos frágeis que a tornaram de menor valor que a figura do homem, este, que seria símbolo de força e responsável por prover alimento e conforto a sua família. Por isso que: “Assim, as figurações do corpo feminino em pinturas e esculturas reforçavam a posição superior do homem, enquanto a mulher era apática e digna de apenas contemplação, sendo agregada a rótulos estabelecidos durante a história, como a maternidade, santidade, sexualidade” (LACERDA; SARZI-RIBEIRO, 2017, p. 5). Não é que a Arte é responsável por causar a diminuição da figura feminina, mas é um grande artifício para fortificar esta ideia. A forma com que a mulher é representada diz respeito apenas ao espectador homem, nada tem a ver com o que pensa de si ou como quer ser representada.

Os movimentos feministas contemporâneos, contextualizados em recortes geográficos e sociais específicos, à diferença generalizada dos ideais e militância feminista dos anos 70, não opera na negação da maternidade, ou no encorajamento ao embrutecimento feminino, nem no estabelecimento de práticas rígidas que formatem como as mulheres devem se comportar para se “igualar” ao outro sexo. Nosso momento atual compreende os engajamentos femininos e feministas para instaurar liberdades de ser mulher em todos, ou quaisquer, aspectos. Sermos donas de nossas escolhas e optar, dentro da enormidade de possibilidades de ser e não ser – sendo que, tanto um quanto o outro, não são dualidades excludentes entre si, mas podem operar entre pluralidades (SABIÁ, 2016, p. 3)

Há quem discuta, como Matesco (2016), que a intenção desta forma de exposição do corpo feminino está atrelada a diversas vontades voltadas ao homem, mas não necessariamente ao seu



desejo sexual, mas a parcela feminina existente em cada um que a todo custo há de se esconder. Assim, caracteriza-se um quadro de absoluto controle sobre a exposição feminina, onde a mulher não tem espaço para se impor e determinar como gostaria de ser representada.

O corpo feminino é elemento fundamental na história da arte do Ocidente, configura um elemento central para um olhar supostamente universal da arte até meados do século XX, portanto, a tarefa necessária é questionar esse pressuposto e examinar como o corpo torna-se cerne da reversão de valores defendidos pelas mulheres na conjuntura das décadas de 1960 e 1970: é por intermédio da relação corpo e arte que elas rompem com uma repressão milenar e se colocam em posição de luta. Isto porque a representação da mulher na arte confunde-se com a própria repressão feminina: pudor, bondade, piedade são as expressões permitidas às mulheres até o século XIX, o nu é monopólio de deusas e ninfas não sendo extensivo às cenas cotidianas. (MATESCO, 2016, p. 3)

A partir disso, há possibilidade de se desenvolver um setor artístico que não esteja saturado da já exaustiva imposição masculina responsável por acervos dominados por homens.

O Grotesco: sobre a Feiura

O Grotesco⁴ traz uma alternativa à estética bela que sempre esteve presente na Arte. Ele busca estranhamento, algo que não seja comum de se apreciar na literatura, no teatro ou na ilustração.

4 A “grotesca”, isto é, grotesco, e os vocábulos correspondentes em outras línguas são empréstimos tomados do italiano. *La grottesca e o grotesco*, como derivações de *grotta* (gruta), foram palavras cunhadas para designar determinada espécie de ornamentação, encontrada em fins do século XV, no decurso de escavações feitas primeiro em Roma e depois em outras regiões da Itália. O que se descobriu foi uma espécie até então desconhecida de pintura ornamental antiga. [...] A mistura do animalesco e do humano, o monstruoso como a característica mais importante do grotesco [...]. Fonte: Wolfgang Kayser, *O Grotesco*, 2009.

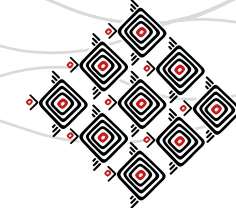


No pensamento dos Modernos, ao contrário, o grotesco tem um papel imenso. Aí está por toda a parte; de um lado, cria o disforme e o horrível; do outro, o cômico e o bufo. Põe ao redor da religião mil superstições originais, ao redor da poesia, mil imaginações pitorescas. [...] (HUGO, 2004, p. 30-31)

Por meio dessa definição, quero usar do Grotesco para trazer aquilo que é feio, detalhes do corpo feminino que são considerados masculinos, grosseiros, indelicados, gordos, magros, etc. Tais características não tem propósito de evidenciar o feio em si, mas uma ideia metafórica em forma de denúncia sobre as características comuns que são pretensiosamente invisibilizadas ou chamadas feias. Por meio desta idealização feminina, busco o que para elas seria interessante e libertador, uma poesia de uma realidade alternativa onde seu desenvolvimento não tenha sido afetado por opiniões negativas sobre seu corpo e autoestima.

Retomo que a beleza estava direcionada a um certo público que fazia parte de quem ditava o que seria ou não a beleza. Afinal, as maiores mudanças estéticas estavam direcionadas ao corpo da mulher. As características consideradas feias, são apagadas como se não existissem. O que Eco (2014) fala sobre o belo é que para ele a beleza se modifica de acordo com as épocas e que os conceitos sobre também se alteram. O que é desagradável não é admirado, portanto, não deve ser mostrado aos outros. Este formato de sociedade criar uma realidade inexistente, que é falsa, que implica em uma série de questões sobre como os outros tentarão agir baseado nesta sociedade “perfeita”. Eco (2014) nos lembra que para haver harmonia é preciso ter contrates, não ausência do feio ou ruim. Precisamos do real para que cada indivíduo não se sinta estranho por ser diferente, afinal, esta sociedade cria grupos de pessoas iguais entre si e exclui quem não se submete a tais alterações.

O feio e o belo coexistem, inclusive em um mesmo corpo. A imposição de um padrão de beleza é danosa aos grupos sociais, ela inviabiliza as pessoas a serem quem são baseando-se no que seu núcleo propõe como belo. É necessária a existência do feio, pois este conceito está



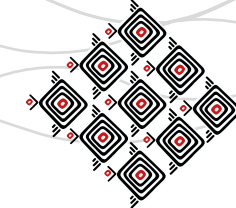
baseado na perspectiva de quem olha, não de quem é. É necessário que tais detalhes são inevitáveis e que não por sua existência aquele ser deverá ser limitado aquilo, mas que tem seu lado positivo ou até mesmo irrelevante as atividades do dia-a-dia. Opiniões não estão dispostas em unanimidade, elas diferem e isso define o progresso, as divergências.

Partindo do pressuposto que Sant'Anna e Esquivel (2008) apontaram, determinadas formas corporais são assumidas como dádiva ou castigo segundo uma perspectiva religiosa. O que pode confirmar esta ideia é o fato de que a gula, ato que leva a obesidade, é considerado um dos sete pecados capitais para as religiões baseadas na Bíblia. De fato, a pessoa gorda em um meio social acaba por ter que prestar contas em função da sua aparência.

Tido como um ameaçador da paz social, o obeso tem de compensar a sociedade através do uso da força ou proporcionando diversão. Quando usa força, Fischler percebe que as pessoas não o consideram gordo, mas forte. O uso da força explica a quantidade de comida que consome. (ESQUIVEL; SANT'ANNA, 2008, p. 5)

Quando em grupo, o ser humano tende a permanecer com características parecidas e qualquer um que vá contra esta ordem vem a sofrer por sua escolha. Tais grupos tendem a se unificar como um grupo de dois corpos onde mulheres tem determinadas funções e homens outras funções, cada gênero deverá seguir uma série de regras no que diz respeito a sua aparência física, sendo irrelevante quaisquer características pessoais que possam destoar do grupo. Em relação às práticas modificantes do corpo, Esquivel e Sant'anna (2008, p. 6) afirmam que: “Se condenarmos esta prática, acabamos por condenar o obeso, o deficiente, o homossexual, o negro, a mulher, o estrábico, enfim, tudo que não faz parte do ideal de beleza, ou de poder, corrente”.

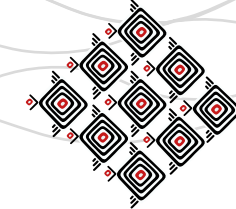
Ainda segundo Esquivel e Sant'anna (2008), o que motiva este estranhamento perante o diferente está relacionado com a sensação de um grande rebanho onde há bem-estar e acon-



chego, ou seja, qualquer atitude ou mera aparência que faça divergência do padrão daquele grupo específico vai ser rejeitado pois estará indo contra a ilusão da segurança. Apropriando os argumentos ao tema discutido neste trabalho, devo apontar que as mulheres são induzidas a se livrar de diversas características naturais do seu corpo por simples fator estético, como: seus pelos pubianos, parte de suas sobrancelhas, estrias, celulites, cabelos arrepiados, sua gordura, entre outras alterações.

É interessante notar como determinadas práticas corporais, modificações e violações do corpo não causam qualquer mal-estar nos indivíduos em geral, porém quando é uma prática realizada por uma minoria e se, ainda, por uma minoria sem poder, que está à margem da sociedade, há uma discriminação muito forte. Parece que não é a prática da modificação corporal em si que causa aversão às pessoas, mas a prática realizada por determinado grupo de pessoas. A prática corporal realizada em pessoas que têm poder, e isso não apenas significa poder aquisitivo, mas também intelectual ou de *status* social, dentre outros, parece ser relevada, e até mesmo adorada. (ESQUIVEL; SANT'ANNA, 2008, p. 11)

O Grotesco no corpo feminino é forte, impacta. A artista Louise Félix que atribuiu a sua pesquisa sobre seu próprio corpo e vivência o nome L4drona, discute sobre o impacto que as imposições sociais – já discutidas anteriormente – tiveram sobre seu crescimento, desenvolvimento e forma com que hoje ela passou a lidar com seu próprio corpo. Seu trabalho traz o enfrentamento com este posicionamento que coloca a mulher gorda como alguém que deveria se esconder e mudar a qualquer custo, quando na realidade esta decisão de lidar com o corpo deveria estar direcionada apenas a quem é dono deste, não devendo ser importante para ninguém mais. De fato, a intervenção corporal está bastante presente na contemporaneidade, de forma que não passe mais despercebido que tal fato recai especialmente sobre o corpo feminino.



Considerações finais

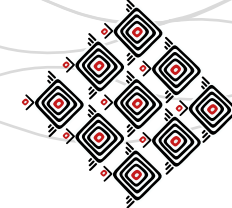
Como resultado da pesquisa aqui apresentada apresento uma ilustração produzida para retratar uma situação específica onde a moça em questão contou-me em relato sua dificuldade ao crescer em ser aceita pelos colegas de escola e a rejeição por ser a única menina na sala de jogos a disputar por sua vez. O fator pesante da situação está no amontoado de meninos em suas costas esperando que ela perca sua partida no jogo para então entregar o computador ao próximo, acreditando que por ser menina perderia logo. A ilustração foi produzida em aquarela em junho de 2018.

Quis que seu rosto deixasse claro o quanto seu esforço para se valer, para mostrar o seu potencial estava lhe custando. Há manchas de suor em sua testa na ausência de tinta que propositalmente criei para dar esta impressão. Sua pele se assemelha a casca de laranja, cheia de furinho com apenas um pequeno pedaço em seu queixo descascando, fazendo referência ao fato de ela ainda ser criança e ainda estar no começo de sua trajetória como mulher quando ela teria que “se transformar em bagaço de laranja” para mostrar a que veio. Desta vez consegui criar uma atmosfera atrás de suas costas de grande expectativa, onde há vários meninos demonstrando diferentes reações diante das habilidades da moça e quebras de expectativas em relação a sua vez de jogar. Eles não estão postos de forma coerente a perspectiva, pois dessa forma a impressão de lotação não ficaria muito clara, ao meu ver. Alguns meninos expressam choque, outros expressam admiração, etc.

O que coloco aqui é uma arte produzida por mulheres para este mesmo público como prioridade, possibilitando uma nova realidade artística onde o público não estará mais massivamente dominado por homens.



Figura 4



Referências Bibliográficas

BERGER, John. **Modos de Ver**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução dos originais grego, hebraico e aramaico mediante a versão dos Monges Beneditinos de Maredsous (Bélgica). 18ª edição. São Paulo: Editora Ave-Maria, Edição Claretiana - 2016.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong** – São Paulo – n-1 edições, 2016.

ECO, Umberto. **História da Beleza**, 2014. Tradução de Eliana Aguiar. 4ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2014.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**: tradução do prefácio de Cromwell. Tradução e notas de Célia Berrettine. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

Sites:

ESQUIVEL, Talita Gabriela Robles; **SANT'ANNA**, Antonio Carlos Vargas. **Corpo Modificado**, 2008. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/194.pdf>>. Acesso em 05/06/2018.

LOPONTE, Luciana G.. **Pedagogias Visuais do Feminino: arte, imagens e docência**, 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/loponte.pdf>>. Acesso em 20/11/2017.

LACERDA, Laís; **SARZI-RIBEIRO**, Regilene A. **O Corpo Feminino na Arte Midiática**: de objeto de contemplação a objeto de poder, 2017. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/PA/26encontro_LACERDA_La%C3%ADs_SARZI-RIBEIRO_Regilene_A.pdf>. Acesso em 28/05/2018.

MATESCO, Viviane. **Corpo e Mulher** – do nu objetividade à nudez das feministas dos anos 1960-70, 2016. Último acesso em 14 de junho de 2018. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s7/viviane_matesco.pdf>. Acesso em 14/06/2018.

SABIÁ, Ana Paula. **“Bela, Recatada e do Lar”**: Entre discursos de control de resistência artístico-política nas práticas contemporâneas, 2016. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s6/ana_paula_sabia.pdf>. Acesso em 26/05/2018.

ROMPENDO A INVISIBILIDADE: MULHERES ARTISTAS E O ENSINO DA ARTE

Fernanda Cristina Nicolau da Rosa¹ – UNOCHAPECÓ
Sonia Monego² – UNOCHAPECÓ
Marinilse Netto³ – UNOCHAPECÓ

Resumo

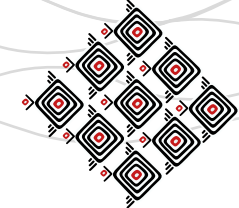
O Brasil está no topo do ranking mundial de violência contra a mulher há anos, e apesar dos esforços, os números de denúncias e casos de violência continuam aumentando constantemente em diversas regiões do país. A arte apresenta um papel importante nesse contexto, uma vez que proporciona reflexões sobre temas relevantes socialmente, politicamente, economicamente e culturalmente. Dessa forma, debater e compreender este fenômeno é de fundamental importância para a Arte-Educação, tendo como objetivos contextualizar, conscientizar e sensibilizar os educandos com a temática.. Apresentaremos neste artigo dados estatísticos sobre a violência contra a mulher, e como eles são representados na arte contemporânea através de três artistas mulheres que enfatizam em seu trabalho temáticas relacionadas à questões do universo feminino. Partindo desta contextualização discutiremos sobre a importância da arte no processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Violência. Gênero. Arte Contemporânea.

1 Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

2 Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal de Santa Maria (1985). Pós graduada em Arte Educação e em Docência no Ensino Superior, créditos concluídos no Pós em Estética. Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

3 Doutora pelo Programa de Engenharia e gestão do Conhecimento-EGC/ Universidade Federal de Santa Catarina. Linha de pesquisa: Mídia e Conhecimento. Mestre em Educação, Especialista no Ensino da Arte-Fundamentos Estéticos e Metodológicos, Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas. Docente de graduação e pós graduação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ.



Introdução

Historicamente a violência sempre esteve presente em quaisquer relações sociais instituídas pelos indivíduos, atingindo, conseqüentemente, todos os setores da sociedade. O termo ‘violência’ foi definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) como o “Uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações”. Sendo assim, a violência, para ser determinada como qual, advém de diversos critérios sociais e racionais, sendo extremamente influenciada pelos movimentos políticos, intelectuais, religiosos e sociais vigentes de cada período.

Trata-se de um termo que sofre constantes metamorfoses de acordo com seu contexto histórico/social exigindo que diferentes olhares provoquem novos debates. Por suas especificidades a arte transita por diferentes temas promovendo espaços e meios de gerar reflexões e reconstrução de conceitos. Neste sentido a investigação no campo da arte torna-se um importante método para a compreensão de como a violência é tratada e consentida por determinada sociedade, reconhecendo suas causas, conseqüências e principais vítimas, buscando nas diversas linguagens artísticas, subsídios para a constatação de uma problemática e suas possíveis soluções.

É possível dizer que, compreender como a violência de gênero acontece em determinada sociedade é atentar-se aos relatos das vítimas dessa violência, os quais se transformam em graves denúncias e ao mesmo tempo explicitam como pensam, sofrem e lutam as mulheres desta sociedade. O fato de a sociedade ser opressora em relação a minorias e especialmente violenta contra as mulheres não é acidental, o comportamento social avança para a direção onde os interesses das classes dominantes estão.



Ao longo da história a narrativa entre as relações de gênero seguiu a premissa de que o homem é biologicamente, intelectualmente e emocionalmente superior estável, forte, e a mulher é frágil, limitada e instável, porém responsável pela reprodução, o que a tornou, por vários séculos, exclusivamente a rainha do lar. Segundo Nascimento (2002, p. 02), isso atrasou significativamente a igualdade entre gêneros, pois “o isolamento doméstico leva as mulheres ao desconhecimento de seus direitos, e isso se soma à violência social e a perda de valores éticos, como o respeito e a solidariedade”.

Pretende-se por meio deste artigo evidenciar a necessidade da discussão do tema da violência contra a mulher, demonstrando os números estatísticos e propondo reflexões através da arte acerca do tema.. Neste sentido o trabalho apresenta obras das artistas Luisa Prado, Barbara Kruger e Jenny Holzer, que tratam em seus trabalhos, simbolicamente, diferentes dimensões da violência contra a mulher, desde a sua prática concreta, até seus possíveis traumas e desdobramentos, fazendo um paralelo entre a representação da violência nas obras dessas artistas, com as possibilidades de reflexões e debates na Arte-Educação desencadeados pelas mesmas.

Como resultados, é possível dizer que a arte contribui como representação e registro de uma realidade em comum, tornando-se ferramenta essencial para a compreensão dessas relações entre gênero e poder que instituem e normatizam a violência contra as classes oprimidas, sendo as mulheres vítimas constantes dos reflexos das mesmas. Talvez a arte simplesmente fale sobre uma existência que foge às outras linguagens, e concordando com Dewey (2010, p. 203) “No fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas.”

Violência de Gênero na Contemporaneidade

As diversas dimensões da violência de gênero, especialmente aquela dirigida à mulher, constituem-se em um campo teórico-metodológico que tem início à medida que as mulheres,

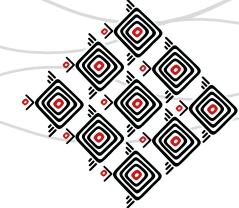


assim como os movimentos sociais iniciados pelas mesmas, travam ardorosa luta em busca de igualdade. No Brasil, apenas a partir da década de 80 que estudos e ações sociais são focados nas diversas problemáticas do universo feminino, explorando um novo caminho cognitivo, político e social, levando à criação de serviços públicos e leis particulares.

Esses estudos ganham mérito a partir do rompimento da tradicional e errônea perspectiva em que a violência contra a mulher associa-se diretamente aos significados atribuídos, obrigatoriamente, à masculinidade, à feminilidade e à relação entre homens e mulheres culturalmente. A partir de então, cria-se uma percepção imprescindível entre as diferenças de gênero e sexualidade, assim como entre a feminilidade, anteriormente sinônimo de submissão e fragilidade, e a masculinidade, sinônimo de dominação e superioridade, dispondo da ideia que uma ou outra é característica exclusiva de determinado gênero, e portanto, razão suficiente para comportamentos opressores.

De acordo com Machado (2000, p.04) debates sobre as questões e conceitos que norteiam o termo 'gênero' geram a "[...] produção de novas questões e na possibilidade de dar mais espaço para dar conta das transformações na contemporaneidade". Essas novas perspectivas transformaram, desde então, o pensamento sobre desigualdade e violência entre gêneros, atribuindo a dominação e abuso do mais forte, homem, sobre o mais fraco, mulher, como ações herdadas culturalmente de uma sociedade patriarcal, onde se normatizou a romantização do cânone feminino como delicado submisso e fértil, cabendo ao próprio homem, detentor da razão e do poder, punir tudo aquilo foge a essa regra.

Partindo dessas análises introdutórias, começamos de fato compreender a gravidade da violência de gênero no País. Em 2015, dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública registram 45.460 casos de estupro efetivamente denunciados, onde em 89% dos casos, os abusos aconteceram contra mulheres. Mesmo esse número sendo grave, segundo o mesmo documento, essa quantidade ainda representa, tragicamente, apenas uma pequena parcela dos casos reais

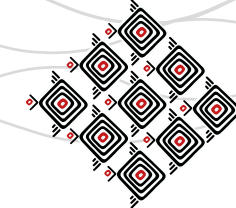


do País. De acordo com o Datafolha, em pesquisa encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no ano de 2016, 29% das mulheres brasileiras relataram ter sofrido algum tipo de agressão, totalizando 16 milhões de mulheres e 40% informaram ter sido vítimas de alguma forma de assédio, o que significa, em média, 23,2 milhões de mulheres. O estudo do IPEA calcula que o número de estupros por ano no Brasil seja de em torno de 527 mil tentativas ou casos de estupros consumados no país, dos quais apenas 10% seriam reportados à polícia. (CERQUEIRA; COELHO, 2014, p. 6).

O Brasil lidera o ranking mundial quando se trata do feminicídio de acordo com o Mapa da Violência (2015, p. 27) “com sua taxa de 4,8 homicídios por 100 mil mulheres, [...] num grupo de 83 países com dados homogêneos, fornecidos pela Organização Mundial da Saúde, ocupando uma pouco recomendável 5ª posição”. Ainda segundo o Mapa, o assassinato de mulheres negras tende a se intensificar, enquanto o feminicídio contra mulheres brancas vem sendo, no geral, cada vez mais controlado. A maior parte das vítimas de abuso doméstico estão na faixa etária de 18 a 30 anos, e foram assassinadas por motivos banais dentro de seus próprios domicílios

[...] segundo os dados disponíveis, durante esse ano, foram atendidas 223.796 vítimas de diversos tipos de violência. Duas em cada três dessas vítimas de violência (147.691) foram mulheres que precisaram de atenção médica por violências domésticas, sexuais e/ou outras. Isto é: a cada dia de 2014, 405 mulheres demandaram atendimento em uma unidade de saúde, por alguma violência sofrida (WAISELFISZ, 2015, p. 42).

Dentre as agressões contra a mulher relatadas, as físicas disparam em 60% na fase adulta da mulher, seguido pelas agressões psicológicas, com 23% e a sexual com 11%, além de que, em relação às crianças, destaca-se o abandono pelos responsáveis, representando 28% dos registros.



Analisando sucintamente essas pesquisas realizadas até os últimos cinco anos, torna-se claro a necessidade da busca de métodos e meios não apenas preventivos e punitivos, mas conscientizadores, tendo como objetivo a diminuição efetiva dessas taxas aterrorizantes de ocorrências de violências contra a mulher.

Aproximações entre Arte Contemporânea, Violência de Gênero e Arte-Educação

Segundo alguns teóricos, compreende-se que o grande pressuposto da arte contemporânea seja incorporar o imaginário no real – trazer aquilo que está intrinsecamente escondido à vida cotidiana. Como constata Favaretto (2011, p. 108), “(...) o alargamento da experiência artística, interessada na transformação dos processos de arte em sensações e vida, permite que se pense na possibilidade de se fundar uma estética generalizada que dê conta das maneiras de viver, da arte de viver”.

Seguindo essa linha de pensamento, estamos falando sobre uma arte inevitavelmente processual, ela não existe só em sua manifestação final, ela ocorre em intermediário à vida, e consequentemente, é imensamente influenciada, e até determinada por ela. A arte atual não inicia mais na inspiração romântica e genial da arte tradicional acadêmica, contemporaneamente ela surge de uma problemática já investigada por Foucault: “O que se passa hoje? O que se passa agora? E o que é este ‘agora’ no interior do qual nós somos uns e outros; e o que define o momento em que eu escrevo?” (FOUCAULT, 2000, p. 341).

Assim sendo, se a arte contemporânea fala sobre aquilo que é vigente ao seu tempo, logo, para entendê-la precisa-se entender a sociedade em que a mesma acontece. Para diversos autores o contemporâneo caracteriza-se, principalmente, por ser um período contraditório e de paradoxos agudos, formados por poderes frágeis e fluídos, Estados desregulamentados, individualização exacerbada, desterritorializações, laços afetivos e sociais vulneráveis e uma absoluta

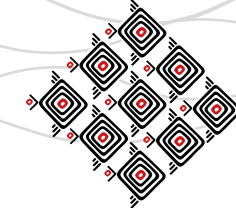


inconstância sobre o futuro. Tendo em vista uma época tão complexa, a arte na contemporaneidade é imprescindível para conhecer o que passa com os seus indivíduos, possibilitando o reconhecimento de problemas e manobras para possíveis evoluções.

Nessa perspectiva, debater a violência de gênero torna-se imprescindível no campo da arte-educação, aproximando, através do viés comunicativo da arte, os alunos da realidade da sociedade onde estão inserindo, trazendo à tona a discussão de que tipo de sociedade os mesmos desejam construir, onde “A escola, dessa forma, pode [...] construir relações que libertem e nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores.” (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 37). Como já visto anteriormente, os papéis de gênero (masculino e feminino) são reforçados cotidianamente, através de imposições e comportamentos naturalizados culturalmente. Ferreira e Luz (2009) afirmam que no ambiente escolar as práticas de gênero historicamente definidas se reafirmam corriqueiramente na vida estudantil e, por conseguinte, refletem enfaticamente na vida pessoal dos indivíduos, ressaltando o papel frágil e submisso das meninas, assim como a “natureza” competitiva e dominante dos meninos.

Sendo assim, é fundamental pensarmos em uma educação que além de construir mulheres protagonistas de suas vidas e da sociedade, conscientize as mesmas dos problemas já existentes na realidade, buscando na escola um espaço de referência para a mudança dessa realidade, percebendo-a como um “[...] espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, destrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade.” (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 37).

Para tratar uma temática tão delicada quanto a violência de gênero, podemos usar como referência artistas como Luiza Prado, brasileira, nascida no ano de 1988 em São Paulo, e que foca sua pesquisa as relações do cotidiano com os estímulos e respostas do sistema neural, explorando, através de fotografias, como os traumas são instituídos e tratados nos indivíduos. Sua obra trata de problemas intrínsecos, partindo de experiências pessoais da artista, em suas palavras

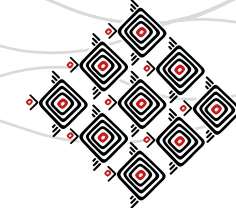


“O feminino, a (des)colonização, desconstrução de privilégios, sincretismo, questões indígenas, gênero, política e psicose - esses assuntos, entre outros, são freqüentes em meu trabalho que é desencadeado pela minha própria biografia.” (PRADO, 2012).

Em especial, na série de fotografias “Gula” [fig. 1], de 2012, onde Luiza trata da pressão e objetificação social as quais as mulheres estão comumente expostas, e que se reverberam no comportamento e escolhas pessoais da maioria, “Auto-consumir, auto-abortar e engolir as ideologias que o sistema nos impõe e assim desenvolver um dos pecados capitais, *Gula*, enquanto consumimos algo que precisamos e estamos fazendo parte de um teatro social.” (PRADO, 2012). Esses conceitos, aliados ao universo BDSM (Bondage, Disciplina, Sadismo e Masoquismo), remete a como a mulher é treinada a ter um comportamento submisso para satisfazer a sociedade em que ela está inserida. Sendo moldada tanto fisicamente, quanto psicologicamente, a se comportar de acordo com as normas sociais vigentes pela parcela dominante da sociedade.

Desde a infância ela tem sido continuamente ensinada e induzida a se fiscalizar. [...] A mulher precisa controlar tudo que é e tudo que faz, aspirando como ela parece para outros e, ultimamente, como ela parece para os homens [...]. Seu próprio senso de ser ela mesma é oprimido pelo senso de ser apreciada pelo outros (BERGER, 2008, p. 46).

A mulher deve, acima de tudo, agradar. Ela não pode ser caos: deve ser a calma, o refúgio. Culturalmente, e também midiaticamente, independente do que aconteça ao seu redor, a mulher parece ter que estar em um estado constante de gratidão: atualmente ela pode votar, concorrer a cargos políticos e, inclusive, trabalhar. Ainda, tem a ambição de conseguir um bom marido, dois filhos e poder passar o resto da vida cuidando da casa. Quer dizer, independentemente da desigualdade, o lema é sempre lembrar que tudo poderia ser pior.



Levar o trabalho de Luiza à sala de aula, especificamente da sua série de fotografias Gula, é pertinente considerando que suas fotografias não falam apenas da violência física, que é mais facilmente percebida e combatida, mas fala de uma violência psicológica exercida pela sociedade contra as mulheres que é extremamente traumática, as moldando desde sua infância para possuírem determinados desejos, comportamentos e prazeres, e que normalmente é invisível aos olhos da sociedade.

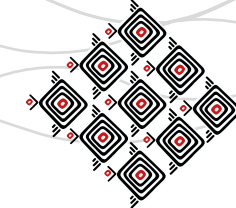
Outra artista que explora as problemáticas em torno do feminino em seu trabalho é Barbara Kruger, nascida no ano de 1945 em Newark, e que ganhou destaque a partir dos anos 70 ao comunicar problemas sociais e relações de poder por meio da arte conceitual. Ao combinar apropriação de imagens e textos em negrito, a artista contrapõe ideias entre o conteúdo escrito e as imagens de fundo, expondo a incompatibilidade entre os ideais e a realidade da sociedade.

Na obra “Sem Título (Seu Corpo é um Campo de Batalha)” [fig. 2], de 1989, reconhecida por ser produzida para a Marcha das Mulheres de Washington, e que marcou o estilo visual do trabalho de Kruger. Nessa obra, de fundo, em preto e branco, percebe-se o rosto de uma linda mulher, com o rosto dividido entre efeito positivo e negativo, que já carrega inúmeros significados: a luta diária da mulher entre seu interior e exterior, a violência de gênero despuorada e, ao mesmo tempo, a intimidade da mesma, a oposição entre o que a mulher é, e o que ela transparece devido às pressões sociais. Em negrito, realçadas por um fundo vermelho, estão escritas as palavras “Seu corpo é um campo de batalhas”, o que introduz a imagem ao observador, e ao mesmo tempo contextualiza a mensagem que a artista deseja comunicar por esse trabalho.

Seguindo a perspectiva dessa obra, a própria dominação social constitui a violência, sendo um fator essencial para trazer ao debate da Arte-Educação com esse trabalho é a condição de que os discentes terão diferentes experiências e interpretações de acordo com seu gênero. Justificando-se na dificuldade que a maioria dos homens apresentam de compreender a relevância



Fig. 1. Luisa Prado, 3. jun. de 2012, Fotografia, © Luisa Prado.



de um trabalho como esse, visto que os mesmos geralmente não experienciam as situações tratadas pela artista.

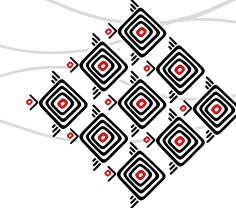
Através dessa obra em particular, é possível transmitir um conceito socialmente essencial para a discussão de violência contra as mulheres na educação: de que igualdade não significa a inibição das diferenças. As diferenças entre gênero existem e são causadas por diversos fatores biológicos, psicológicos e emocionais, além dos fatores históricos, sociais e culturais. É imprescindível enfatizar na Arte-Educação que diferenças entre os gêneros são conceitos diferentes de desigualdades e limitações impostos aos mesmos.

Adentrando na temática da violência sexual, Jenny Holzer (1950), em sua obra “*Lustmord*”, de 1993, comunica aos horrores ocorridos durante a Guerra da Bósnia (1992- 1995), que durante o período de quase quatro anos, mais de 60.000 mulheres e meninas sofreram estupros coletivos, gravidez forçadas e escravidão sexual. *Lustmord*, deriva do alemão, que traduzido significa ‘assassino sexual’, e centra-se em torno de um poema narrativo do estupro seguido por assassinato de uma mulher, em três perspectivas diferentes – sob a perspectiva do estuprador, sob o olhar da vítima, e por último, a partir de um observador ‘neutro’. O poema é composto por frases curtas, que poderiam descrever a qualquer crime sexual escritos sobre a pele humana, provocando o espectador ao paradoxo do olhar e do desejo ao corpo, e da repulsa e horror as palavras escritas sobre ele.

A visão do autor do estupro e assassinato remete a indiferença do mesmo sobre o consentimento e condição de humana de sua vítima (com, por exemplo, a frase ‘Eu tento me excitar para me manter louco’)[fig. 3, esquerda], além de sua insegurança e necessidade de auto-afirmação (com a frase A cor de dentro dela é o suficiente para me fazer matá-la’) [fig.3, direita], ao diminuí-la como objeto existente a seu prazer, e a tomá-lo sem seu consentimento, ele está estabelecendo uma ordem de poder e hierarquia sobre ela, no qual o faz sentir-se superior e existencialmente relevante, visto que “Em nossa sociedade, os atos de violência são executados, em grande parte,



Fig. 2. Barbara Kruger, 1989, Serigrafia Fotográfica em Vinil, © Barbara Kruger.



por aqueles que tentam estabelecer seu amor-próprio, defender sua imagem pessoal e demonstrar que também são indivíduos significativos.” (MAY, 1981, p. 20)

A perspectiva da vítima é representada por uma descrição brutalmente real sobre o que pode se passar pelos pensamentos de uma vítima de violência sexual, com frases como ‘meus seios estão tão inchados que eu posso os morder’ e ‘com você dentro de mim vem o entendimento que eu vou morrer’, Holzer caracteriza a lucidez da vítima sobre o abuso que está sofrendo, onde “[...] não é difícil observar que a mulher é considerada um mero objeto não apenas por seu agressor, mas por ela mesma.” (SAFFIOTI, 2004, p. 70). Através disso entende-se que a violência contínua causa desprezo e a sensação de culpa na vítima, muitas vezes convencendo-as que merecem aquela situação, por sentirem-se fracas e submissas, mesmo não percebendo que esses sentimentos, assim como o abuso, também são forçados.

É imprescindível considerar que esse sentimento de autodestruição e insegurança é o que mantém milhares de mulheres presas em seus labirintos de violência, pensando que não há saída, ou ainda pior, que elas não merecem (ou desejam) uma saída. Qualquer tipo de violência de cunho físico sempre é precedido pela violência e manipulação psicológica, o que comprova definitivamente a arte como amparo subjetivo e instrumento de denúncia para essas mulheres. Considerando que, dentre outros motivos, “A violência alimenta-se da baixa autoestima e da ausência de segurança íntima da pessoa em si mesma [...].” (MAY, 1981, p. 27), e também analisando as taxas absurdas de abuso sexual no Brasil, discutir essa temática na educação torna-se necessário para, além de estimular uma consciência crítica nos discentes, também prevenir futuros casos através do conhecimento da natureza traumática, ilegal e imoral de tal ato, incentivando a segurança íntima dos estudantes, principalmente do sexo feminino, para impor-se e tomar medidas preventivas e combativas contra possíveis casos de abuso.

Por último, há a perspectiva do observador, que não é uma testemunha, mas um *voyeur*, visto que permanece passivo ao ato. Isso se dá em vista que os estupros, na Guerra da Bósnia, não



Figura 3. Jenny Holzer, 1993, Fotografia, © Jenny Holzer.



eram focados em indivíduos, mas em comunidades inteiras, por ser uma região extremamente religiosa, onde a perda da virgindade, ainda mais pelo meio da violência, não era apenas brutal, mas humilhante e vergonhoso para toda a família. Em geral, esses estupros eram organizados pelos sérvios, como tática de dominação da região.

Percebem-se referências a isso em frases como ‘Eu quero arrumar seus cabelos, mas seu cheiro fez eu me afastar para o outro lado do quarto. Eu segurei minha respiração o máximo que eu consegui. Eu sei que eu a desapontei’ e ‘Ela age como um animal que foi deixado para cozinhar’, percebe-se que em nenhum momento o *voyeur* insinua tomar alguma atitude em frente ao horror presenciado, mesmo que não concorde com as ações. Este também é um fator pelo qual a violência contra a mulher ainda é tão predominante na sociedade contemporânea. Incentivar sentimentos como a solidariedade e a responsabilidade social nos estudantes são objetivos primordiais da escola, pensando em formar alunos protagonistas e ativos em suas respectivas realidades, sentimentos que também são incorporados à Arte- Educação através de reflexões promovidas por obras como essa, onde mesmo relatando realidades cruéis e opressivas, são necessárias para desenvolver a consciência social dos estudantes.

Considerações Finais

A partir dessas reflexões estabelecemos, então, perspectivas de extrema importância para a educação, partindo principalmente de abordagens conceituais, contextuais e subjetivas sobre a arte, onde, concordando com Coli (1995, p. 17) “Os discursos que determinam o estatuto da arte e o valor de um objeto artístico são de outra natureza, mais complexa, mais arbitrária que o julgamento puramente técnico.” Quer dizer, o discurso na Arte-Educação não deve prender-se ao o que é a obra e seus recursos técnicos, mas antes disso questionar: Por quê? Por que ela está sendo feita? Quais suas referências? Qual seu contexto? Qual sua relevância em determinado



contexto? E, mais preeminente, o que isso tem a ver com a minha/nossa realidade? Ainda segundo o autor,

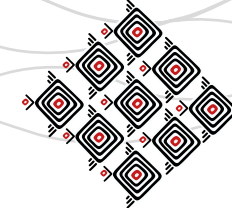
A arte constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambigüidades. Na obra há uma organização astuciosa de um conjunto complexo de relações, um mundo único feito a partir do nosso [...], capaz de atingir e enriquecer nossa sensibilidade. Ela nos ensina muito sobre nosso próprio universo, de um modo específico, que não passa pelo discurso pedagógico, mas por um contacto contínuo, por uma frequência que refina nosso espírito. (COLI, 1995, p. 111)

Seguindo esse raciocínio, temos na Arte-Educação a possibilidade de uma transformação efetiva em diversas dimensões do indivíduo, tanto para com a sociedade, quanto para consigo mesmo. Ao abordar-se a violência de gênero na educação, tendo a arte como ponte comunicativa, sensibiliza-se o discente para uma extensão da sociedade que mesmo presente no cotidiano do mesmo, não é percebida normalmente na sua totalidade, onde “[...] as emoções artísticas são ricas e fecundas, o prazer e a evasão só são “alienações” num primeiro momento: transformando nossa sensibilidade, elas transformam também nossa relação com o mundo.” (COLI, 1995, p. 112). Por fim, é possível transformar a concepção de mundo por meio da linguagem da arte, levando em consideração que arte é conhecimento e a escola tem um papel social transformador em suas mãos.

Referências bibliográficas

BERGER, John. **Ways of Seeing**. Penguin Modern Series. 2008.

CERQUEIRA, Daniel; **COELHO**, Danilo de Santa Cruz. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde**. Nota Técnica. IPEA, 2014. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/boaspraticas/estupro-no-brasil-uma-radiografia-segundo-os-dados-da-saude>>



ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/140327_notatecnicadiest11.pdf
Acesso em 19/08/2018.

COLI, Jorge. O que é Arte. 15ª ed., Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995.

DEWEY, John. Arte como Experiência. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010. **FAVARETTO, Celso. “Deslocamentos: entre a arte e a vida”.** Revista ARS (PPG-Artes Visuais – USP), 2011.

FERREIRA, B.L.; LUZ, N. S. da. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, N. S. da; **CARVALHO, M. G. de; CASAGRANDE, L. S. (orgs.) Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola.** Curitiba: UTFPR, 2009.

FOUCAULT, Michel. “O que são as luzes?”. **Ditos e escritos.** v. III. Trad. Elisa Monteiro, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MACHADO, L. Z. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? Série Antropologia, 2000.

MAY, R. Poder e Inocência: uma análise das fontes de violência. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

SAFFIOTI, H.I.B. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. Lutas Sociais, PUC-SP. 2004.

WASELFISZ, J.J. Mapa da Violência 2015. Homicídio de Mulheres no Brasil. Brasília: Ministério da Justiça, Instituto Sangari, 2015. Disponível em:

https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf Acesso em 19/08/18.



PARA ALÉM DOS MUROS DA DIFERENÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE *DRAG QUEENS* NA EDUCAÇÃO

Isaac de Souza Assunção¹ - PPGECI/UFRPE-FUNDAJ
Ana Paula Abrahamian de Souza² - PPGECI/UFRPE-FUNDAJ

Resumo

Este estudo constitui-se de um relato de experiência sobre empreendimentos em espaços formais e não formais da educação com artistas *Drag Queen*. Possui duas categorias teóricas intituladas Teoria *Queer* e Educação e *Drag Queen*. Traz um breve relato das experiências com esses artistas e conclui que a categoria de arte *Drag Queen* é formativa para tratar as relações de gênero em espaços formais e não formais da educação.

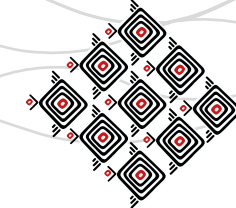
Palavras-chave: Arte/educação; Gênero; *Drag Queen*.

Introdução

Este texto tem como objetivo compreender ações formativas desenvolvidas em espaços formais e não formais da educação com artistas *Drag Queens*. A minha insistente busca pelas *Drag Queens* como elemento formativo na educação básica e no nível superior principalmente na formação dos professores, emergiu de estudos desenvolvidos na minha formação acadêmica, especialmente no cruzamento teórico de três disciplinas: Teoria Curricular ministrada pela Professora Rosangela Tenório, Sexualidade e Educação ministrada pela professora Jaileila de Araújo e Fundamentos do Ensino

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Culturas e Identidades do mestrado associado da Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco;

2 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Culturas e Identidades do mestrado associado da Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco



das Artes lecionada pelo professor Everson Melquiades, oferecidas no curso de pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE, doravante).

Desta forma, a arte/educação, as discussões sobre currículo, as discussões sobre gênero e sexualidade, a teoria *Queer*, a minha experiência como educador popular, a minha orientação sexual e minha experiência como *Drag Queen* me interpelaram na busca por compreender porque essa arte não é um elemento formativo da educação básica no ensino de artes da escola e da formação de professores para se pensar o gênero como um construto social e não um dado biológico coerente na tríade: corpo, sexo biológico e gênero?

Este texto está organizado em cinco sessões: Na primeira, apresentamos as aspirações que originaram este estudo; Na segunda, o diálogo teórico construído a partir de duas temáticas “Teoria *Queer* e Educação” e “*Drag Queen*”; Na terceira, Descrição e análise dos empreendimentos formativos trazendo a tona contextos locais, nacionais e internacionais sobre o cenário *Drag Queen*; Na quarta as considerações possíveis a partir do estudo e na última sessão as referências utilizadas.

Referencial Teórico: Teoria *Queer* e Educação

A Teoria *Queer* é uma nova abordagem que tem origem no encontro dos Estudos Culturais Norte Americanos e com os estudos Pós-Estruturalistas Francês, responsável até então pelas mais sofisticadas reflexões feitas sobre a linguagem. A partir do referencial teórico dos filósofos franceses Michael Foucault e Jacques Derrida, considerados autores rebeldes, essa teoria surge no final dos anos 80 e início dos anos 90, do Século XX. Confirmando o surgimento dessa teoria Miskolci (2009):

Teórica e metodologicamente, os estudos *queer* surgiram do encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós- estruturalismo francês, que problematizou concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação. Central foi o rompimento com a concepção cartesiana (ou Iluminista) do sujeito como base de uma antologia e de uma epistemologia (MISKOLCI, p.152).



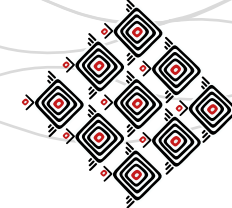
Seus textos são densos e essas características também são uma marca da Teoria *Queer* que se desenvolveu no contato, em especial com as obras *História da Sexualidade I* (FOUCAULT, 1976) e *Gramatologia* (DERRIDA, 1967). Ainda sobre o fôlego da Teoria *Queer* nos afirma Miskolci (2009):

Teóricos *queer* encontraram nas obras de Michel Foucault e Jacques Derrida conceitos e métodos para uma empreitada teórica mais ambiciosa do que a empreendida até então pelas ciências sociais. De forma geral, as duas obras filosóficas que forneceram suas bases foram *Historia da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1976) e *Gramatologia* (1967), ambas publicadas em inglês na segunda metade da década de 1970 (MISKOLCI, p. 152).

O elemento conceitual detonador para o desenvolvimento da Teoria *Queer* foi à afirmação foucaultiana de que a sexualidade é um dispositivo histórico do poder que se desenvolveu no fim do século XVIII, nas sociedades ocidentais modernas e insere o sexo como instrumento de regulação social, formando uma teia oculta que impulsiona formas de regulação da vida social na contemporaneidade, que compreende o período da revolução francesa até os dias atuais, marcado pelo desenvolvimento e consolidação do regime capitalista.

Ainda para o desenvolvimento da Teoria *Queer* foi imprescindível o conceito de suplementaridade de Jacques Derrida. Para ele nossa linguagem funciona a partir de binarismos, onde o hegemônico se constitui em oposição a outro, a partir de um algo inferiorizado, e sem esse outro ele não se constitui e nem pode descrever a si próprio. A partir dessa ideia defende Silva (2009, p. 82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre quem fica dentro e o que fica fora.



Em fevereiro de 1990 em uma conferência na Universidade da Califórnia, Teresa de Lauretis usou pela primeira vez o termo *Teoria Queer*, a fim de teorizar sobre as sexualidades gays e lésbicas em “*Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*”, publicado em 1991 na revista *Differences*. Em 1994 a autora renunciou o conceito num artigo “*Habit Changes*”, na mesma revista por considerar desprovido de um significado. Declara Lauretis (1994) que:

Quanto a “teoria queer” a minha insistente especificação lésbica pode ser encarada como um distanciamento daquilo que, desde que sugeri enquanto hipótese de trabalho para os estudos gays e lésbicos nesta mesma revista cedo se transformou numa criatura conceitualmente vazia da indústria editorial (p.297).

O termo *Queer* foi utilizado para reverter à lógica da opressão e do xingamento. Este foi traduzido para o português como “estranho”. O que antes era um xingamento agora toma forma em uma teoria que problematiza as identidades ditas fixas, e tem sido usada como marcador da instabilidade das identidades. Com relação a isso nos afirma Gamson (2006, p. 347) “a Teoria *Queer* e os estudos *queer* propõe um enfoque não tanto sobre populações específicas, mas sobre os processos de categorização sexual e sua desconstrução”. Ainda sobre a corrente teórica, o sociólogo Steven Seidman nos afirma que o *Queer* pode ser compreendido como o estudo:

[...] daqueles conhecimentos e daquelas práticas sociais que organizam a „sociedade□ como um todo, sexualizando – heterossexualizando ou homossexualizando – corpos, desejos, atos, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais. (SEIDMAN, 1996, p. 13).

Guacira Lopes Louro, considerada no Brasil uma das teóricas *Queer*, no livro “Políticas Pós-Identitárias para Educação”, discute que a sexualidade nas últimas duas décadas tem sido alvo



de estudos de diversas áreas do saber, como a dos cientistas, religiosos, psiquiatras, antropólogos, educadores, passando a se constituir, efetivamente, numa „questão□ para todas essas áreas do conhecimento. Desde então, a sexualidade vem sendo compreendida, descrita, educada, explicada, normatizada, regulada, saneada a partir das mais diversas perspectivas. Para Louro (2001) ainda há um embate mundial quanto às transformações e instabilidades no campo da sexualidade. Sobre essa perspectiva a autora afirma:

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2001, p.542)

A mesma autora complementa ainda que o *Queer* designa “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” (LOURO, 2001, p. 546). Tomaz Tadeu da Silva, outro teórico importante do campo da Educação do Brasil, apresenta a seguinte definição para o termo *Queer*:

[...] o termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da „estranheza□, quer-se perturbar a tranquilidade da „normalidade□[...] (SILVA, 2007, p. 105).

Nesta direção, é um erro ver a Teoria *Queer* ligada apenas a questões sexuais. O seu foco é muito mais amplo, para além apenas desse debate e deve nos conduzir a uma postura intelectual mais subversiva como nos aponta o autor:



[...] A Teoria *Queer* não se resume, entretanto, à afirmação da identidade homossexual, por mais importante que esse objetivo possa ser [...]: ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de considerar simplesmente o pensável, o que é permitido pensar. [...] O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral (SILVA, 2007, p.107).

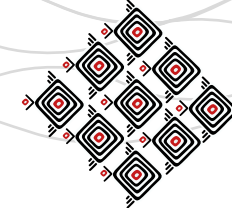
Desta forma, essa corrente teórica, amplia problematizando a questão da identidade até então dita como fixa e estável. Nessa mesma relação amplia o olhar para os conhecimentos sexuais não os hegemonzando, nem os colocando como extremidades onde um é superior e o outro é inferior, “binarismos”, mas, entende as identidades e os conhecimentos sexuais como processos em construção e é oriundo das relações humanas em diversos contextos culturais. No entanto, para revertermos a atual lógica, Silva (2007) nos alerta:

[...] Contestar as normas e regras já estabelecidas [...] Pensar o que ainda não foi pensado nos currículos [...] Questionar os conhecimentos privilegiados e fazer com que sujeitos e culturas tidas como abjetas passem a ser considerados pelas escolas. (SILVA, p.105-109).

Drag Queen

Entre os anos de 2012 a 2014 ao entrevistar diferentes *Drag Queens* na cidade do Recife sobre o que significaria o termo, as artistas em sua grande maioria respondiam Palhaços de Luxo, Rainha Dragão, Artista da Transformação.

Percebi que não existia entre esses artistas um consentimento sobre o significado de *Drag Queen* e isso era o que menos importava para o exercício dessa arte, embora, em grande medida o termo que mais apareceu foi o Palhaço de Luxo e por esse motivo utilizei em meu Trabalho de



Conclusão de Curso (TCC) da graduação em Pedagogia no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para aproximar as crianças para esse universo o que foi bem aceito por elas. Nesse trabalho eu mostro para os meus leitores a seguinte definição: Os “Palhaços de Luxo” termo mais utilizado pelo senso comum, mais conhecidos mundialmente como *Drag Queen* ou *Drag kings*, são artistas performáticos que se travestem, fantasiando-se cômica ou exageradamente com o intuito artístico (ASSUNÇÃO, 2014, p.02).

A performance *Drag Queen* é um espetáculo que traz consigo a subjetividade subversiva, dela se extraem diferentes sensações. É possibilitado os processos sociais da diferença, tem gente que celebra, tem gente que é tomada pelo silêncio observante, tem sensação de confronto, de reprovação, de afirmação, de identificação. A performance *Drag Queen* tem se diluído cada vez mais entre as fronteiras do proibido, mas, no mundo *drag* também tem silêncio e tem margem porque são feitas por pessoas humanas.

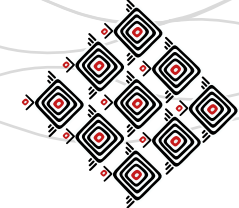
Tem modelos *drag* querendo se instalar hegemonicamente, tem as *drags* de resistência, as *drags* ecológicas, as *drags* luxuosas, temos uma diversidade incrível não cabendo hierarquias. São produções desafiadoras diante de modelos que definem e formatam as pessoas.

Lembro-me certa vez que José Robson da Silva meu amigo de mestrado e estudioso da arte, afirmou que a vontade de performar faria com que os panos de chão virassem figurinos se instalando novas formas de criar essa arte cada vez mais híbrida. Falar de *Drag Queen* é falar de gênero, de construção, de arte, de formas de resistência, de expertise artística de criação, de sonhos, de modelos.

Na próxima sessão apresentaremos os empreendimentos realizados na educação e na formação docente.

Empreendimentos Formativos, Reflexões e Temporalidades

Me apaixonei pela arte *Drag Queen* em 2008, aos meus 21 anos, quando observei diferentes montagens na Casa de *Show Meu Caso Bar* (MKB) na cidade do Recife. Percebi meninos montados, vestidos de lindas mulheres dentro daqueles muros. Era impactante. Como aqueles



meninos chegavam montados na boate? Vinham de ônibus? Suas famílias sabiam? Como se dava esse processo? Acontecia de forma clandestina? Era perigosa essa exposição? Como se chamava? Era *Drag Queen*? Transformista? Travesti? Aquele espaço possibilitava aquela experiência de se montar em um personagem feminino o que parecia libertador.

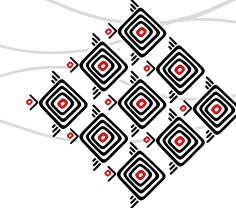
Todas essas questões se converteram posteriormente em experimentos *drag* na minha vida, e comecei a ser montado pela *Drag Queen* Samanta Joy³. Inicialmente o nome da minha personagem era Isabela McLaren. Posteriormente, Samanta por ter me iniciado, me deu seu sobrenome o Joy da sua mãe Whitney Joy que se tornou a minha *vó de drag*, uma espécie de árvore genealógica desses artistas, uma cultura muito forte na cena *drag* de Recife, onde a mãe que adota a filha tem o compromisso de iniciar e cuidar da vida artística.

Em 2010 no mês de agosto, aos 23 anos, depois de sentir, experienciar e construir elementos que caracterizassem minha personagem, fui participar de um concurso para *Drag*□s iniciantes denominado *Buzina da Rita Saimon*, promovido pelo empresário Paulo Lima o maior incentivador dessa arte no estado de Pernambuco. Esta atividade era realizada toda noite de sexta-feira na MKB, onde os jurados eram os clientes da casa que definiam a melhor apresentação através de aplausos. A *Drag Queen* mais aplaudida ganharia o concurso da semana e teria espaço para apresentação remunerada pela referida boate. Na ocasião, ganhei com a melhor apresentação entre sete concorrentes.

Nesse período, esse concurso se constituiu de um dispositivo que promoveu diferentes artistas performáticos do Recife, fazendo emergir muitas *Drag Queens* em Pernambuco. Esse movimento, possibilitou o intercâmbio de diferentes *Drags* de outras cidades do Norte e Nordeste que vinham participar dos concursos ou fazer apresentações na MKB a convite de Paulo Lima a maior mãe de *Drag Queens*⁴ do Brasil na figura de Rita Saimom, que além de promover a arte, dava seu sobrenome as artistas que ela considerava mais completa e o Saimon nessa época indicava as melhores *Drags* de Recife.

3 Samanta é falecida vítima de homofobia quem requintes de crueldade no ano de 2015;

4 Rita Saimon tem mais de 10 filhas *drags*;



Na mídia brasileira em 29 de maio de 2011 o SBT promoveu o concurso Bate Cabelo no Programa de Eliana, dando visibilidade nacionalmente a estes artistas, arte da qual ainda muito restrita aos espaços criados e pensados para abrigar o público LGBT como hoje convencionaram chamar essa diversidade, é importante destacar que até os anos de 2010 ainda muito se usava o GLS para apontar a diferença.

Em 2013, na disciplina Fundamentos do Ensino das Artes Ministrada pelo professor Everson Melquiades no CE/UFPE em uma atividade do programa da disciplina intitulada Intervalo Artístico⁵, onde os grupos de estudantes dessa disciplina traziam artistas para se apresentar para o público (Futuras/os professores) do CE no *Hall* principal. De imediato eu tive a ideia de trazer pela primeira vez artistas *Drags* nesse espaço formativo, ao nosso ver, aquele espaço era conservador demais e carecia dessa arte, foi então o nosso grande desafio levar esses artistas, era um projeto muito meu, mas, foi extremamente acolhido pelo grupo de trabalho nessa disciplina, as artistas que levamos foi Rayka Saimon⁶ e Hilary Angel.

Essa experiência, me marcou profundamente o que veio culminar posteriormente no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação de Pedagogia, intitulado “Arte/Educação Intercultural e Teoria *Queer*: Um Estudo Sobre as Práticas Sociais da Diferença na Escola” defendida no ano de 2014.2 e publicada no ConFAEB⁷ 2014.

Oportunidade em que investiguei, a partir do dispositivo de pesquisa-ação, as práticas sociais da diferença na escola, sua produção e seus efeitos, onde episódios em que a prática de ensino de Artes implementada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola de periferia urbana, da Rede Municipal de Ensino de Recife, constituída por 30 crianças entre dez

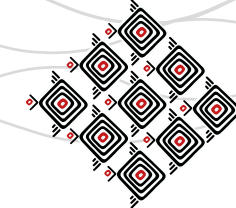


Foto 1 e 2. (1) Rayka Saymon atualmente na figura de Lizandra Menezes. (2) Lizandra Menezes em preparação para os seu show .

5 Atividade criada e pensada pelo professor Dr. Everson Melquiades de Araújo Silva e consistia em três momentos: apresentação artística, uma conversa com a/o artista no intuito de uma ampliação sobre aquela produção artística e sobre vida e obra da/o artista.

6 Lizandra Menezes

7 Trabalho disponível em: <http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/Teatro/10/3.pdf>;



e doze anos de idade, possibilitou o contato com culturas tidas como abjetas ou marginalizadas pela sociedade, como é o caso das *Drag Queens*, elemento artístico ao qual o projeto de ensino implementado se voltou.

Em 2014.2 me apresentei na figura de Isabela Bauducco, com um nome independente depois do falecimento de minha mãe na arte numa excursão didática parte do programa da Disciplina Fundamentos do Ensino das Artes como artista convidado para compor esse momento formativo onde os estudantes vão a cidade de Buíque/Pernambuco ter contato com arte instituinte aquela que está nos nossos cotidianos e não é vista como arte até que seja atribuída a ela um olhar estético que a institua como tal.

Em 2016, ocorreu no Festival da Primavera no mês de dezembro, atividade comemorativa do ano letivo da ONG Fundação Fé e Alegria Pernambuco em que era educador social no acompanhamento de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e motora. Nesse evento, foi a minha primeira aparição no contato com crianças, adolescentes num momento formativo.

Em 2016.2 apresentei meu TCC aos alunos da disciplina de Antropologia da Educação no CE/UFPE a convite da professora Mitz Helena de Souza onde surgiu a ideia de me apresentar como *Drag Queen* juntamente com Ruby Nox um destaque em Recife nessa arte finalizando esse ciclo formativo da disciplina com os estudantes.

No ano de 2017, eu retomo essa ideia de *drags* e formação de professores novamente na disciplina de Antropologia da Educação juntamente com a professora Mitz Helena dentro do bloco de discussões entre gênero sexualidade e relações de poder. A composição desse evento se deu com a apresentação do meu trabalho de TCC como possibilidade de implementação do pensamento da diferença na prática escolar. O que veio culminar num evento intitulado de Antropologia da Diversidade onde se apresentaram as *Drag Queens*: Lizandra Meneses, Kelly Venenosa, Kandassy D□or, Danielly Fox, Nikki Angel, Althea Egony, Wyrá Potira e eu na figura de Isabela Bauducco.



Foto 3, 4, 5 e 6 (3) Kelly Venenosa no II Encontro de Antropologia da Diversidade CE/UFPE; (4) Isabela Bauducco homenageando Lizandra Menezes no II Encontro de Antropologia da Diversidade CE/UFPE; (5) Thomas Porfírio, Professora Mitz Helena, Isabela Bauducco e Manoel Romário Saldanha e (6) Danelly Fox.



Foto 7, 8 e 9. (7) Isabela Bauducco, educandos e Ednaldo Menezes; (8) Isabela Bauducco e Ednaldo Menezes e (9) Educador Lindinaldo caitano e Isaac Assunção.

Ainda nesse mesmo ano na ONG Fé e Alegria Pernambuco desenvolvi com o educador Lindinaldo Caitano um encontro sobre transformismo nas quadrilhas juninas pernambucas onde trabalhamos as montagens de dama desenvolvida por meninos em quadrilhas, nessa ocasião Isabela Bauducco apareceu como quadrilheira juntamente com o quadrilheiro Edenaldo Menezes da quadrilha Origem Nordestina numa roda de conversa discutindo sobre transformismo, gênero essa dança marca do nordeste brasileiro.

Em junho de 2018, fui convidado pela professora Sônia Cristina Amorim da Silva minha colega de mestrado que ministra a disciplina de Organização de Eventos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) para levar arte *Drag Queen* para o evento intitulado VII Festival IFPE: Universo Diverso onde me apresentei no teatro da intuição juntamente com Kelly Venenosa.

Considerações Parciais

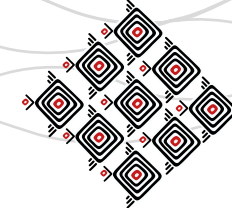
A *Drag Queen* como elemento formativo na educação e na formação de professores constituiu-se de um desafio a educação por ser uma arte ainda marginalizada e perigosa as estruturas mais conservadoras da sociedade. Na educação é vista pelos estudantes como algo novo, lúdico e que questiona as performances de gênero ditas fixas e instáveis.

Para os professores em formação há questões em divergência por um lado estes educadores consideram desnecessária essa arte na escola e por outro lado mais otimista e visionário é uma arte que deve estar tanto na formação dos professores para discutir arte, performance, gênero e sexualidade e no chão da escola para problematizar as relações de gênero.

Para as artistas *Drag Queens* é uma questão tênue e que precisa ter cuidado tanto na escola quanto na universidade porque uma coisa é se apresentar na boate e outra coisa é se apresentar nesses lugares. Um cuidado que estas artistas indicam no trabalho com esta arte.



Foto 10. (10) Kelly Venenosa, Professora Sônia Cristina Amorim e Isabela Bauducco no VII Festival IFPE: Universo Diverso em junho de 2018.



Compreendo a partir de todos os meus empreendimentos realizados em parcerias com as pessoas que pensam conjuntamente que a arte *Drag Queen* deve ser uma arte bem vinda nos espaços educativos porque por meio dela se pode pensar a diferença, as questões de gênero, a diversidade.

Referências Bibliográficas

ASSUNÇÃO, I. S. **Arte/Educação Intercultural e Teoria Queer**: um estudo sobre as práticas sociais da diferença na escola. 2014. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/Teatro/10/3.pdf>;

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo, Perspectiva, 2004.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. São Paulo: Graal, 2005. LAURETIS, T. de. "Habit Changes", Differences. **A Journal of Feminist Cultural Studies**, 6 (2-3), 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

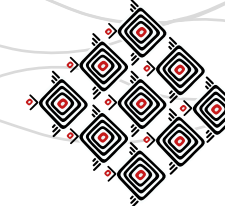
_____. Teoria Queer uma Política Pós Identitária para Educação. 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2007.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica de normalização.

Sociologias. Porto Alegre, jan./jun. 2009, ano 11, nº 21, p. 150-182. SEIDMAN, S. **Queer Theory/Sociology**. Malden, Blackwell, 1996.



**CORPO CONFORME:
O DOCUMENTÁRIO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA E INCLUSÃO
NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

ABREU, Carla de¹ - FAV/UFG
CASTRO, Ítalo Augusto de² - FAV/UFG
Agência Financiadora: PROLICEN/PROGRAD/UFG (2017-2018)

Resumo

Este trabalho surge a partir do projeto de pesquisa da professora orientadora, dra. Carla Luzia de Abreu, como uma temática transversal que dialoga com as possibilidades de práticas pedagógicas de resistência e difusão de visualidades alternativas a serem discutidas dentro de sala de aula. Neste artigo é apresentado parte das discussões de um programa de Iniciação Científica vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Pedagogias de Resistência: Gêneros e Visualidades”, realizado no período de agosto de 2017 e julho de 2018. Formaram parte do projeto quatro sujeitos cujas narrativas foram protagonistas do documentário. Também demarcaram o conjunto das reflexões sobre as subjetividades dissidentes da heterossexualidade, seus trânsitos, embates e percepções sobre o sistema educacional, espaço onde apreenderam a (re)existir.

Palavras-chave: gênero e sexualidade; histórias de vida; educação, cultura visual.

1 Doutora em “Artes Visuales y Educación” (2014) pela Facultad de Bellas Artes pela Universidad de Barcelona (UB), Espanha, em regime de cotutela com o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás. Mestre em “Educación y Artes Visuales: un enfoque constructorista” (2010, Universidad de Barcelona, Espanha). Licenciada em Artes Visuais (2007, FAV/UFG). Investiga principalmente os seguintes temas: educação da cultura visual, gêneros e visualidade, culturas digitais e pedagogias de resistência. E-mail: carlaluzia@gmail.com.

2 Graduando do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Pesquisador Bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN/UFG) com o projeto intitulado “Corpos e identidades dissidentes: o documentário como estratégia pedagógica de resistência e inclusão no contexto educacional”. E-mail: plan.iarch@gmail.com.



Introdução

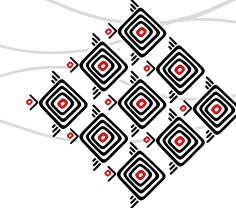
Tendo se tornado um campo de batalhas, o contexto educacional brasileiro tornou-se ainda mais complexo após a retirada, em 2015, das discussões de gênero de vários planos municipais e estaduais de educação e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ausência de tais temas tidos como transversais, nos processos de ensino, colabora para a manutenção e a reprodução de preconceitos que reverberam no interior das práticas pedagógicas e no complexo cotidiano das escolas.

Os corpos e comportamentos desviantes da heterossexualidade são rotulados como problemas, alvos de chacota e violências explícitas ou simbólicas. Esses sujeitos desestabilizam a normalidade habitual da escola e, em muitas circunstâncias provocam reações agressivas ou de rejeição. As consequências são sujeitos desrespeitados em seus direitos e, muitas vezes, excluídos do contexto educacional.

Segundo Santos e Castellan (2014, p. 6790), a modernidade se configurou utilizando um conjunto de estratégias de regulação e controle das diferenças construídas a partir de uma lógica binária (masculino ou feminino), em que as relações entre as escolas e as experiências dos corpos dissidentes dos padrões normativos são estabelecidas no campo do estranhamento e, em geral, da tensão.

Este campo minado foi palco da pesquisa, realizada no período de agosto de 2017 a julho de 2018, em que reflexionamos sobre as relações dos sujeitos não-heteronormativos com as instituições de ensino, suas vivências e experiências nos espaços educacionais e também seus trânsitos diários na constituição de suas identidades.

Entre a infância e a juventude, a escola é um lugar onde boa parte da vida é consumida. Além dos conteúdos programáticos, na escola também se aprende a “controlar” as emoções e manter relações com pessoas estranhas do convívio familiar. Como um ambiente de socialização, a escola



também é o lugar onde as experiências acabam moldando as identidades, sempre dentro de um padrão de condutas definidas como “adequadas”. Portanto, é nesse espaço onde aprende-se a ser homem e mulher, associando comportamentos e atitudes dentro da lógica binária.

Segundo Junior, Caetano e Goulart (2010, p. 99) as crianças são educadas a partir das normas dos gêneros inteligíveis³. Isto é, “os comportamentos, os gostos, as características de desenvolvimento são reforçadas direta ou indiretamente no cotidiano, inclusive das salas de aula”. Também cabe à escola a tarefa de “vigiar” e, nesse esforço de alinhamento aos gêneros inteligíveis, a escola sustenta discursos que não mais refletem a vida contemporânea. Como afirma Guacira L. Louro (2010, p. 26), a escola parece insistir na “inocência” das crianças e dos adolescentes, “ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais”.

Como efeito, a escola passa a ser um local asséptico, estéril e controladora das subjetividades e das formas como os sujeitos se expressam, silenciando aquelas pessoas que não se enquadram no padrão de normalidade constituída a partir dos sujeitos inteligíveis. Nesse sentido, os sistemas educacionais reiteram as noções de culpa, vergonha e a “máscara” do que cabe ou não no “armário”⁴ privado de cada um de nós. Mas, como afirma Louro (2003, p.16), ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns sujeitos se atrevam a subverter as normas.

Nosso interesse neste projeto são esses sujeitos inadequados e a intenção foi criar espaços de visibilidade aos sujeitos desobedientes às normas heterossexuais, a partir de suas pers-

3 Os autores usam o conceito trabalhado por Judith Butler (2003, p. 38), que define: “Gêneros inteligíveis são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”.

4 Os estudos sobre a criação do armário são mais detalhados na publicação de Eve Kosofsky Sedgwick (*Epistemology of the Closet*. In: ABELOVE, Henry et ali. *The lesbian and gay studies reader*. New York/London, Routledge, 1993, p. 45-61).



pectivas e experiências relatadas. No entanto, discutir e problematizar as questões de gênero e de sexualidade nos ambientes educacionais nem sempre é uma tarefa fácil. Embora seja uma condição indispensável para a construção de relações socialmente mais justas no contexto da educação, muitas professoras e professores sentem-se despreparados para fomentar essas reflexões em sala de aula.

Nessa direção, com a intenção de colaborar para que essas discussões aconteçam, este projeto centrou-se na produção de um material audiovisual em formato de documentário que pode servir de dispositivo para fomentar debates sobre as temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula. O foco centrou-se nas experiências dos sujeitos dissidentes às normas heteronormativas, cujos corpos, vozes e subjetividades foram os protagonistas deste projeto. Ambicionamos que este documentário possa incentivar a construção de práticas pedagógicas inclusivas que problematizem as construções sociais baseadas em discriminações, estereótipos e preconceitos.

Metodologia

Os processos metodológicos pensados no início do projeto acabaram se modificando com as experiências que fomos adquirindo ao longo de seu desenvolvimento, porém, algumas questões ficaram inalteradas, tais como: as definições éticas e a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); a definição por histórias de vida como posicionamento metodológico e a pedagogia de contato como fonte motivadora para pensar as estratégias. Como bússola norteadora, a atitude de estreitar laços de afeto e confiança com os sujeitos da pesquisa e nosso compromisso em não descontextualizar suas falas. E, finalmente, dar retorno às pessoas que participaram do projeto sobre o material produzido e os resultados da pesquisa.

A educação da cultura visual no âmbito do ensino de Arte, lugar onde nos posicionamos no exercício da docência, está comprometida em compreender e ressignificar os modos como nos



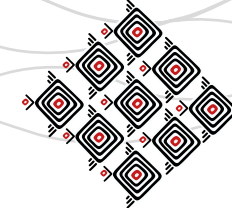
relacionamos com o mundo, com nós mesmos e com os “outros”, tendo como pano de fundo as visualidades. Isso significa questionar as formas que legitimam as práticas sociais, buscando identificar e reconstruir os lugares políticos onde as diferenças são construídas, constituindo e alimentando aquilo que é chamado de currículo oculto, ou seja, as aprendizagens que não formam parte do currículo oficial dos processos de ensino e aprendizagem.

A educação da cultura visual busca estratégias que criem possibilidades de construir novos significados sobre o que se vê e quais são os efeitos das visualidades sobre as subjetividades das pessoas. Também incentiva o professorado a desenvolver práticas que favoreçam a troca de experiências entre as e os estudantes, aproximando-se de seus contextos, desejos e expectativas.

Nesse sentido, este projeto adotou como perspectiva metodológica as “histórias de vida”, uma vez que essa técnica cria possibilidades de aproximação e identificação com as histórias dos sujeitos, em nosso caso, as pessoas que não se enquadram às premissas da heterossexualidade. As pesquisas baseadas em histórias de vida põem em destaque a subjetividade do sujeito, dando a conhecer experiências que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano das escolas. Para Ivor F. Goodson (1993, p. 6), as histórias de vida

são relatos de circunstâncias da vida de um indivíduo cujo conteúdo o situa em seu contexto histórico. Dessa forma, as narrativas em primeira pessoa ajudam a construir uma compreensão mais ampliada do mundo social e os significados que transpassam os discursos e as práticas discriminatórias.

Esta pesquisa, portanto, foi construída a partir das vozes dos sujeitos participantes do projeto, colaboradores na construção do documentário, pessoas que nos ofereceram suas histórias, experiências e trânsitos pelas fronteiras das prerrogativas de gênero e sexualidade. Assim, os relatos em primeira pessoa foram o principal instrumento de coleta de dados, ferramenta usada para compreender as experiências dos sujeitos que não se ajustam às prerrogativas de masculinidades e feminilidades hegemônicas.



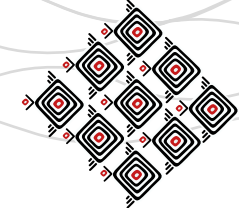
As narrativas foram coletadas por meio de entrevistas abertas, registradas em áudio e vídeo, com a intenção de problematizar as formas como essas pessoas encontram para ser e estar no mundo, pondo em destaque suas experiências nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

A proposta do documentário visou problematizar as construções normativas da identidade para reencontrar novos espaços de inteligibilidade, a partir dos quais as políticas de representação possam ser repensadas e ressignificadas. É o que Judit Vidiella Pagès chama de “pedagogias de contato” (2015, p. 37), uma estratégia que permite investigar a relação política entre o corpo, a identidade, a subjetividade, a experiência, a normalização e a resistência nos contextos sociais:

Uma pedagogia de contato potencializa formas efêmeras e prazerosas de conhecimento baseadas no oral, no diálogo, na experimentação física, na reciclagem, no sampling, na performance como prática que foge da seriedade e, portanto, menos preocupada com a legitimação. Práticas vulneráveis que correm o risco de ser reapropriadas, neutralizadas, normalizadas (2015, p. 33-34)

Por outra parte, as pedagogias de contato também são práticas educativas nas quais os atores sociais produzem narrativas que negociam e descontroem as representações dominantes, ajudando a gerar outro tipo de relações e criar novos significados às relações conflituosas. Nesse sentido essa prática pedagógica faz uso da ideia de que o pessoal é um ato político e, o conhecimento, também é uma construção social, portanto, passível de ressignificações e deslocamentos.

Mas quem foram os sujeitos que compõem este projeto? Como mencionado, os sujeitos que participaram do documentário fogem do padrão “normativo” e constroem modos alternativos de viver suas expressões de gênero. O maior desafio durante os encontros com o grupo foi saber interpelar questões diversas e pessoas múltiplas, sem perder o foco dos objetivos da pesquisa.



Porém, o mais importante foi saber como essas pessoas criam significados sobre os temas que íamos trazendo para nossas conversas e, simultaneamente, identificar como constroem suas subjetividades e como resignificam as aprendizagens sociais.

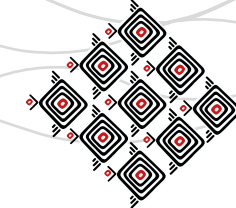
O grupo foi formado por quatro sujeitos, sendo eles três meninos que performam como *dragqueen* e um garoto trans. O grupo tem como ponto comum as diversas formas de viver masculinidades alternativas que escapam dos padrões binários. São pessoas que

[...] fogem da norma estabelecida, nesse caminho do sistema sexo-gênero, vão ocupando as bases da pirâmide ou das bordas do círculo como menos favorecidos no contexto sócio-político-econômico de uma sociedade. Nesse lugar, está o que a sociedade considera como população abjeta: travestis, transexuais, negras, pobres, lésbicas, gays, negros, etc. São aqueles que, por fugirem da norma, produzem efeitos de normalização, legalização e controle de suas sexualidades (SALGADO; SOUZA; WILLMS, 2018, p. 34-35)

Os sujeitos que colaboraram no projeto também se aproximam por suas histórias de constrangimentos e o acoso no ambiente escolar. Mas, também foram capazes de aprender a construir suas identidades em outros espaços, fora da escola, justamente por ter sido a escola um espaço de cerceamento de suas particularidades e subjetividades.

Mas, como esses sujeitos chegaram à nossa pesquisa? As pessoas dissidentes às normativas heterossexuais apreendem que as coisas que não cabem dentro do que é designado 'comum', ou 'normal', pouco aparecem à luz do dia. Para muitos sujeitos, a vida noturna representa um ambiente mais seguro e afetuoso, momento em que podem haver encontros com pessoas que participam dos mesmos desejos e expectativas de vida. Assim, foi no cenário noturno que os sujeitos da pesquisa surgiram, garotos que *performam* como *dragqueen* na cidade de Goiânia, são eles: Victor Abdão (*Vanity Ali*), Roniel Xavier (*Tanisha Laquanda*) e Kayo José (*Melissa*).

Meu nome é *Vanity de drag*, desmontado eu chamo Victor, tenho 21 anos, tenho um ano e alguns meses de *drag*, curso Artes Visuais na UFG e trabalho/vou levando a vida como *drag*.



Meu nome é Roniel Xavier, minha *drag* chama Tanisha Laquanda, no momento eu não faço nenhuma faculdade, e trabalho como *hostess*, dj, performer.

Meu nome é Melissa, desmontado eu sou o Kayo, tenho 18 anos, não tenho trabalho, não tenho nenhum serviço fixo, mas eu faço alguns *jobs* montado, e é isso.

(Transcrição do primeiro dia de entrevista, 28/06/2018)⁵

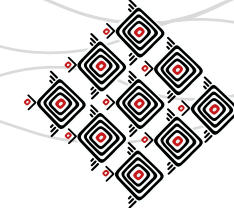
Já o garoto transexual apareceu de forma inusitada. O aluno-pesquisador do projeto estava organizando uma festa quando foi procurado por uma moça que pediu para que o “passe” de entrada do evento utilizasse o nome social de seu namorado, pois, o mesmo sempre passava por situações constrangedoras quando era obrigado a mostrar seus documentos “oficiais”. Assim, por meio da solicitação de sua namorada, Pietro Rocha acabou tornando-se mais um sujeito da pesquisa:

Eu sou Pietro, tenho 19 anos, faço faculdade de Fisioterapia na Faculdade Objetivo, no momento estou desempregado, procurando emprego numa longa caminhada... minha vó é quem me ajuda financeiramente e eu moro atualmente com a minha namorada, a gente mora junto têm 4 meses.

(Transcrição do primeiro dia de entrevista, 28/06/2018)

Esses quatro participantes nos doaram suas percepções sobre o mundo e como lidam com os olhares do mundo sobre suas presenças e corpos. O momento seguinte foi delinear as questões técnicas e a equipe que ajudaria nas filmagens. Para formar a equipe, estabelecemos como critério que as pessoas participassem de forma integral durante todo o período das filmagens – para criar laços de confiança com o Grupo – e que tivessem empatia e sensibilidade com a temática da pesquisa. E assim foram incorporadas Ilâne Nunes e Amanda Pascoal, pessoas que contribuíram de forma colaborativa e generosa no desenvolvimento do projeto.

⁵ Todas as entrevistas contidas nesse material foram transcritas na forma como os sujeitos a proferiram, sem nenhuma alteração das mesmas, mostrando parte de alguns marcadores da própria oralidade.



Foram três dias de gravações, realizados no mês de junho de 2018, três pessoas na equipe técnica, quatro sujeitos de pesquisa, vários cartões de memória. O local escolhido para as gravações foi o Centro Cultural UFG (CCUFG), o qual agradecemos o apoio oferecido pelo diretor do espaço, prof. Kleber Damaso.

O primeiro dia de gravação foi destinado para que todos pudessem experimentar gestualidades e que se familiarizassem com a câmera e com a própria equipe. Este encontro serviu para que todos se conhecessem melhor. Os garotos contaram como surgiram suas personagens de *dragqueen* e Pietro narrou um pouco de suas experiências e descobertas sobre sua sexualidade.

As filmagens dos dias seguintes transcorreram de acordo com disponibilidade de agenda de cada um. No segundo dia, apenas Pietro conseguiu se reunir com a equipe e foi um encontro especialmente proveitoso, porque, mais tímido que os outros garotos, ele sentiu-se mais à vontade para narrar histórias de sua vida que não havia comentado no primeiro encontro. Após as filmagens com Pietro, resolvemos sair do espaço do CCUFG e acompanhar um pouco os trânsitos dos garotos que performam como *dragqueen* na cidade, portanto, as filmagens foram noturnas. O intuito foi mostrar um outro lugar onde esses corpos apreenderam a performar suas personagens e onde se sentem acolhidos em suas multiplicidades, diferentemente dos relatos sobre suas experiências na escola.

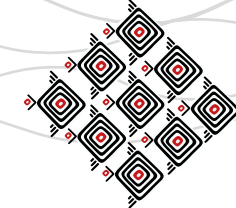


Imagem 1: Primeiro dia de filmagem, na foto: Pietro, Melissa (Kayo), Tanisha (Roniel) e Vanity (Victor) (da esquerda para a direita). Foto: Amanda Pascoal. 28/06/2018.

Narrando a si mesmo: Histórias de um trânsito não-tão-solitário⁶

Com uma temática convergente com a educação da cultura visual, este projeto teve como meta principal a elaboração de um material audiovisual que possa ser usado pelo professorado em sala de aula, para incentivar problematizações sobre os discursos que incidem sobre as iden-

⁶ Referência/homenagem ao escritor João W. Nery que, em 2011, lançou o livro autobiográfico “Viagem Solitária”. Nery é considerado o primeiro transexual masculino do Brasil, neste livro, narra sua história 30 anos após a transição, de Joana a João.



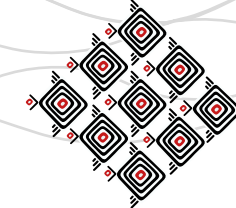
tidades não-heteronormativas, e ajudem a criar espaços de visibilidade e discussões sobre os significados socialmente construídos em torno das normas de gênero e de sexualidade.

Os encontros com os participantes da pesquisa, tanto antes como durante as gravações, foram marcados pela multiplicidade de relatos sobre as questões de gênero e sexualidade e, como ponto comum, as experiências desagradáveis nos espaços educacionais. Foram muitos os relatos de descobertas do próprio corpo, da sexualidade, da construção de suas identidades de gênero e inquietações sobre quem eram, quem são, e o que pretendem ser. Roniel (*Tanisha*), por exemplo, nos contou sobre uma fase de identificação transexual, antes de descobrir a figura da *dragqueen*:

Hoje em dia eu me reconheço como um homem gay, mas nem sempre foi assim. Eu tive uma fase com 15/16 anos que eu achava que era trans; cabelo grande, tinha minhas roupas de 'mulher', unha grande, tentava usar maquiagem e tudo o mais. Um dia eu olhei no espelho e falei, eu não sou uma mulher! No mesmo dia fui no cabelereiro e cortei o cabelo, e foi tranquilo por um tempo, 'ah eu sou hominho!' Mas, depois de um tempo, uns dois anos, eu comecei a sentir falta daquela feminilidade, falta do cabelo, falta de tudo que eu tinha antes, e não dava pra ter aquilo mais, eu não me sentia uma mulher. Como me sentia um homem gay, eu não consegui conciliar essa coisa, sabe... ai foi quando a Tanisha surgiu. Desde a primeira vez que eu me montei ela foi um achado. Assim, em um estalo você pode fazer os dois, pode ser um homem durante o dia e pode ser o que quiser durante a noite, porque *drag* não precisa parecer uma mulher – a gente fala 'artista', porque a gente faz um personagem fictício, uma cara verde, uma cara azul – você pode ser o que quiser. A Tanisha me dá tudo o que eu quero e eu consigo ser um 'hominho' durante o dia e ela meio que equilibra as coisas, ela é meu porto seguro.

(Roniel, transcrição do primeiro dia de entrevista. 28/06/2018)

O relato do Roniel expressa uma identidade fluída e múltipla, uma característica perceptível em todos os sujeitos do Grupo, pessoas que transitam pelas fronteiras de gênero, mas, cada qual, de acordo com seus contextos e subjetividades, diferenciando-se nas formas como enfrentam os embates sobre suas construções de gênero e de sexualidade.



Dos relatos do *'menino viado'* à *'macho fêmea'*⁷, os quatro sujeitos da pesquisa encontraram-se nas histórias de exclusão nos espaços escolares e como aprenderam a existir e resistir às violências físicas e simbólicas (dentro e fora da escola). Victor, ressalta que para lidar com o acoso é preciso saber ludibriar as normas e também saber se posicionar quando necessário, mas, ressalta: “é claro que quando você é novo é muito difícil, a gente não nasce sabendo” (se defender).

Esse depoimento aponta que criar espaços de visibilidade e respeito nas instituições de ensino também exige uma aprendizagem e esse processo é marcado pelas experiências pessoais de cada um. Dependem, também, do ambiente que a escola proporciona em termos de acolhimento e respeito à diversidade. Kayo, por exemplo, conta sua experiência na escola, onde atualmente cursa o 3º ano do Ensino Médio:

A escola que estou não é particular, é uma escola pública, e é mais difícil ser uma 'pessoa viada', porque é mais marginalizado, é mais tenso. Meu bairro não é tão tranquilo. Tem traficante dentro da escola, gente que já matou dentro da escola... então é como o Victor falou... você têm que se policiar. Eu não vou pra escola de peruca, porque senão eu sei que vai dar merda... Têm coisas que a gente sabe que pode fazer e têm outras que não. Eu vou pra escola, mas eu não vou de saia pra escola, senão na esquina eu posso morrer... Tem muito homofobia, eu já ouvi 'eu vou matar ele pra ele não vir mais assim pra escola', eu ouvi isso.

(Kayo, transcrição do primeiro dia de entrevista. 28/06/2018)

Ao serem questionados onde inicialmente descobriram e apreenderam particularidades sobre suas identidades de gênero, todos garotos mencionaram a internet como o principal local de trânsitos e descobertas. Pietro relata que foi na internet que descobriu que não era lésbica, e sim um garoto trans:

7 Expressões que foram mencionadas pelos garotos como formas de referirem-se a eles durante a infância e a adolescência.



Eu cheguei pra minha mãe e falei ‘eu não estou feliz, eu não consigo saber quem eu sou’, aí ela me levou no médico, levou no psicólogo, no psiquiatra, eu fiz acompanhamento, tomei remédio tarja preta, e mesmo com aquilo tudo eu não me sentia feliz. Então, na internet eu consegui me definir, ‘gente tá aqui, simples, tá aqui’. Eu cheguei na minha mãe e falei ‘eu sou isso’, ela virou pra mim e disse ‘não “isso” não tá certo’. Ela quis me internar, falava que era um problema psicológico, que eu ia queimar no inferno, que eu estava fazendo isso pra poder castigá-la e tudo o mais. Quando eu consegui ir pra faculdade, eu virei pra ela e falei ‘olha eu estou indo embora, eu vou ser quem eu sou’.

(Pietro, transcrição do primeiro dia de entrevista. 28/06/2018)

A internet colaborou para suprir a ausência de representações do diverso e trouxe outras visualidades com as quais muitos sujeitos se sentem identificados. A questão da identificação é muito importante para os sujeitos não-heteronormativos, e os meios digitais favorecem encontrar pessoas que compartilham das mesmas inquietações e enfrentam dificuldades semelhantes para estar no mundo, de acordo com as suas próprias subjetividades, como descreve Roniel: “se você é sozinho é muito ruim, quando você está junto com os seus é muito melhor”.

Considerações finais

As experiências dos sujeitos não-heteronormativos têm sido historicamente silenciadas dentro das instituições de ensino e, lamentavelmente, a forma anacrônica como estão sendo desenvolvidas as políticas públicas educacionais no Brasil apontam caminhos que não oferecem uma perspectiva de melhora a curto prazo. Essa despreocupação com os sujeitos que não se adaptam às prerrogativas de gênero hegemônicas acaba deixando-os vulneráveis às aprendizagens sociais que estigmatizam e discriminam e, os preconceitos, se eternizam pela força do hábito.



Pensando nessas questões, o foco desta pesquisa foi visibilizar as experiências dos sujeitos dissidentes das normas da heterossexualidade, cujos corpos, vozes e subjetividades foram protagonistas desta viagem. Nossa intenção ao produzir o material audiovisual foi oferecer ao professorado um recurso que colabore com práticas pedagógicas inclusivas e abra espaços para as discussões que problematizam as representações sociais, buscando despertar empatia sobre os sujeitos considerados “outros” dentro do ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

BUTLER, J. Problemas de gênero: **feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GOODSON, I. F. Studying Teacher's lives. **An emergente Fiel of Inquiry**. In: GOODSON (ed.) Studying Teacher's lives. London: Routledge, 1993, p.1-17.

JUNIOR, P. M. da Silva; CAETANO, M., GOULART, T. E. S. “Ele queria ser a Cinderela”: **Construções queer à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental**. Salvador: Revista Periódicus, n.9, v.1, mai-out. 2018, pp. 87-104. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/issue/view/1651/showToc>>. Acesso: junho de 2018.

LOURO, G. L. **Corpos que escapam**. Revista de Estudos Feministas, n.4, 2003.

_____. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

SALGADO, R. G.; SOUZA, L. L. de; WILLMS, E. E. Infância, arte, gênero, sexualidade e educação: **a mordaca e a criminalização em nome da proteção**. Salvador: Revista Periódicus, n.9, v.1, 2018, pp. 26-54. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/issue/view/1651/showToc>>. Acesso: junho de 2018.



SANTOS, S. P.; CASTELLAN, B. T. Corpos dissidentes no espaço escolar: **normalizações e assujeitamentos**. Revista SBEnBIO, n.7, 2014, pp. 6789-6801.

VIDIELLA, J. Materialidade e representação: **repensando a corporalidade desde as pedagogias de contato**. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Ed. da UESM, 2015, p.19-44.



ESTRANHAMENTO, ALTERIDADE E INTERSUBJETIVIDADE NO ENSINO DE TEATRO

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio¹ - UFT

Resumo

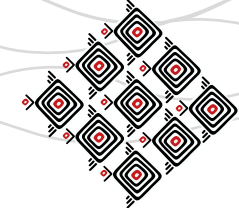
Este texto expõe a necessidade de desestabilizadores intencionais para o processo de mediação de criações em salas de aula de teatro. Realizamos análise qualitativa de dados provenientes de diálogos vídeo-gravados para a construção de um texto teatral como parte do projeto intitulado Dramaturgias Consensuais, desenvolvido com pessoas com idades entre 06 e 14 anos. As discussões teóricas são embasadas: a) nas dimensões da alteridade e da intersubjetividade; b) na socialização secundária como processo de autoregulação e diferenciação pessoal. Resultou desse trabalho que a presença de desestabilizadores intencionais na criação em sala de aula pode gerar dois ganhos valiosos para o ensino de teatro: a) a experiência com a linguagem se torna inseparável da experiência de si no mundo, pela exposição da intrínseca relação entre linguagem e socialização; b) os objetos/temas de explorações via linguagem emergem e complexificam a realidade dos envolvidos.

Palavras-chave: Ensino de teatro. Intersubjetividade. Socialização secundária.

Introdução

Com o presente trabalho temos por objetivo discutir questões referentes à subjetividade e à intersubjetividade no campo da criação artística, a partir de análises de um processo de criação dramaturgica mediado pelo autor, com alunos com idades entre 06 e 14 anos, no contexto do ensino de teatro. Metodologicamente, analisamos uma projeto de ensino de teatro, desenvolvido no ano de 2010, no interior de São Paulo, nomeado Dramaturgias Consensuais, cujos resultados já foram publicados anteriormente (SAMPAIO, 2015b). Os dados de que trata

¹ Professor da Licenciatura em Teatro e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT. Pós-doutor em Educação e Bacharel em Artes Cênicas (UNICAMP); Pós-doutor, Doutor e Mestre em Psicologia (USP). juliano.casimiro@uft.edu.br.



este artigo são provenientes de vídeo-gravações das atividades do projeto e as discussões são elaboradas desde as possíveis interfaces entre o que se chamou de figuras da intersubjetividade e dimensões da alteridade (COELHO JUNIOR e FIGUEIREDO, 2004) e desde os processos de socialização secundários (BERGER & LUCKMANN, 1974), que estão no cerne da constituição de grupos de trabalho para criação artística. Atentaremos, ainda, às propostas de socialização e individualização presentes no livro “A sociedade dos Indivíduos” (ELIAS, 1994), dando continuidade às discussões que se iniciam com o diálogo entre as socializações secundárias e o estranhamento como experiência (inter)subjetiva. As análises que apresentaremos servem a nós como meio para se discutir a pertinência da criação de “problematizadores/complexificadores” (desestabilizadores intencionais por parte do mediador) durante a experiência de criação em sala de aula, com fins de que o aluno esteja cada vez mais implicado no processo e no produto criado e possa de fato vivenciar a regulação de si frente às demandas do mundo e de grupos específicos. Em resumo, experiências de alteridade de si-mesmo para si-mesmo (SAMPAIO, 2017).

O projeto de que trata este artigo se constituiu de um encontro semanal com uma hora de duração, durante um ano, para crianças que nunca haviam tido aulas de teatro. O projeto se desenvolveu no espaço de uma escola da periferia da cidade de Sorocaba-SP e foi dividido em dois momentos. No primeiro semestre do projeto os alunos participaram de jogos teatrais de diferentes naturezas para propiciar contato inicial com a linguagem. No segundo semestre os alunos criaram um texto dramático, foco do projeto. O texto foi elaborado coletivamente e frente à necessidade de consenso como desestabilizador das relações de criação (situação imposta *a priori* pelo mediador). Cada proposição (que podia ser descrita ou encenada para os colegas) deveria ter aceitação unânime para fazer parte da dramaturgia final. Caso houvesse recusa, ausência de consenso, a proposição deveria ser discutida em grupo, ajustada às novas proposições e votada novamente até que se chegasse ao consenso para aceitação ou recusa.



Dessa experiência, interessa-nos, frente ao propósito deste texto, os seguintes trechos de diálogos não sequenciais:

Diálogo 1:

AT: Eu vou ser um baterista da banda de rock” Orientador: E qual vai ser o nome dele?

AT.: Scordol! Orientador: Scordol? AT.: É, Scordol!

(nesse momento as meninas do grupo questionam AT. sobre o porquê de um nome tão difícil, revoltadas pelo fato de algumas delas nem ao menos conseguirem pronunciar o nome da personagem)

MC: Vocês ficam bravas porque vocês nem sabem quem é o Scordol. O Scordol é um dos personagens do “Pókemon”.

AT: É, e ele vai falar chinês.

JQ: Ai, AT, você nem sabe falar chinês...

AT: Ah..., tá [sic.] bom, eu falo outra língua.”

PC: Mas é só você fazer com o corpo o que você tá falando que todo mundo entende.

JQ: Isso quando a gente for ensaiar e apresentar..., e como ele vai escrever o texto dele?

PC: Mas escreve com as mesmas letras..., as letras são as mesmas, só que a gente lê diferente.

AT: Então eu não quero mais falar chinês..., mas ele vai falar espanhol. (todos concordaram que ele poderia falar em espanhol e o trabalho prosseguiu normalmente, mesmo que igualmente o aluno não tivesse fluência na língua espanhola)



Dialogo 2:

AD.: Acho que os músicos deveriam virar zumbis. MC: Todos?

TG: Não, só alguns..., uns 2 zumbis ia ser legal!

NC: O AD e o GL podem ser os zumbis, o que vocês acham? MC: É, pode ser.

TG: Mas como eles vão virar zumbis?

JN: Eles podem ter tomado muito vinho, aí viram zumbis.

TG.: Ai..., você já viu alguém virar zumbi só porque tomou vinho? Eles tem que ser mordidos por um zumbi pra virar zumbi.

PC: O AT ia falar em chinês daquele jeito e ninguém nunca viu um chinês falando de verdade. Você já viu?

TG: Não, mas é diferente. ST: Não é não!

TG.: Tá bom, eles virão zumbi depois de tomar vinho.

Diálogo 3:

Orientador: AF qual vai ser a sua personagem? AF: Um bêbado, vagabundo e estuprador!

Orientador: Ele vai participar da banda? Vai assistir ao show? Vai virar zumbi?...

AF: Não, ele não faz nada! Orientador: E como ele vai se chamar? AF: IS.

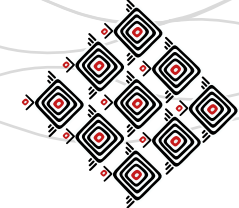
(IS é o nome de um dos integrantes do grupo. No mesmo instante, AF, que era reconhecido como um líder para o grupo, tem a aprovação de todos, com exceção é claro de IS, que se desespera com a descrição de AF. IS começa a chorar sai da sala, e mesmo com a mediação do orientador da atividade em relação à situação, pede, no mesmo dia, para não fazer mais parte do grupo. De fato o aluno não participou mais do projeto).



A constituição subjetiva em processos criativos

Ao se conhecerem os papéis de liderança, paridades, antagonismos, rivalidades etc. entre integrantes de um grupo em socialização secundária, que o jogo-teatro pode tornar evidentes, mapeia-se (se a isso se der atenção) a natureza e a amplitude das sensações de confiança do grupo para a criação em determinados contextos e sobre temas específicos (SAMPAIO & GONÇALVES, 2017). Quando algo rompe a possibilidade do reconhecimento desse espaço de significação e conhecimento comum, as realidades em que se transita, nesse caso específico, a criação artística, serão temporariamente limitadas por certa dimensão traumática da alteridade. Se como mostra o terceiro diálogo, o rompimento pode implicar em exclusão do campo de compartilhamento, saída do aluno do projeto, o diálogo 1 aponta que a presença da instabilidade pode ser fundamental para a emergência de novidades para e na criação - mudança da fala em chinês para a fala em espanhol. A aceitação da fala em espanhol, ainda que frente à ausência de domínio do idioma pelo aluno, provavelmente esteve associada à frequência e qualidade da exposição dos alunos ao espanhol na vida cotidiana, se comparado ao chinês.

A noção de realidade que permeia nosso texto é aquela tida “(...) como uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente da nossa própria volição (BERGER & LUCKMANN, 1974, p. 11, grifos dos autores). A “vida” das atividades cotidianas é uma realidade interpretada e subjetivamente dotada de sentido, formando um mundo coerente, que abriga e sustenta as ações da pessoa, desejos, projeções, nos seus processos de socialização secundária. A socialização secundária se configura como “(...) qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER & LUCKMANN, 1974, p. 175). Enquanto que por socialização primária entendemos o processo inicial de se tornar membro da sociedade, o que a criança experimenta na infância de modo natural.



O dia-a-dia deve ser reconhecido como a realidade por excelência. “A realidade da vida cotidiana [é aquela que] está organizada em torno do “aqui” de meu corpo e do “agora” do meu presente” (BERGER & LUCKMANN, 1974, p. 39) e permite às pessoas construir e compartilharem a experiência do senso comum, que adentra os processos de socialização secundária. E é do senso comum que os grupos conseguem construir seus tecidos de significados a partir dos quais qualquer subjetividade poderá se constituir (BERGER & LUCKMANN, 1974). Ou seja, nos processos de criação, os sentidos comuns da cotidianidade são frequentemente testados e reorganizados, podendo assumir novos contornos para a vida do dia-a-dia. Fato que nos fez escolher o consenso como desestabilizador intencional da criação.

Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos (BERGER & LUCKMANN, 1974, p. 185).

O nome da personagem escolhida por AT, ao não ser reconhecida pela maioria do grupo, gera uma tensão que impede a continuidade do trabalho. Fato que assume valor decisivo pela presença obrigatória do consenso. Todavia, a interferência de MC, ao expor a origem do nome, reconstrói a estabilidade da relação que havia sido desestruturada. AT introduz um conhecimento antes compartilhado apenas pela minoria. No ato desse rompimento, AT se percebe membro do grupo que está produzindo a dramaturgia consensual, portanto, em socialização secundária. E mais, percebe-se como UM dos membros deste grupo, necessitando, pelas regras do jogo, validadas por todo o grupo anteriormente, lidar com o estranhamento em relação às outras pessoas para que possa se manter aberto à construção dramática. Essa situação nos remete à dimensão traumática da intersubjetividade. Nas palavras de Coelho Junior e Figueiredo (2004, p. 20),



O outro concreto e singular me precede e me traumatiza, e com isso me constitui. A cada momento de emergência do outro, algo não poderá ser simplesmente assimilável ao campo do já sabido e já disponível para o uso e o controle. O outro é de fato concebido como uma radical alteridade, que não deve ser concebido nem abordado a partir de uma experiência que se caracterize como uma assimilação daquilo que a princípio já se oferece como assimilável.

A percepção que se tem da existência do outro estabelece também o limite da própria existência do agente enquanto subjetividade. O outro se instaura nas socializações secundárias em contextos de criação como alguém com quem se constrói os sentidos da experiência (falar espanhol e não chinês; transformar-se em zumbi após beber muito vinho). O outro se instaura como diferença produtora de estranhamento e exige que se tenha um movimento abarcante das subjetividades participantes para que o compartilhamento seja possível e mantido.

A ação que MC dirige ao grupo, como tentativa de significar o discurso de AT não é suficiente para realizar a manutenção do jogo intersubjetivo. Caso a ação de MC não fosse significada positivamente e validada pelo grupo, provavelmente a escolha do nome da personagem por AT precisaria ser revista (reiteramos, situação ampliada pela necessidade de consenso). Todavia, é a existência do estranhamento que possibilita à pessoa se desalojar do espaço da indiferenciação que o acolhimento pode gerar, ainda que o mesmo estranhamento possibilite a reorganização do espaço do acolhimento. O esforço à manutenção dessa socialização secundária exige um caráter de inclusão e continência, que para além de AT e das meninas-participantes que estranharam a proposta, é oferecido por MC, tanto para elas (meninas do grupo), no movimento de possibilitá-las o conhecimento sobre a proposição, como para AT ao se tentar manter o espaço de acolhimento das ideias dele.

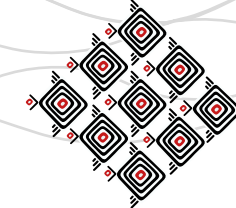
Aquele que pretenda se manter em criação é impulsionado a um movimento proposital de regulação da própria subjetividade em relação a esse outro que o excede. A intenção aqui está



menos no querer regular-se do que no querer manter-se em jogo, e como exigência para tal é que a autoregulação principia. A partir do que podemos dizer que ao ser reconhecido pelo outro como alguém aberto às regulações que nos validam às mesmas verdades/realidades, o grupo como um todo pode se colocar como mantenedor do apoio e acolhimento que a intersubjetividade exige. A necessidade de diferenciação (subjéctiva) emerge na criação exactamente nessa dimensão do estranhamento. Não é possível se manter no campo da indiferenciação quanto o outro me interpela via estranhamento. Essa reacção longe de ser uma assimilação da alteridade instaurada pelo outro se configura como a organização da subjéctividade da pessoa para abarcar parte desse outro, que nunca deixará de a exceder.

Resolvida a questão do nome, foquemos em “falar em chinês, português ou espanhol”. O que se coloca previamente em jogo aqui é um modo de existência de um tipo específico de comunicação. O hábito de falar só em português não dá conta da nova estrutura comunicativa que se pretende estabelecer na criação dramaturgica e para os fins teatrais. A presença de uma língua estrangeira, ainda mais uma língua de tão difícil acesso a eles, o chinês, é uma ruptura brusca com a realidade compartilhada, mas completamente adequada à questão estética. O universo simbólico instaurado coletivamente até então supostamente não dá conta da nova proposta que se apresenta. Não é a linguagem que não abarca a proposta, são os compartilhamentos do grupo que geram a instabilidade referente ao tema. Os dados da experiência de cada pessoa são colocados à prova quando se sugere que o português e o chinês se escrevem com as mesmas letras, e que apenas se lê de forma diferente. A construção coletiva e consensual das dramaturgias pode vir ao encontro do desejo de se estabelecer um universo simbólico fantasioso que ajude a pessoa a lidar com a vulnerabilidade do seu próprio desejo colocado na incapacidade de realização plena frente às outras subjéctividades. (ELIAS, 1994, p. 72).

O desvio da linguagem cotidiana, nesse caso por meio da presença da língua chinesa, faz com que os integrantes do grupo necessitem, ao aceitá-la como possível em um novo universo



simbólico (estético/teatral), de meios (nesse caso o corpo: gestos e ações) que validem os novos percursos de objetivação e significação da experiência que o discurso da personagem de AT propiciaria aos outros, deslocando a proposição do campo do exclusivamente estranho para o campo do diferente, reconhecível e significável. Tal re-estruturação se faz necessária porque

A linguagem usada na vida cotidiana fornece-[nos] continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para [nós]. [...] Desta maneira a linguagem marca as coordenadas de [nossa] vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação (BERGER & LUCKMANN, 1974, p. 38-39).

É na possibilidade de transgressão consciente ou inconsciente do universo simbólico, até aquele momento estruturado mais ou menos sobre as sedimentações coletivas das experiências, que se tem novas significações e re-escritas da própria experiência pessoal. Aos poucos os alunos percebem que os processos simbólicos ou processos de significação se referem a realidades distintas das pertencentes à vida cotidiana. Em outras palavras, ao se criar uma dramaturgia consensual se *inscreve* um universo simbólico. Desse ponto, qualquer ação da dramaturgia passou a ser reconhecida como meio de acesso ao não cotidiano, a partir do que falar em chinês pode ser feito com palavras em português. O texto, ainda que supostamente em chinês, teria sua validação na significação que o outro produziria em relação ao gesto; a ação vocal estaria mais acessível ao falante, enquanto o corpo proporcionaria o acesso do ouvinte, realizando a manutenção da intersubjetividade interpessoal. Tal acesso só é possível a ambos, pois a interação se estrutura sob a existência concreta de dois “sujeitos” já diferenciados (COELHO JUNIOR, 2008), no nosso caso o atuante e o fruidor (ainda que nesse caso específico seja um fruidor interno à cena).

Mesmo que não sejamos capazes de pré-conceber padrões esquemáticos de interação em um ato criativo consensual, ou em quaisquer interações sociais, cada um dos participantes se



coloca em jogo a partir de dados, significados e sentidos, que suas outras experiências de socialização, sejam primárias ou secundárias, permitem-lhes manipular. Certamente, estes dados, significados e sentidos regem o bailar das subjetividades e estabelecem o campo possível da intersubjetividade interpessoal (COELHO JUNIOR e FIGUEIREDO, 2004), processo em que as adequações e inadequações frente ao estranho, ao outro, colorem as reorganizações dos padrões de ação de cada um dos participantes no aqui e agora interativo/criativo.

Na medida em que os integrantes desse grupo se permitiram co-construir um espaço de atuação da linguagem/idioma (chinês ou mesmo espanhol) não mais como estranha, ao contrário, como um novo meio de comunicação a ser inscrito no universo simbólico (estético/teatral), a ponto de validar outras manifestações discursivas/criativas futuras (diálogo 2), evidencia-se o reconhecimento mútuo dos participantes como pertencentes, criadores e reguladores do mesmo universo criativo/simbólico. Ainda que a experiência vá mostrando os diferentes “mapas do eu-posso” (SAMPAIO, 2015a) de cada participante, há na obrigatoriedade do consenso algo que torna o poder de ação das pessoas semelhante neste aspecto ao dos outros integrantes do grupo. Esse caráter de semelhança e pertencimento, ainda que frente às diferenças pessoais (e só pela existência delas) mantém a estrutura da intersubjetividade interpessoal positivamente funcionando junto ao grupo. Dessa possibilidade de reconhecimento, interpretação e efeitos sobre as pessoas ditas “subjetivamente” constituídas é que se consegue passar do traumatismo que o excesso do outro, em sua alteridade, lança-nos, para a perspectiva de alteridades complementares; o outro como semelhante ainda que traumatizante (COELHO JUNIOR e FIGUEIREDO, 2004).

Neste processo de socialização secundária a pessoa se vê transitar entre uma área de conforto e identidade (intersubjetividade trans-subjetiva), de diferença e estranhamento (intersubjetividade traumática), de semelhança (intersubjetividade interpessoal) (COELHO JUNIOR e FIGUEIREDO, 2004); e “é porque trazemos a intersubjetividade encravada em nossa dimensão in-



trapsíquica que estamos abertos à alteridade em suas várias modalidades” (FIGUEIREDO, 2009, p. 6). Uma dupla situação se nos mostra na ocorrência dos diálogos que estamos analisando. Por um lado, as escolhas realizadas pelos alunos para a construção de suas personagens, ainda que sejam alusões a objetivações reconhecíveis, não são exatamente manifestações subjetivas cotidianas do “artista”, ainda que se apoiem nelas para cumprir suas funções expressivas. Entretanto, toda a aproximação e distanciamento que a interação discursiva na construção dramaturgica consensual exige incidem diretamente sobre as subjetividades cotidianas postas em jogo (BERGER & LUCKMANN, 1974, p. 56).

Para além do estranhamento e do reconhecimento: a regulação

Ao se predispor a uma experiência de criação, a pessoa se apresentará com certos padrões de autoregulação constituídos em socializações primárias, inaugurais, e algumas secundárias, que norteiam as trocas simbólicas e que configuram o campo do acolhimento (intersubjetividade trans-subjetiva) (COELHO JUNIOR e FIGUEIREDO, 2004): ter a língua materna como base para criação, nomear personagens com nomes reconhecíveis... As primeiras manifestações discursivas do grupo ao mesmo tempo em que são reguladas por esses padrões os expõe ao coletivo. Consensualmente se recusa a passagem do humano ao zumbi ao se tomar um vinho. Talvez tomar vinho, até mesmo pela pouca idade dos integrantes do grupo, não se enquadre nos padrões pré-existentes em comum aos participantes do grupo. Por outro lado se aceita que se passe de humano a zumbi por outras razões. Desenhos animados, séries televisivas e literatura podem ser responsáveis pela aceitação como um padrão reconhecível e “confortável” a todos. No jogo de estabilidade e mudanças dos modos de ação das pessoas, os próprios referenciais do grupo (padrões de acolhimento e estruturação) são corregulados. Por exemplo, da impossibilidade inicial da passagem de homem a zumbi por conta do vinho, consegue-se, por experiências de



estranhamento, distanciamento e aproximações anteriores, a aceitação da proposição, ainda que de modo contestável pelo grupo como um todo.

Do momento em que o grupo se configura como tal, para além do convívio diário, e especificamente para a construção das dramaturgias consensuais, boa parte do estranhamento a que o outro expõe qualquer pessoa inicia-se com a primazia do desejo do grupo, em suas regras e conformações, em detrimento do próprio desejo de um participante específico. As negociações subjetivas tendendo ao senso comum, como dito anteriormente, visam aliviar o desajuste provocado pelo excesso do outro. Em conversa posterior ao trabalho, AT chegou a dizer para o orientador das atividades que não queria participar novamente de outra peça que ele tivesse que escrever. Isto porque ele nunca conseguia dizer exatamente o que ele queria, tampouco realizar o que ele desejava. Os padrões de autoregulação, ou se preferirmos de introjeção da experiência intersubjetiva, estarão diretamente associados a essas restrições que a estrutura do grupo oferece à pessoa. Ao se movimentar dentro do escopo da restrição e ao significá-la, a pessoa re-estrutura a organização do grupo como tal e re-estabelece os limites para o acolhimento, a diferenciação, o estranhamento e a autoregulação (ELIAS, 1994, p. 20- 21).

A individualização das experiências intersubjetivas devem ocorrer dentro do leque de opções que a coletividade permite à pessoa para que seja tida como saudável e não ofereça riscos de desestruturação da organização mínima e coerente do grupo. Entretanto, as estratégias pessoais de individualização dependem das relações que a pessoa consegue estabelecer com os reguladores coletivos da intersubjetividade, na tentativa de tornar seu discurso possível. Cito novamente o caso do vinho, que no discurso vem apoiado pela história da língua chinesa. O início e a manutenção do diálogo no grupo dependem de pessoas isoladas, os que propõem, nesse caso, cenas e personagens. Todavia o fluxo e o rumo do espaço intersubjetivo não se encontram sob o controle de nenhum dos participantes (ELIAS, 1994). Não sendo a socialização jamais completa e estando os conteúdos que se interioriza continuamente ameaçados em sua



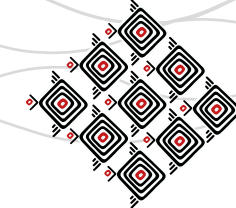
realidade subjetiva, toda sociedade (ou grupo) tende a criar procedimentos de conservação da realidade para guardar um certo grau de simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva (BERGER & LUCKMANN, 1974).

Ao se autoregular, após a introjeção e assimilação da experiência intersubjetiva, a pessoa, ao construir um discurso que se concentre nos “padrões” vigentes no grupo, poderá alargar as fronteiras do discurso e das estruturas da unidade social (grupo), exigindo novos movimentos de todos os participantes frente às suas subjetividades (ELIAS, 1994). A correção da subjetividade da pessoa diante da situação dramática analisada depende de estruturas de autopreservação, que cada vez mais dependem da coesão da individualização da pessoa - processos de diferenciação (SAMPAIO, 2014).

A exigência do consenso ressalta a presença do NÓS nos momentos de significação/individualização/introjeção da experiência intersubjetiva pela pessoa. O alto nível de dependência da pessoa em relação ao grupo coloca à prova a supremacia da pessoa, obrigando-a a se manter ativa, enquanto subjetividade, a fim de evitar que as demandas do grupo a anule por completo (indiferenciação completa - impossibilidade intersubjetiva) ou que se exponha agressivamente (ELIAS, 1994), por exemplo, de modo a romper com o grupo (distanciamento completo - impossibilidade intersubjetiva), caso do diálogo 3.

Considerações Finais

Da análise feita de pequenos trechos da experiência com as dramaturgias consensuais, pudemos perceber que a constituição subjetiva de um pequeno grupo segue em grande parte, salvaguardadas as dimensões estruturais, os mesmos padrões de constituição subjetiva da pessoa em sociedades constituídas. Os processos de socialização, sejam primários ou secundários, de grande ou pequena significação emocional para a pessoa, estão intrinsecamente associados



à coexistência das dimensões da intersubjetividade e da alteridade (COELHO JUNIOR e FIGUEIREDO, 2004). A possibilidade de acolhimento, reconhecimento, identificação, distanciamento e autoregulação é que impede a fusão completa e a separação radical que levariam a pessoa ao rompimento intersubjetivo, que não lhes permitiriam se manter nos processos das dramaturgias consensuais.

Especificamente em relação ao ensino de teatro, as análises apontam para a necessidade de se criarem disparadores de instabilidades (desestabilizadores) nos processos de subjetivação das pessoas em situações de socialização secundária, em que se inserem os grupos para criação artística. No nosso caso, o desestabilizador foi a necessidade de consenso. Esse tipo de proposição parece gerar dois ganhos valiosos para o contexto de interesse (ensino de teatro e da Arte como um todo): 1 - a experiência com a linguagem se torna inseparável da experiência de si no mundo, pela exposição da intrínseca relação entre linguagem e socialização; 2 - os objetos/temas de explorações via linguagem emergem e complexificam a realidade dos envolvidos, desde que assumamos realidade desde a ótica empregada neste texto.

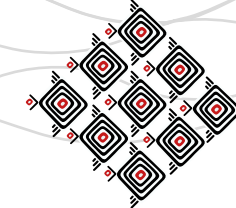
Referências Bibliográficas

BERGER, Peter. Ludwig & **LUCKMANN**, Thomas. **A Construção Social da Realidade** – Tratado da Sociologia do Conhecimento. Petrópolis, RJ.: vozes, 1974.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto **Alteridade e Ética no Diálogo entre as Filosofias de Merleau-Ponty e Lévinas**: contribuições para a psicanálise. In: SAFATLE, V. E MANZI, R. (Orgs.) **A Filosofia após Freud**. São Paulo: Humanitas Editorial, 2008, p. 157–180.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto & **FIGUEIREDO**, Luiz Cláudio. Figuras da intersubjetividade na Constituição Subjetiva: dimensões da alteridade, **Interações**, vol. IX, n. 17, 2004, p. 9 -28.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.



FIGUEIREDO, Luiz Cláudio. **Intersubjetividade e mundo interno**: o lugar do campo superegóico na teoria e na clínica. Texto apresentado no Simpósio Dimensões da Intersubjetividade. Usp: junho, 2009 (cedido ao autor).

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. A constituição da identidade no teatro de grupo.

Moringa: artes do espetáculo, v. 5, n. 1, p. 93-105.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Teatro, Conhecimento e Ação Simbólica: a presença estética do ator na cotidianidade. *Repertório: Teatro & Dança (Online)*, v. 18, p. 122-128, 2015a.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **Teatralidade e Narrativa** - conhecimento e construção de sentido da experiência criativa. Palmas: EDUFT, 2015b.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. A teatralidade de si-mesmo no ensino de teatro.

Repertório: Teatro e Dança, Ano 20, n. 29, 2017, p. 233-257.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. & **GONÇALVES**, Amanda Diniz. Experiência Corporal Estética: A emergência de novas ações simbólicas no trabalho do ator. **Moringa**, v. 8, n. 2, 2017, p. 109-124.



ANÁLISE SOBRE IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DA *PERFORMANCE* NA ARTE

Julio Cesar Gonçalves Soares¹ - UNESC
Luiz Gustavo Bieberbach Engroff² - UFSC

Resumo

Este artigo tem como propósito gerar desdobramentos sobre o papel da educação nas reflexões sobre gênero e sexualidade, a partir da *Performance* na Arte. Permeia esta pesquisa, elucubrações sobre estética, culturas e suas implicações com a arte e a educação, contextualizando problemas ainda presentes na sociedade. A ênfase dos estudos relacionados à identidade cultural na pós-modernidade nos apresenta este fato com bastante clareza, identificada a partir de gostos, estilos, de quem somos e de como nos portamos, identificando esse sujeito fragmentado. Este texto apresenta uma das iminências de minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso, no qual se encontra em andamento e levanta as seguintes questões: o ensino da arte fomentando discussões sobre a plurificação das identidades de gênero; a materialidade do corpo através da performatividade; a questão do gênero na performance. **Palavras-chave:** Artes visuais. Gênero performativo. *Performance*.

Introdução

A pesquisa aborda a poética da *Performance* e Intervenção, a partir da contextualização

1 Graduando do Curso de Artes Visuais Licenciatura pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC; Professor da rede municipal de Criciúma; Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte (GPA). Contato: jcaplusk9419@gmail.com

2 Doutorando e Mestre em Literatura pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Artes Cênicas pela mesma instituição e graduação em Arquitetura e Urbanismo pela FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau. Possui DRT 6739/SC, registrado em 2006. Têm experiência na área de Artes, com ênfase em Artes cênicas (Interpretação; direção, produção e teatro de animação). É membro do Núcleo de Estudos em Literatura, Oralidade e Outras Linguagens (NELOOL /UFSC) e do Grupo de Pesquisa Imagens Políticas (GPIP/UEDESC).



de possíveis problemas enfrentados pela comunidade ao resistir em abordar os assuntos relativos às identidades de gênero e à sexualidade. Por estarmos inseridos numa sociedade calcada na normatividade heterossexual, existe a urgência de se falar a respeito dessas identidades. Ao nos debruçar sobre o tema, mesmo em rodas de conversas, é perceptível o quanto as pessoas desconhecem o assunto. Penso que, os indivíduos pertencentes a esta sociedade devem procurar ler mais, pesquisar mais, desconstruir alguns paradigmas que foram construídos durante nossa criação, para ampliar a nossa formação como um ser pensante e menos reproduzidor daquilo que vemos e ouvimos. Hoje, é comum nos depararmos socialmente com as diferentes identidades que se manifestam de distintas maneiras, cada indivíduo é único e isso se torna nítido cada vez mais.

A identidade cultural na pós-modernidade nos apresenta isso com muita clareza, identificada a partir de gostos, estilos, de quem somos e de como nos portamos, identificam esse sujeito fragmentado. Torna-se cada vez mais difícil falar a respeito do assunto sem acabar rotulando de alguma forma. Meu objetivo não é chegar a uma conclusão exata, pois sempre haverá o que falar sobre os temas apresentados. De certa forma somos forçados a aderir a classificações para poder redigir uma pesquisa adequada. Quando iniciei esta pesquisa, alguns questionamentos foram surgindo, um deles é: de que forma o ensino da arte pode plurificar o debate das identidades de gênero e da sexualidade, apresentando uma população livre de rótulos, a fim de transparecer que gênero não é uma ideologia e que isso também não significaria rotular?

Por que o corpo?

A admiração para com o corpo surgiu quando ainda pequeno, onde me pegava apreciando as mais variadas formas desse objeto em diferentes modalidades: as diferenças me impressionavam. O apreço pela moda, as revistas eróticas e as diferenças culturais ali presentes, identifica-



vam a heterogeneidade dos indivíduos tornando-os únicos, diferentes, num todo e ao seu modo. As revistas eróticas foram um ponto chave para abrir diversos pensamentos de onde estava a diversidade, porque normalmente essas revistas evidenciavam mulheres magras e ditas “gostasas”. Essas mulheres eram desejadas por estarem nos padrões convencionais, muitas inclusive, fariam qualquer coisa para terem seus rostos estampados nas referidas páginas. Algumas atingiam um nível de magreza exuberante, para poderem ser fotografadas e enfim comercializadas.

Afinal, na contemporaneidade ser magro(a) é sinônimo de globalização, onde a disseminação está em massa. Porém, minha opinião é de que essas mídias funcionam como promotores de baixa-estima, para que as mulheres que não se enquadrem nestes padrões se sintam descontentes o suficiente para que possam ir atrás de soluções, reforçando o caráter da oferta e procura que o capitalismo tanto dissemina. Essa multinacionalização presente constantemente em nosso dia a dia torna-se expansiva a ponto ditar normas.

Artistas questionam com base na *performance* as realidades do gênero e sexualidade

A *performance* surgiu como um movimento artístico interdisciplinar na década de 1960. Uma modalidade de manifestação artística que assemelhada ao *happening* pode combinar o teatro, a música, a poesia e/ou vídeo, com ou sem público. Neste tópico, faço uma análise a partir de artistas que questionam noções de gênero a partir da *performance*, transformando o corpo e lhes atribuindo novas significações. Apresento aqui a artista Heather Cassils³ com a performance “Cuts: A Traditional Sculpture” que se iniciou em 2011 com desempenho duradouro de seis

³ Cassils é uma artista performática, body builder e personal trainer, atualmente sediada em Los Angeles, Califórnia, Estados Unidos. É um artista visual trans masculino que não se adapta ao gênero. Cassils usa pronomes plurais neutros de gênero (eles, eles, seus) e um único nome (em oposição ao primeiro e sobrenome) e pede que os jornalistas façam o mesmo quando se referirem a eles. Essa singularidade de nome e pluralidade de gênero reflete através da linguagem a posição que Cassils ocupa como artista.

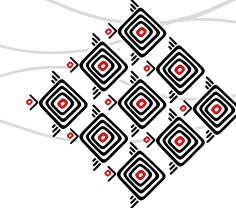


Fig 1. Cults: a traditional sculpture. Heather Cassils. 2011-2013. Performance

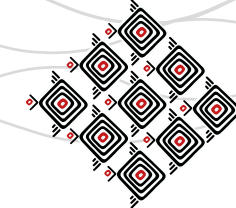
meses. Esta atividade artística gerou instalações de vídeo, fotografia, aquarela e uma revista. No desenvolvimento da referida produção, a artista passa a tomar hormônios masculinos e a cada etapa passa a executar uma série intensiva de exercícios, concomitantemente, ao longo do processo, a artista registra as mudanças que seu corpo vai obtendo através do consumo de pílulas, até que passe por toda transformação. O uso dos procedimentos físicos e dos remédios torna-se imprescindível para esculpir o seu corpo. Delicada e esguia a artista quer sentir na pele o que é ser um homem. Cassils relata que: “sempre me senti mais masculina do que feminina, mas nesse momento de visibilidade dos transexuais na cultura, a ponto disso correr o risco de virar moda, não quero me assumir como homem e nem como mulher”

Dentre tantos outros, a artista é uma que encontrou nos tratamentos hormonais uma forma radical de questionar as diferenças entre ser homem e mulher em tempos em que essa divisão se torna cada vez mais volátil.

Podemos pensar nesta questão a partir das reflexões da pesquisadora Judith Butler (2002, p. 34) nas quais **o gênero é uma performance**.

De modo que a performatividade não é um ‘ato’ singular, porque sempre é a reiteração de uma norma ou um conjunto de normas e, na medida em que adquire a condição de ato no presente, oculta ou dissimula as convenções de que é uma repetição.

Desse modo, aproximar a questão de gênero à performance, significa que o gênero é uma identidade mantida pela reiteração e repetição das normas de gênero, que se cristalizam e se mostram como uma substância da “pessoa”, uma verdade carnal, incontestável. “Essa repetição”, esclarece Butler (2008, p. 200), “é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação”. Em suma, isso quer dizer que o efeito substantivo do gênero é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas de intermédio da coerência de gênero.



Curioso pensar, que a *performance* “Cuts: A Traditional Sculpture” de 2011-2013, é uma reinterpretação da *performance* de Eleanor Antin, de 1972, na qual a artista se apropria do mesmo jogo de sequência de quadros, acompanhado por outro viés. Eleanor registrou sua rigorosa dieta por um período de 45 dias fotografando em quatro pontos de vista diferentes. Cassils, por sua vez, utilizou do domínio fisiculturista e nutrição para ganhar 23 quilos de músculos ao longo de 23 semanas, completando 6 meses de ação contínua. Ao contrário do ato feminino de perda de peso no desempenho de Antin, o desempenho de Cassils envolve uma transformação em uma forma muscular tradicionalmente masculina. Masculinizando seu corpo através de hormônios e uma pesada rotina de exercícios.

Na 9ª edição do evento *Porn Film Festival* de Berlin na Alemanha, o artista brasileiro performer e bailarino paulista Marcelo D’avilla foi convidado para performar na noite de encerramento do evento que ocorreu em 2014. O *Porn Film* é um evento cinematográfico voltado para filmes eróticos e pornográficos, fundado pelo cineasta Jürgen Brüning em 2006. Segundo Brüning, “o evento é reinterpretar e interpretar o gênero artisticamente, socialmente e filosoficamente.”

Marcelo é um artista que utiliza seu corpo e sua autoimagem como pontos centrais da sua pesquisa. Produz principalmente *performances* que discutem identidade, gênero e sexualidade, como um estudo de autorretratos em ação contínua. Reunindo um mix de técnicas que destringem o próprio corpo do artista, ampliando as discussões sobre a relação da sociedade com o indivíduo e o poder que o mesmo possui sobre seu corpo e seu ambiente.⁴ No evento o artista performou “Gender Freeeak” a *performance* revisita a ação de Olivier de Sagazan intitulada *Transfiguration*⁵, e numa ode ao artista se propõe a confrontar seus sexos, seu possível erotismo num

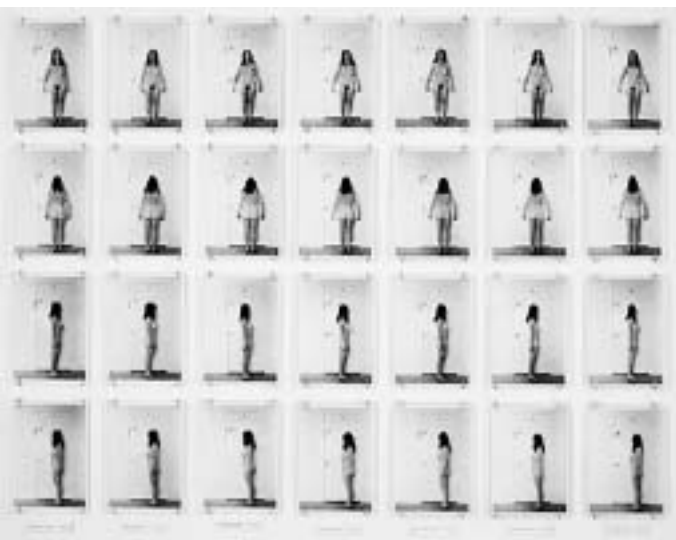
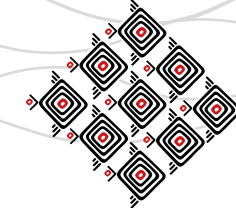


Fig 2. Craving: a traditional sculpture. Eleanor Antin. 1972. Performance.

4 Marcelodavilla.wordpress.com

5 Olivier de Sagazan é um artista, escultor, pintor e performer. Por mais de 20 anos Oliver se dedicou a desenvolver uma prática híbrida de fotografia, pintura, escultura e performance. “Transfiguration (Transfiguração)”



elo ao grotesco. Gender Freeeak discute identidade e suas potências no corpo humano. Fluid⁶ se torna Freeeak⁷ quando ainda numa sociedade enraizada por processos binários e heterossexistas, todos que estão fora do x e y se tornam abjetos, a margem, freeaks, deslocados e loucas.

Para nossa sociedade é comum os gêneros binários, os dois gêneros feminino (mulher) e masculino (homem). Uma pessoa binária é aquela que se identifica estritamente com o gênero feminino ou com o gênero masculino, sempre de forma separada, sem fluidez e em totalidade. O gênero, como argumenta Butler (2008, p. 59),

é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.

Os problemas de gênero persistem de forma que teóricos lutam em sua melhor contextualização para que possam ser entendidos, enquanto para sociedade existem apenas dois gêneros pré-definidos como masculino e feminino, esses teóricos debatem diversos outros gêneros ainda existentes e pouquíssimos conhecidos por nós. São os gêneros não binários, que não são nem 100% femininos e nem 100% masculinos. Inclui formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogenereidade e fluidez de gênero. São infinitos gêneros. Pessoas não binárias são sempre *trans* e atualmente existem muito mais gêneros classificados e pouco conhecidos por nós. Não há algum lugar que reúna todos os gêneros e sexualidades para podermos levantar dados quantificáveis, mas alguns teóricos afirmam que podem existir um gênero e uma sexualidade para cada indivíduo.



Fig 3. Gender Freeeak. Marcelo D'Avilla. 2014. Performance. Alemanha.

6 Fluid é um gênero, pessoas gênero-fluido são pessoas que mudam de gênero de tempos em tempos.

7 Grotesco.



Falar de gênero nunca é algo fácil, pelo fato de que há defesas e contradições em seus posicionamentos, de formas diversas, com visões distintas.

Perante as discussões de gênero, liga-se a sexualidade, que é um termo amplamente abrangente que dificilmente se encaixa em uma definição única e absoluta. Alguns ligam a sexualidade diretamente com o sexo, mas um não vem acompanhado necessariamente com o outro. A sexualidade começa a se desenvolver logo quando criança, seguindo a teoria Freudiana nos seguintes seguimentos (oral, anal e fálica), sendo desenvolvida pelo sujeito na adolescência. Ela se desenvolve de acordo com as vivências e experiências do sujeito com o outro. Parte da diferenciação entre dois gêneros, masculino e feminino, da qual não envolve orientação sexual, pois cada um pode se atrair por pessoas do mesmo sexo (homossexual) ou com ambas pessoas e identidades (bissexual). A identidade sexual de uma pessoa diz respeito por quais gêneros, determinada pessoa pode sentir atração sexual. Ninguém escolhe a sua identidade sexual, ela é encontrada perante sua relação com o outro. Ingrid Cyfer em seu artigo publicado intitulado Feminismo, Sexualidade e Justiça no debate entre Judith Butler e Nancy Fraser, diz que:

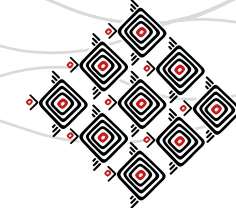
Se é a performance da regra da heteronormatividade que cria a ilusão de femininos e masculinos naturais, o locus da desconstrução da identidade “natural” será também a performance do sujeito. Mas, nesse caso, o comportamento do sujeito deverá confundir a correspondência entre desejo, sexo e gênero ao invés de confirmá-la. Por isso, Butler afirma que a forma de resistência feminista paradigmática é a performance da Drag Queen (2011, p. 4).



Fig 4. Exemplos de gêneros não-binários

As identidades sexuais são diferentes do sexo, pois ela implica na forma subjetiva do indivíduo a respeito de si mesma e das relações com os demais gêneros.

O sujeito performativo se apresenta na construção de suas identidades, não só sexuais no termo biológico, mas nas questões de gênero também, da forma como ele e somente ele se classifica subjetivamente, ao realizar modificações corporais como tatuagens, piercings, cirurgias



plásticas, cortes de cabelo, unhas pintadas, são infinitos exemplos que caracterizam esse sujeito performativo, que também faz relação com outro termo chamado crossdresser. Os crossdresser são aquelas pessoas que se apropriam de objetos diferentes do seu sexo anatômico, mas isso não tem relação com sua sexualidade, sendo que grande parte desses indivíduos são homens e em sua maioria são casados e/ou namoram, possuem relação fixa e suas parceiras muitas vezes ainda os auxiliam em suas produções. Isso também traz a relação de que os objetos não possuem gênero, a sociedade implantou essas classificações de gênero em objetos para poder dividir os gêneros masculinos e femininos para que possam se reconhecer entre si e se relacionarem um com outro, não causando confusão. A chamada heteronormatividade a partir dos gêneros binários. Já os crossdresser que em sua grande maioria são heterossexuais partem para construção de uma nova identidade para transgredir os padrões binários impostos. Salientando que as roupas e acessórios não possuem gênero e a partir do momento em que você utiliza determinado acessório ele passa a ter o seu gênero.

Urgência de gênero na escola

Em muitas instituições podemos perceber a existência de muitos professores polivalentes. Alguns até defendem a polivalência e outros desaprovam. Particularmente não acredito no professor polivalente, pois para o educador poder dar seu máximo, poder atingir a excelência em sala com seus alunos, ele deve se focar apenas no seu objeto de estudo. Dentro das escolas deveriam sim haver professores para cada linguagem da arte, ao menos um professor para cada subárea – Música – Teatro – Dança – Artes Visuais. Seguindo sua área de formação.

A disciplina de Artes é uma das disciplinas em que se estudam sobre as Diversidades. Mas, de qual diversidade se está falando? Existem diversas interpretações para essa diversidade. Essas diferenças se dão através das identidades constitutivas dos indivíduos, como por exemplo:



diferença de nacionalidade, etnia, gênero, orientação sexual e religiosidade. Em uma sociedade heterossexista, com pensamentos enraizados e disseminação constante de violência ao outro, cabe a nós professores fazer a nossa parte para abrir reflexões e conversas sobre o mundo em que vivem e as pessoas que o cercam, para que haja respeito e argumentos plausíveis nessa diversidade de saberes.

Em *O Local da Cultura*, Homi Bhabha ainda reforça que:

As diferenças culturais, raciais, de gênero, de classe [...] não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças. A questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades (BHABHA, 1998, p. 220).

Nas escolas está cada vez mais difícil poder abordar esses assuntos diante de uma sociedade que se coloca relutante a esses saberes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assim como a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) tornam explícitos nos currículos que deve haver mediações nas discussões a respeito da diversidade cultural do indivíduo. Assim como gênero e sexualidade que acabam por estar excluídos dos Projetos Político Pedagógico (PPP) institucionais.

Dessa forma, como propor trocas, se os próprios pais nos colocam em uma posição em que devemos ficar calados? O ensino de diversidade, especificamente gênero e sexualidade, deveriam ser estudos constantes na vida do sujeito a começar em sua infância. Hoje, é perceptível a falta de conhecimento que as pessoas demonstram ter em relação a seu próprio gênero. A escola é impedida de aborda-los, em casa os pais também não falam sobre com seus filhos, então o sujeito fica com seu conhecimento real baseado no senso comum, sem poder ter a oportunidade de obter um novo conhecimento real a partir do que já sabe. A pessoa acaba ficando estagnada, cresce e pode passar a ter grandes dificuldades de conhecer a si próprio e olhar o outro como alguém fora das normas pré-estabelecidas.

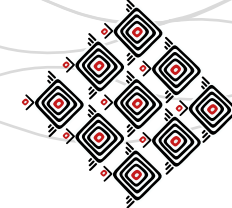


Considerações finais

A disciplina de Artes é uma entre tantas outras que formam o ser humano crítico e capaz de pensar. A medida provisória (MP) aprovou a obrigatoriedade do Ensino de Artes e Educação Física no Ensino Médio e que somente deixará de ser obrigatório caso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faça esta determinação. Durante os estudos de arte os alunos são ensinados a realizar leituras de imagem, se posicionar de forma crítica, reconhecer que não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, perceber e encontrar a poética pessoal de si em si, capacitando-os a ter sua interpretação subjetiva daquilo que veem.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) nos apresenta a legítima importância do ensino sobre as Diversidades culturais presentes nos sujeitos pós-modernistas. A performatividade está em todos, todos somos performativos, diante do outro e até pela forma como nos vestimos. É de caráter criado, pois tem relação com o sujeito fictício idealizado para se apresentar socialmente. As *drag queens*, por exemplo, são personas performativas, pois são caracteres criados para se apresentar ao mundo, que são identificados a partir de suas maquiagens artísticas, roupas diferentes de seu sexo anatômico, acessórios, modos de agir, falar e se portar, elementos que os apresentam também com expressão de gênero. Com isso podemos perceber que o gênero em si é performativo.

Os problemas contra aos indivíduos pertencentes aos gêneros não-binários, surgem geralmente da falta das discussões acerca das questões e da falta de clareza em relação ao assunto. Uma das grandes influências negativas é a religião. Outro fato que precisamos levar em conta é a maneira como este assunto é abordado em sala de aula, tanto com os alunos quanto aos seus respectivos pais. A falta de reflexão sobre a atualização dos valores vigentes e a repetição de pensamentos herdados de épocas anteriores, sem o devido questionamento são os principais fatores que contribuem para que a “cabeça” dos indivíduos da sociedade brasileira permaneçam estagnados, sem perceber que os tempos mudaram.



Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan. Sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires, Paidós, 2002.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed, 2008.

Sites:

Cassils. Disponível em: < <http://cassils.net/about-2/>> Acesso em:01/09/2018.

CYFER, Ingrid. **Feminismo, Sexualidade e Justiça no debate entre Nancy Fraser e Judith Butler**. 2011 Disponível em: <file:///C:/Users/lab14/Downloads/sbs2011_GT16_Ingrid_Cyfer.pdf> Acesso em: 05/05/2018.

Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/06/1641771-artistas-transformam-o-corpo-com-hormonios-radicaais-para-mudar-de-sexo.shtml>> Acesso em: 01/09/2018.

Marcelo D’Avilla Word Press. Disponível em: <Marcelodavilla.wordpress.com> Acesso em: 05/05/2018.

Pornfilmfestival. Disponível em: < <https://pornfilmfestivalberlin.de/ueber-das-festival/>> Acesso em: 02/09/2018.



POÉTICAS PEDAGÓGICAS DO CORPO/IMAGEM EM CENA

Lana Costa Faria¹ Universidade de Brasília / PROFARTES

Resumo

Propõe-se levar para a cena um processo criativo do corpo cênico, partindo da reflexão sobre o universo da dança, gerado pelas inquietações e problemáticas identificadas no espaço escolar. O objeto desta investigação centra-se em quais os impactos de uma prática educativa em dança, a partir de narrativas de imagens, para formação de professores, que possibilite comunicar e dialogar com os estudantes através de produções de corpos em cena. Um conjunto de aprendizagem desenvolvido com um grupo de professores de dança de escolas públicas. O processo de criação aqui proposto é elaborado com base nos elementos estruturais do movimento partindo dos estudos da Coreologia, da teoria de Laban e nos jogos corporais proposta por Angel Vianna. Processo criativo em dança autoral e dialógico na construção das “Poéticas dos corpos em cena”, construindo diálogos com o corpo, a dança e a sociedade.

Palavras-chave: Imagem. Corpo em cena. Aprendizagem.

Introdução

A minha trajetória formativo-profissional gerou observações e indagações que me instigaram a realizar esta pesquisa, propondo uma prática educativa em dança no espaço escolar. Ao desenvolver o trabalho no Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”, no processo de discussão e elaboração do Currículo de Artes do Estado de Goiás, me aproximei das outras linguagens, em especial as artes visuais. Para a elaboração, optamos pela

¹ Artista, professora e pesquisadora Licenciatura em Educação Física pela UEG (ESEFEGO), pós-graduação Lato Sensu em Educação, Ginástica Rítmica, pela UEG (ESEFEGO), mestra em Artes Cênicas UDESC/UNB/PROFARTES, desenvolve estudos e investiga sobre o ensino de dança na escola. Estuda os princípios de Rudolf Van Laban entre outros.



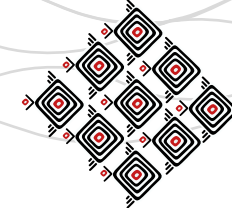
concepção de um currículo culturalista, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2011), que é considerado pós- crítico. Segundo ele, o currículo deve ser pensado para atender às necessidades a partir das diferenças, valorizando o que cada cultura afirma como importante para sua comunidade.

Ao longo de 11 anos, venho ministrando cursos de formação na rede estadual de Educação e sempre me deparei com as dificuldades dos professores de dança para viabilizar uma prática pedagógica em que dialoguem e se comuniquem com seus alunos. A escuta das inquietações sobre o currículo me levou à aproximação com a cultura visual, que apresenta reflexões sobre o uso de imagens em sala de aula. Em minhas aulas as imagens se tornaram presentes, e, ao expor conteúdos e o seu universo estético, passei a contextualizar, por meio de imagens, os elementos de compreensão e interpretação crítica. Trazer as imagens para o cotidiano do estudante oferece a oportunidade de escolhas que permitam identificar como vemos e somos vistos na contemporaneidade.

De acordo com a cultura visual, as imagens possibilitam acesso ao mundo de experiências, sonhos, memórias - ao universo do eu e do outro. Como menciona Tourinho (2011, p. 4):

As imagens contam de nós, dos outros, para nós, para os outros. A natureza dinâmica das práticas de ver, na atualidade, cria novas responsabilidades para a escola. De fundamental importância para a educação da cultura visual é o papel da escola no empoderamento de professores e alunos, para agenciar diferentes percursos de produção e significados sob perspectivas inclusivas que dilatam o olhar pedagógico e educativo sobre as imagens.

A escola pode contribuir para a formação humana dos alunos a partir dessa relação; por isso, proponho a interface do universo imagético com a dança nesse espaço.



1.1 Interface das visualidades e a dança: ver e ser visto

Minha proposta de investigação, a partir do diálogo entre cultura escolar e cultura midiática, é possibilitar aos educandos a comunicação mediada pelas imagens, de modo que esta seja significativa e crie sentidos para o envolvimento e o desenvolvimento durante a práxis pedagógica da dança. Espero abrir, assim, possibilidades ao estudante para experienciar, vivenciar e valorizar artefatos e manifestações culturais de grupos e segmentos sociais denominados hegemônicos, para operar com as vozes ausentes, consideradas por Santomé (1998, p.131), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciados, ou mesmo estereotipados e deformados para anular suas possibilidades de reação”. Acredito que elas, as imagens, são capazes de estimular e suscitar a discussão, a reflexão e a interpretação crítica das especificidades do universo homossexual, feminino, indígena afro-brasileiro, da classe trabalhadora, dos sujeitos com necessidades especiais, da cultura infanto-juvenil; e de promover o reencantamento do espaço escolar.

Presentes na vida do educando, as imagens trazem concepções estéticas de danças que não são neutras, inocentes, mas que perpassam e integram ideias, valores, relação de poder das estruturas sociais em que se realizam. Circulam e articulam sentidos que devem ser discutidos em sala de aula. A escola tem um papel social, aquilo que as crianças sabem de dança não pode se limitar ao que aparece na televisão. O papel da escola é incentivar a criança a re-significar, trazer outros modelos, nos quais possam refletir sobre suas práticas e contextualizá-las, não simplesmente reproduzir. O ensino de dança na escola é um espaço de discussão e reflexão crítica sobre o que dançam, como, onde, quando e por que dançam.

Enquanto a escola se apoia na linguagem verbal e na escrita, as fontes sonoras e imagéticas – é incontestável – tomam espaço pela chamada civilização das imagens e do som. Analisando esse contexto, ficou clara a dificuldade de comunicação, ao fazer referências às imagens.



Ao analisar os relatos de professores participantes do curso de formação realizado em 2007, foi identificada a dificuldade para viabilizar uma prática educativa que propiciasse comunicação e diálogo com o universo simbólico do estudante. Segundo as professoras, a reflexão sobre o universo da dança, a partir de inquietações e problemáticas identificadas no espaço escolar, levantou a questão: a mediação, ao lidar com modelos estéticos de dança, como o *funk*, o *break*, a *axé music*, entre outras, tem influenciado nas suas práticas pedagógicas? A referência que esses alunos estão vivendo – *funk* ou *break*– interfere significativamente na pedagogia? Precisamos ir além, discutir e refletir sobre as repercussões e os impactos desse consumo, sobre o que ele provoca.

Importa refletir sobre o significado que as imagens possuem para o fazer artístico, sobre a forma como interferem no olhar do corpo que dança e como as representações em dança, articuladas com as imagens, interferem e modificam o olhar do estudante. Olhar e ver a que elas aludem, o que mostram, omitem, transformam, gerando multiplicidades de sentidos e significados. Como comenta Tourinho (2011, p. 6):

Trabalhar pedagogicamente com imagens pressupõe refletir sobre seus poderes e forças polissêmicas. Pressupõe, ainda, compreender que nem todos veem a mesma coisa quando olham algo e, portanto, a escola necessita refletir sobre como vemos e porque vemos de determinadas maneira. O papel que as imagens têm na vida da cultura e, especialmente, deveriam ter na vida escolar, é colocar em cena e fazer circular a diversidade de sentidos e valores que elas geram na interação com os indivíduos. As relações entre imagens, identidade e escola suscitam discussões que questionam e desestabilizam saberes.

A crescente penetração dessas formas de cultura visual e da liberdade com que elas cruzam os limites tradicionais pode ser apreciada na utilização em danças criadas e recriadas, nas imagens geradas por diversas fontes como revistas – *Isto é*, *Caras*, *Veja* – jornais, imagens de



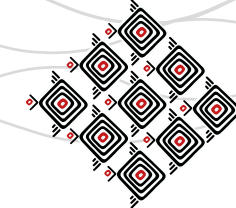
arte, fotografias cotidianas, catálogos, cartões postais, calendários, *folders* de teatro de dança e modelos estéticos de danças: uma bailarina, um capoeirista, um passista de frevo, um catireiro sapateando, um dançante de jongo, de lundu, de maracatu, de congada, de ciranda, dos orixás, entre outros. Assim, optar pela cultura visual para o ensino da dança foi uma forma de subsidiar a mediação, o diálogo com o mundo contemporâneo.

Levou-me a pensar mais detidamente em como o ensino de dança tem sido tratado no espaço da escola em relação à cultura midiática, presente na realidade do jovem, e em como lidar com essas práticas e os saberes cotidianos. A partir da experiência com um grupo de professoras em um curso de formação que ministrei em 2007, decidi dar continuidade à investigação e convidar outro grupo de seis professores de dança da rede pública, visto que surgiram percepções, olhares e dizeres a partir das narrativas das imagens antes não observadas, do processo criativo até o corpo na cena.

Esta investigação tem como objetivo investigar a possibilidade de refletir e sistematizar sobre uma prática educativa em dança, a partir de narrativas de imagens com um grupo de professores. E como objetivos específicos: apresentar, a partir do universo visual de imagens do cotidiano, da arte e em modelos estéticos de dança.

2. TRILHANDO CAMINHOS: PROPOSIÇÕES DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EM DANÇA

A escola é um dos espaços em que se produzem significados sobre o cotidiano, por meio de práticas culturais, conceitos e valores. Como espaço pedagógico e cultural, a instituição escolar fez-se o abrigo desta investigação, que objetiva compreender melhor o ensino de dança e suas proposições dentro da realidade da educação pública, com as suas implicações políticas e culturais. Para trilhar caminhos, tomamos como referência a experiência visual e o contexto educacional, como considera Martins (2011b, p.31):



Não podemos negar e muito menos ignorar o fato de que na contemporaneidade, objetos e imagens são trabalhados como eixos convergentes de narrativas “espetacularizadas” e “ressignificadas” que propõem e discutem conflitos políticos e morais, problemas econômicos e sociais, dilemas éticos e práticas de ensino/pesquisa que acabam por fazer narrativas imagéticas um recurso importante para pensar, refletir e educar.

Imagens, segundo a cultura visual, trazem recursos e operam de diferentes óticas, trazendo para a discussão as diferentes interpretações e os significados dos objetos e das imagens artísticas que podem mudar a partir dos modos de ver e ser visto. É possível romper, assim, com a dicotomia entre arte popular e arte erudita, imagens de arte e imagens publicitárias.

partir dessas referências, optamos caminhos metodológicos para efetivar a proposição da prática educativa embasados, na pesquisa-ação, a partir de objetivos reflexivos como construção do conhecimento, permitindo um ambiente privilegiado para a interação, a sensibilidade e a reflexão sobre o processo de construção de conhecimento. Norteadando a investigação de problemas comuns de um coletivo de professores. Em que pesquisa-ação é caracterizada por Thiollent (2004, p. 14), como:

Tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ela não é apenas uma orientação emancipatória e no ambiente da educação, ela pode mediar uma tomada de consciência da realidade observada – ou na qual se esteja inserido – que necessita de uma intervenção transformadora. Thiollent (2004) assegura que, por meio de pesquisas orientadas pelas concepções teórico-práticas da pesquisa-ação, é possível entender a não neutralidade



das ações das escolhas e estudar as dinâmicas dos problemas, das ações, das decisões, das negociações, dos conflitos. Merece, ainda, especial atenção, a possibilidade de tomadas de consciência entre os sujeitos durante o processo de transformação da situação.

A partir dessas considerações, na busca de uma prática educativa para o ensino de dança, propomos promover um trabalho com a dimensão da realidade entre os sujeitos, criar possibilidades de uma prática libertadora, uma escuta e dialógica na relação do corpo que dança e a sociedade. Fundamentada em relações poéticas a partir de expressões cênicas, na busca por uma ação pedagógica crítico-reflexiva.

São espaços possíveis, em que podemos oportunizar aos estudantes a experimentação e a pesquisa para construção de relações com ideias, visualidades e práticas que, com seu mundo simbólico, façam parte do repertório artístico e imagético contemporâneo.

2.1 Processo Criativo em Dança para a Ação Cênica

Para relacionar as interconexões teóricas e metodológicas do processo investigativo, elaboramos um gráfico que estabelece interfaces entre as experiências individuais dos participantes e o processo criativo proposto, conforme Figura 1, a seguir.

A prática investigativa se formou por meio de um grupo de 6 professoras de dança da rede estadual de ensino da cidade de Goiânia, com encontros que ocorreram semanalmente por um período de 3 horas. Para convidar as professoras utilizamos, como critérios, estar atuando em sala de aula por mais de 5 anos, ser professor/artista. Foram colaboradoras da investigação: Ana Paula Mello Blotta, Alice Batista Assis, Cláudia Cardoso Barreto, Mônia Cristina G. A. Santana e Itana Parreira Fleury, todas professoras concursadas em dança, em exercício há mais de cinco anos na rede estadual de educação, onde atuam dançando, e algumas delas também dançam fazendo parte de grupos de pesquisa e produção.



Todo o processo aqui revelado foi registrado em fotos, filmado e as narrativas das imagens foram gravadas pelas cinco professoras, e relatos foram inseridos no diário de bordo em forma de narrativas individuais sobre as impressões obtidas por elas. A professora colaboradora Cláudia assim revelou: “Registrar, ou melhor, fotografar as colegas em movimento, foi como jogar uma lente de aumento sobre partes do corpo, trajetória ou mesmo dinâmica dos movimentos realizados. Quantas possibilidades para danças...”.

2.2 Reflexões do Processo Criativo

Desenvolvemos uma proposta elaborada com base nos elementos estruturais do movimento não apenas de suas formas externas, mas também das dimensões mental e emocional, segundo estudos da Coreologia, princípios de Rudolf Laban. Laban foi um dos inovadores e revolucionários do pensamento humano de sua época.

Procuramos levar o corpo para cena, concebendo não uma dança regida por uma lógica cartesiana, mas como uma proposta aberta às múltiplas experiências sensíveis das protagonistas. A dança fundamentada na linguagem do movimento, partindo das estruturas coreológicas. Propusemos, por meio delas e nas conexões entre elas, o emprego dos repertórios pessoais na elaboração de composições criadas durante o processo individual e coletivo.

O processo de criação teve início ao ser apresentado às professoras colaboradoras um universo de visualização das imagens de várias fontes (Anexo 1), como fotografias cotidianas, recortes de revistas, jornais, catálogos, calendários, *folders* e modelos estéticos de danças, como uma bailarina; um capoeirista; um passista de frevo; um catireiro sapateando; um dançante de jongo, de lundu, de Maracatu, de congada, de ciranda, um orixá, entre outros, distribuídos pelo espaço.

Em seguida foi proposto que as alunas selecionassem algumas imagens segundo seu gosto pessoal, com as quais se identificassem, a partir das seguintes provocações: como me vejo na



Figura 1. Gráfico do Processo Criativo em Dança
Fonte: Lana Costa Faria



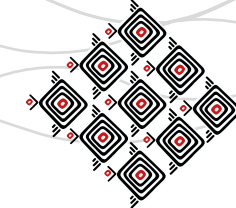
imagem; o que elas me permitem pensar; que relação pode ser estabelecida entre elas e o que eu vivo, penso, sou; quais imagens têm sentido e significado para minha vida; quais das imagens me representam; falam sobre mim; a partir de minhas experiências, quais das imagens reverberam em minhas memórias.

Depois das escolhas, foi proposta a construção da narrativa oral, que foram gravadas, com base nas questões provocativas, a partir das imagens escolhidas, com a intenção de relacionar os sentidos e significados para aproximação da subjetividade de cada participante – um espaço de reflexão de si. As narrativas de suas práticas vêm auxiliar a reflexão sobre a ação é uma oportunidade de apropriação do fazer, como também de processamento da identidade da consciência de si. Larrosa (1994, p.33-34), ao estudar a constituição do sujeito, destaca que, ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si próprio, percebe sua permanência no tempo, presta conta a si mesmo, numa ação valorativa. A narrativa também nos permite algo que a interpretação não alcança. A narrativa como articulação de ações no mostrar o movimento de criar condições favoráveis à reflexão sistemática sobre as práticas o desenvolvimento da capacidade de estar a sós, da sensibilidade estética.

As narrativas das imagens possibilitam acionar as experiências e as relações com a vida, que cada uma atribui à sua cultura, à sua identidade e à sua memória, sua relação com o mundo na construção de sentidos e significados de suas práticas de interpretação.

2.3 Elaboraões das Matrizes de Movimento e o Corpo em Cena.

A seguir exporemos o processo de construção das matrizes de movimento, das narrativas imagéticas para levar o corpo para cena, na criação das “Poéticas do corpo em cena”. Ao elaborar células de movimentos em forma de composição coreográfica, cria-se uma matriz que promove o diálogo da estética elaborada e estruturada pela identidade de cada dançante, com as imagens escolhidas no universo imagético.



Cada intérprete-criador, com sua matriz de movimentos, propõe-se à construção de jogos corporais de interação com movimento presente, trazendo à tona traços de afinidade, junção e disjunção individual, revelando a multiplicidade de experiências estéticas, autorais, dialógicas e colaborativas.

Propõem-se os jogos corporais para construir cenas em que estipulam os encontros e o número de participantes, elaborando um trabalho de composição instantânea. Composição instantânea é um encontro criativo, com regras que fornecem uma estrutura planejada e marcada. No jogo corporal os dançantes assumem plena consciência dos seus espaços – o pessoal e o da sala de aula – com base na presença do outro.

2.4 “Poéticas do Corpo em Cena”

Esses são momentos únicos e singulares do corpo, nas experiências estéticas que se dão ao longo do tempo e do espaço no processo criativo como uma arte efêmera. O processo criativo em dança aqui exposto acontece através das experiências estéticas da ação cênica e do corpo em cena: Cena I - Universo Imagético; Cena II - Singulares; Cena III - Diálogos Corporais; Cena IV – Conexões rizomáticas; Cena V - Poéticas dos Diálogos Composicionais; Cena VI - Desdobramentos Composicionais; Cena VII - Singulares/Simultâneas. As cenas foram acompanhadas por um vídeo interativo, fazendo a relação da cena presente com as professoras colaboradoras dançando, e as imagens captadas em sala de aula durante a elaboração do processo de criação em dança nas experiências estéticas.

É a proposta de um trabalho intermediático, onde são as vozes, o som e o silêncio que organizam as imagens e nossos mudos externos e internos. Aqui a imagem visual, corporal e o som que acompanha as cenas são elementos de igual importância nas poéticas pedagógicas, quanto às músicas utilizadas com sua diversidade de fontes. Fontes estas do som da escola, a



oralidade das narrativas visuais de cada professor colaborador e as músicas, em que o processo de escolha foi às músicas usadas durante a investigação em sala de aula.

3 CONCLUSÕES POSSÍVEIS PARA UMA PROPOSIÇÃO EM DANÇA

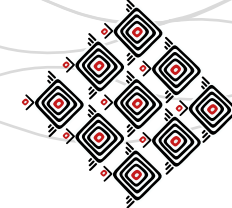
Essa investigação partiu das nossas inquietações no percurso do ensino de dança no espaço escolar. Agora estamos prestes a concluir, porém não terminou, pois outros caminhos se abriram para a pesquisadora, instigaram-na a querer saber mais sobre inúmeras problemáticas.

Consideramos a sala de aula como laboratório de investigação, em que o acaso provoca um estado de presença e escuta desse corpo presente em experiência. A vivência de um acontecimento em comum no tempo e no espaço compartilhados com o grupo de pessoas constitui uma experiência em sala de aula que nos dá sentido e significado, é uma experiência singular e única. Larossa (2002, p.21) pensa a educação a partir da experiência/sentido. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece”.

Em sala de aula foram fotografados e filmados, pelas professoras colaboradoras, fragmentos do processo, o que gerou uma exposição de 24 fotos de toda a criação e das experiências estéticas em dança.

Considerando que cada professora colaboradora fez sua avaliação, acreditamos que elas partiram de suas inquietações sobre o ensino e dos posicionamentos daquilo em que acreditam para o ensino de dança.

Muito desse processo criativo se transformou durante o percurso. Ao percorrer os caminhos da pesquisa, muitas dificuldades se apresentaram, assim como possibilidades se abriram, num campo vasto e cheio de significados e subjetivações. Esta é uma prática pedagógica que consideramos plena de abertura para diferentes práticas, novas produções interativas, visto ser um



processo elaborado por subjetividades diversas, todas elas compartilhadas de história, de desejos e de experiências que conformam a singularidade de cada um. Esta não significa, portanto, uma conclusão, mas o contemplar de um horizonte sempre aberto, para todos aqueles e aquelas que desejam construir os seus percursos a partir de seus próprios cenários.

Referências Bibliográficas

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994. p.35-86.

MARTINS, Raimundo. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In: ASSIS, Henrique L.; RODRIGUES, Edvânia B. T. (Org.). **Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual**: conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: Kelps, 2011b. p.31.

MOTA, Julio. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. **Repertório**, Salvador, n. 18, p. 63-64, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade**: currículo integrado. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SILVA, Tomas T. **Documento de identidade**: introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

TOURINHO, Irene. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? In: MENDONÇA, R. (Coord.). **TV Escola/Salto para o futuro**: cultura visual e escola. Ano XXI, Boletim 09, p. 9 -14, ago. 2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.



“AQUI ESTÁ MINHA CARA. FALO POR MINHA DIFERENÇA. DEFENDO O QUE SOU.”¹

OLIVEIRA, Lucas Viera de²
COSTA, Fábio José Rodrigues da³

Resumo

As questões e pautas do movimento LGBTTT tem ganhado força nas produções de artistas visuais tanto nacionais quanto em contextos internacionais, principalmente nos últimos anos do século XX, em razão da opressão a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, bem como, no trato com a epidemia da AIDS. Neste artigo nos propomos a analisar tais questões na produção do artista chileno Pedro Lemebel (1952-2015) e, principalmente, sua produção no coletivo “*Yeguas Del Apocalipsis*” durante a ditadura chilena⁴. Suas ideias e produção artística influenciaram não somente as artes visuais, mas tem provocado um significativo debate no que diz respeito aos modos de viver da comunidade LGBTTT, tanto no Chile quanto em diferentes contextos culturais e de exclusão. O artigo é um recorte da pesquisa em andamento “Ensino de Artes Visuais e Escola sem Homofobia”, vinculada ao Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA.

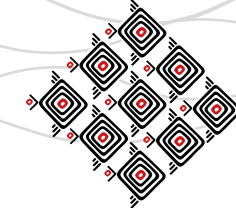
Palavras Chaves: Pedro Lemebel; LGBTTT; Ensino de Artes Visuais.

1 “Aquí está mi cara. Hablo por mi diferencia. Defiendo lo que soy.” Esta frase faz parte do manifesto apresentado como intervenção em um ato político da esquerda em setembro de 1986, em Santiago no Chile.

2 Estudante da Licenciatura em Artes Visuais, membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista da Fundação Cearense de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP. lucas.villi@yahoo.com.br

3 Professor Associado do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA, líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq. fabio.rodri-gues@urca.br

4 A ditadura militar chilena foi um governo autoritário presidido por Augusto Pinochet entre o período de 1973 e 1990 que durou 17 anos e chegou ao fim após a posse de um novo presidente eleito pelo povo.



Resumen

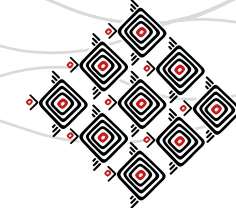
Las cuestiones y el orden del día del movimiento LGBTTT tienen ganado fuerza en el arte de artistas visuales nacionales como también en los contextos internacionales, en los pasados años del siglo XX, en razón de la opresión a los gays, las lesbianas, los bisexuales, travestis e transexuales, así como, en el trato con la epidemia del SIDA. En este artículo nos proponemos al análisis de estas cuestiones en la producción del artista chileno Pedro Lemebel (1952-2015) y, principalmente, su producción en el colectivo “*Yeguas Del Apocalipsis*” a lo largo de la dictadura chilena. Su ideas y producción artística influenciaron no solo las artes visuales, pero han provocado un significativo debate acerca de los modos de vivir de la comunidad LGBTTT, tanto en Chile como en distintos contextos culturales y de exclusión. El artículo es un recorte de la investigación en desarrollo “Enseñanza de las Artes Visuales y Escuela sin Homofobia”, vinculada al Grupo de Investigación Enseñanza del Arte en Contextos Contemporáneos – GPEACC/CNPq y al Núcleo de Estudios e Investigaciones en Enseñanza del Arte – NEPEA de la Facultad de Artes de la Universidade Regional do Cariri – URCA – Ceará/Brasil.

Palabra Clave: Pedro Lemebel, LGBTTT; Enseñanza de las Artes Visuales.

Introdução

As questões e pautas do movimento LGBTTT tem ganhado força nas produções de artistas visuais tanto nacionais quanto em contextos internacionais, principalmente nos últimos anos do século XX, em razão da opressão a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, bem como, no trato com a epidemia da AIDS. Neste artigo propomos analisar tais questões na produção do artista chileno Pedro Lemebel (1952-2015) e, principalmente, sua produção no coletivo “*Yeguas Del Apocalipsis*” durante a ditadura chilena⁵. Suas ideias e produção artística influenciaram não somente as artes visuais, mas tem provocado um significativo debate no que diz respeito aos modos de viver da comunidade LGBTTT, tanto no Chile quanto em diferentes contextos culturais e de exclusão. O artigo é um recorte da pesquisa

5 A ditadura militar chilena foi um governo autoritário presidido por Augusto Pinochet entre o período de 1973 e 1990 que durou 17 anos e chegou ao fim após a posse de um novo presidente eleito pelo povo.



em andamento “Ensino de Artes Visuais e Escola sem Homofobia”, vinculada ao Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA.

“A vida como obra de arte – ‘ a existência não como sujeito, mas como obra de arte’”⁶

Pedro Lemebel nasceu em Santiago, em 1952 e, aos 62 anos de idade, sofrendo de câncer na laringe morre no dia 23 de janeiro de 2015. Foi escritor, cronista, artista visual e ativista social, um ativista da luta do movimento LGBTT. Aos 26 anos passou a trabalhar como professor de Artes Plásticas em duas escolas secundárias, experiência de curta duração, pois foi demitido no mesmo ano devido à sua aparência, pois fazia questão de deixar clara a sua homossexualidade por meio de uma estética *queer*. Sua militância na esquerda foi problemática, causava desconfortos por onde passava devido a sua aparência e de suas posições como homossexual. Em 1986, em uma reunião da esquerda na estação Mapocho, Lemebel leu um manifesto “Eu falo pela minha diferença” provocando inquietações e impacto no público presente. Como artista, performer e como escritor, seu trabalho causou provocações em razão das denúncias sobre questões políticas, sociais e da violência contra gays.

Junto com Francisco Casas fundou o coletivo “Yeguas del Apocalipsis” que esteve em atividade entre 1987 e 1997. O coletivo tinha uma forte oposição ao sistema de legitimação de instituições artísticas e se negava aos registros formais e tradicionais de exposições e circulações artísticas.

6 Gilles Deleuze 2008, p. 120 citado por Ângela Saldanha 2014, p. 23.





Yeguas Del Apocalipsis

Criado em 1987 por Pedro Mardones Lemebel (1952- 2015) e Francisco Casas Silva (1959), na cidade de Santiago - Chile, o coletivo teve uma intensa produção em fotografia e *performances*, muitas delas exibidas em espaços públicos e sem aviso prévio. Devido ao posicionamento dos dois artistas sobre as formas tradicionais dos roteiros e espaços destinados às artes, suas *performances* transitaram principalmente em espaços alternativos da cultura punk e/ou de encontros de artistas da música, da poesia, da pintura e do cinema.

O forte posicionamento político do coletivo e suas alianças com agentes do campo político e intelectual de esquerda, tiveram grande importância nas lutas pela redemocratização do Chile durante a ditadura militar, e se vinculando aos grupos de defesa dos direitos humanos, participando de agitações políticas e movimentos de resistências que se colocavam contra a ditadura. Uma das alianças que *Yeguas Del Apocalipsis* firmou foi com o coletivo *Ayuquele'n* e *Gay Liberation Movement lesbo-feminista* (MOVILH), onde com outr@s companheir@s de luta realizaram o primeiro encontro nacional de gays, lésbicas e travestis de todo o país com o tema “*Breaking the Silence*” que ocorreu em uma Igreja Adventista.

A produção artística

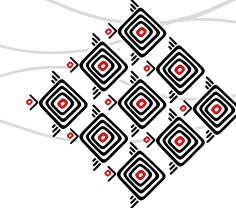
“Homossexuais para a mudança”⁷

Yeguas Del Apocalipsis

***¿De que se ríe presidente?*⁸**

7 Homossexuales por el cambio.

8 Do que está rindo presidente?



A *performance* foi realizada quando o então candidato a presidente Patricio Aylwin apresentava no Teatro Cariola, as propostas que seriam realizadas caso viesse a vencer as eleições. Na reunião estavam presentes artistas e intelectuais e nomes importantes da política chilena, Lemebel e Casas abriram uma grande faixa que continha a frase “Homossexuais para a mudança”, que causou grande desconforto nos democratas cristãos que se faziam presentes na ocasião.

Em uma entrevista cedida ao jornalista Luiz Albert Mancil, publicado na revista Punto Final.¹⁰ Pedro fala:

“Tivemos que sair quase correndo do teatro Cariola, porque queriam nos linchar, acrescenta Pancho Casas. Patricio Aylwin, em pessoa, mandou cancelar as notícias essa noite, o gesto não saiu em nenhuma parte por ordem presidencial. Dez anos depois foi publicada na revista Página Aberta, mas já havia passado o impacto, relembra Pancho Casas”.¹¹

A *performance*, enquanto ato estético/artístico/político colocou o corpo gay nos debates, que até então estavam fora do cenário das discussões políticas. Pedro e Casas costumavam usar batom e roupas femininas e devido às agressões e preconceito sofridos resolveram a partir disso montar o coletivo que procurava dar visibilidade as travestis, gays e transexuais.

Graças a coletivos que foram surgindo em defesa das pautas LGBTTs como o MOVILH (***Movimiento de Integración y Liberación Homosexual***) que surgiu em 28 de junho de 1991, como organismo defensor dos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT) surge como citada por Colling em um artigo publicado na Revista Lua Nova¹² tendo com



Imagem 1, **¿De que se ríe presidente?**, fotografia, 1989⁹.

9 <http://www.yeguasdelapocalipsis.cl/1989-de-que-se-rie-presidente/>

10 Acessada pelo site <http://banderahueca.blogspot.com.br>.

11 Tuvimos que salir casi arrancando del teatro Carriola, porque nos querían linchar, agrega Pancho Casas. Patricio Aylwin, en persona, mandó a cancelar las noticias esa noche, el gesto no salió en ninguna parte por orden presidencial. Diez años después lo publicó la revista Página Abierta, pero ya había pasado el impacto, rememora Pancho Casas.com.br.

12 Revista fundada em 1984 no Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC).



Imagem 2, **AS DUAS FRIDAS**,
Fotografia, 1989. Fonte: [http://
www.yeguasdelapocalipsis.cl/](http://www.yeguasdelapocalipsis.cl/)



Imagem 3, **AS DUAS FRIDAS**,
performance, 1990. Fonte: [http://
www.yeguasdelapocalipsis.cl/1990-
las-dos-fridas-en-galeria-bucci/](http://www.yeguasdelapocalipsis.cl/1990-las-dos-fridas-en-galeria-bucci/)

um de suas bandeiras de luta a descriminalização da homossexualidade, que era considerada crime de acordo com o artigo 365 do Código Penal do país, sendo modificado no ano de 1999.

As duas Fridas

Inspirado no trabalho as “As duas Fridas” (1939) da artista mexicana Frida Kahlo, as duas Fridas de *Yeguas Del Apocalipsis* é um projeto que teve início em 1989 com um ensaio fotográfico em preto e branco e realizado no estúdio do fotografo Pedro Marinello. Na imagem os artistas estão em posição contraria a pintura original, Lemebel se encontra a direita vestido com saia mexicana e em seu peito uma pintura de um coração fechado. Francisco à esquerda com vestido com uma saia vitoriana e, também com um coração pintado em seu peito, porém aberto. Os dois artistas estavam conectados por uma sonda de transfusão de sangue em uma demonstração de amor e afeto existente entre dois homens, e ambos maquiados e com peças do vestuário feminino fazendo referência as travestis.

A partir desse trabalho, em 1990, um ano depois do ensaio fotográfico, os dois artistas realizam uma *performance* (imagem 3) inspirada em as duas Fridas na Galeria Bucci onde permaneceram sentados por mais de três horas e era projetado em um plástico transparente a frentes dos artistas, uma imagem do trabalho de Frida Kahlo.

O que a AIDs tirou¹³

A Aids causou uma serie de devastações em todo o mundo, além da economica e da saúde, causou grandes transtornos a comunidade LGBTT, em razão da associação entre a doença e a

13 Lo que el sida se llevó.

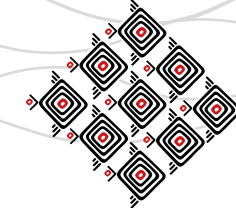


Imagem 4, **O que a AIDS tirou**, fotografia, 1989. <http://www.yeguasdelapocalipsis.cl/1989-lo-que-el-sida-se-llevo/>



Imagem 4, **O que a AIDS tirou**, fotografia, 1989. <http://www.yeguasdelapocalipsis.cl/1989-lo-que-el-sida-se-llevo/>

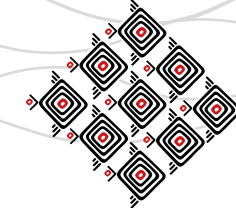
comunidade gay como estaca Renato Caio Silva Santos e Néia Schor (2015) em artigo publicado na *Psicologia Revista da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Universidade de São Paulo - USP*:

Nesse primeiro momento, a suspeita sobre as formas de transmissão concentraram-se nos comportamentos comuns aos gays. Algumas teorias diziam que a repetida exposição retal ao sêmen de diferentes parceiros poderia ter acarretado um colapso no sistema imunológico. Outros acreditavam que os surtos freqüentes de doenças sexualmente transmissíveis – DSTs, levaram a um grande consumo de antibióticos, que tinham devastado a comunidade gay. Finalmente, um terceiro grupo, baseado na semelhança entre a aids e a hepatite B, consideravam que um novo agente estava em circulação entre a população gay, para, em seguida, atingir o resto da população (Rotello, 1998; Beltrame, 2002). Nota-se que as explicações formuladas por cada pessoa tende a revelar suas opiniões sobre uma série de assuntos, muitos deles não relacionados com a aids em si. (SANTOS; SCHOR, P. 54, 2015)

Partindo dessa problemática o Instituto de Cultura Chileno-Frances convida os artistas para participarem das “Intervenções Plásticas na Paisagem Urbana” organizado pelo fotógrafo Mario Vivado. Uma produção em que os dois *performers* se transformavam em artistas que haviam falecido ou perdido alguém para a AIDS. Uma produção sensível que mostra as perdas que o vírus HIV e a AIDS causam além da morte, como transtornos psicológicos influenciados pela sensação de vida limitada, encurtada e a falta de prazer na existência como uma tendência a depressão.

La Última Cena – Video Casa Particular.

Inspirado na última Ceia (1495–1498) de Leonardo Da Vinci, Pedro Lemebel e Francisco Casas, visitam casas de prostituição de travestis, mas especificamente a “casa particular”, convida as travestis para realizar uma releitura em que elas estarão performando com Lemebel sentadas a mesa reproduzindo a cena.



Uma das travestis localizada no que seria o espaço reservado para Jesus, com um pedaço de pão e um copo de vinho anuncia “esta é a última ceia, a última ceia deste governo, este é meu corpo, este é o meu sangue¹⁴”. Uma total inversão das tradições católicas e de questionamento dos padrões ao tirar os homens e colocar travestis em seus lugares. Causando rupturas na concepção de sociedade que criminaliza o corpo, o feminino e o que dele se aproxima.

Considerações Finais

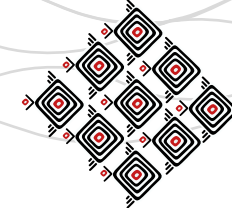
Na análise da produção de Pedro Lemebel no coletivo *Yeguas Del Apocalipsis* é possível constatar como suas *performances* tinham cunho político e a importância das mesmas para a reformulação dos partidos da esquerda chilena. Durante o período de atividade do coletivo, os dois artistas tiveram grande importância nas lutas pelos direitos dos gays e travestis e questionaram os padrões de gênero e sexualidade existentes na sociedade, e quando travestidos performavam em espaços que nem sempre eram destinados a arte.

Em pouco mais de 10 anos o coletivo teve uma vasta produção direcionada as tensões causadas pela exclusão e opressão. Neste sentido fazendo a análise da produção estético/artística de Pedro Lemebel e o travestismo presente, uma produção que nos sugere novas formas de pensar a cultura, o poder e a força da arte na luta contra as intolerâncias de gênero e sexualidade e no combate a homofobia sendo de extrema importância para o ensino das artes visuais contemporâneo.



Imagem 5, La Última Cena – Video Casa Particular, vídeo caseiro, 1989.
<http://www.yeguasdelapocalipsis.cl/1989-la-ultima-cena-video-casa-particular/>

14 “Esta es las última cena, la última cena de este gobierno. Este es mi cuerpo, esta es mi sangre”.



Referencias Bibliográficas

COLLING, Leandro. Panteras e Locas Dissidentes: o ativismo queer em Portugal e Chile e suas tensões com o movimento LGBT. Lua Nova [en línea] 2014, (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 4 de abril de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67335779009>> ISSN 0102-6445

SANTOS, Renato Caio Silva; SCHOR, Néia. As primeiras respostas à epidemia de aids no Brasil: influências dos conceitos de gênero, masculinidade e dos movimentos sociais. **Psicologia Revista**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 45-59, ago. 2015. ISSN 2594-3871. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/24228>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

GOMES, Ângela Maria Mendes Saldanha Silva. **No caminho para casa**. Um estudo a/r/tográfico de recolha de memórias numa comunidade informal. Tese (Doutorado em Educação Artística) – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Porto, 2014.

SITES:

<http://www.yequasdelapocalipsis.cl/>

<http://banderahueca.blogspot.com.br>

<http://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/71-ensaio/1239-a-politica-do-desejo-de-pedro-lemebel.html>



PELAS BEIRADAS: COLETIVOS CULTURAIS, ARTE, ATIVISMO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM JUNDIAÍ/SP

Mariana Benatti¹ - IA/Unesp

Resumo

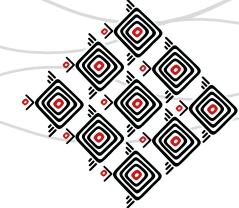
Este artigo apresenta reflexões sobre a pesquisa que propõe trazer à tona um panorama dos coletivos culturais independentes da cidade de Jundiaí, interior de São Paulo, especialmente nos últimos dez anos, momento de maior ativação desse movimento, contextualizando com questões sobre o que é um coletivo cultural e sobre a concepção da arte nesses coletivos como vetor ético-estético-político-educativo. Em um segundo momento, traz tópicos sobre a pesquisa militante, posicionamento ideológico da metodologia utilizada nesta pesquisa. Por fim, uma breve introdução sobre os coletivos jundiaieiros numa perspectiva participativa, pareando com ideias contemporâneas sobre coletivismo, arte, educação, cultura, militância e política, lançando luz sobre essas manifestações no interior do estado de São Paulo.

Palavras-chave: coletivos. ativismo. arte educação.

Introdução

As artes não estão postas no mundo para determinar padrões e caminhos a serem percorridos. A verdadeira arte, essencialmente, busca, de forma incansável, atingir os nossos anseios de liberdade para o confronto inevitável com diferente graus de servidão. Insubmissa e insubordinada pela sua própria natureza, as artes existem como expressão de um mundo que a partir de um particular buscam atingir conceitos universais. E aspiram, avidamente, a transgressão (BAPTISTA, 2016).

¹ mestranda do Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes da Unesp, área de concentração Arte Educação, na linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural. É arte-educadora, produtora cultural e ativista em coletivos de cultura. E-mail: marybenatti@gmail.com.



Eu não sabia o que era “coletivo” até me tornar parte de um. E me tornei sem saber exatamente o que era, aprendendo na prática. É claro que eu entendia o que coletivo quer dizer, no sentido de grupo, de abrangência de várias pessoas, de pertencente ao público (como em transporte coletivo). Fiz parte de muitas situações coletivas: desde coral infantil na escola até organizações de jovens na igreja, trabalhos em grupo, companhias de teatro, bandas. Mas esse “Coletivo”, com ‘cê’ maiúsculo, como um termo que designa todo um conjunto de ideias-ações, especialmente ligado à arte e à cultura, passou a fazer sentido em mim quando, em 2012, me aproximei timidamente de um novo grupo de mulheres que tinham como elemento de ligação entre si as artes visuais. Eu, que pensava estar sozinha, recém-formada em Artes Visuais, uma ilha nessa cidade do interior de São Paulo, fui com sede àquele pote que me prometia encontrar-me, finalmente, com os meus pares, com meus iguais. E assim foi. Desde então, a palavra coletivo se ressignificou em mim e se concretizou no meu ser-no-mundo, marcando uma forma de vida da qual nunca mais quis sair. Encontrei no(s) coletivo(s) uma forma de me encontrar. De operar mudanças (internas e externas), de lutar pelo que acredito através do (pouco) que sei neste mundo: a arte.

Foi como entrar pela portinha, como Alice no País das Maravilhas. Antes, tive que passar por um processo de transformação para ali caber - não físico, mas de forma de compreensão das relações e do mundo. Atrás daquela portinha estava um outro universo, paralelo àquele em que eu vivia todos os dias. Era como o através do espelho, a mesma realidade, mas com nuances diferentes. O que a gente chama aqui de circuito alternativo parece uma camada sobreposta à realidade - e embora ela exista, não é fácil chegar até ela. Não é fácil ela chegar até você (leia-se: o “cidadão comum”); há uma bolha, tanto auto-imposta quanto política e socialmente produzida. É nesse terreno imaterial, que entrelaça as fronteiras entre o fazer artístico, educação e política, onde os coletivos artísticos culturais independentes atuam.

Minha vivência de cerca de seis anos com/nesses coletivos me faz querer entendê-los mais profundamente, compreendendo suas origens tanto locais quanto globais, suas atuações, os



teóricos que pensam sobre esses movimentos e as temáticas que os transpassam e, acima de tudo, ouvir o que eles têm a dizer sobre si mesmos.

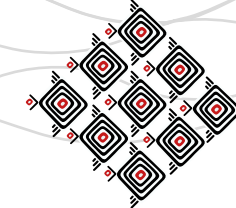
Coletivo cultural?

Numa definição de dicionário², a palavra “coletivo” pode ser tanto um adjetivo caracterizador do “que forma coletividade ou provém dela; que pertence a muitos” quanto um substantivo “que mesmo no singular representa pluralidade (ex: bosque, dúzia, multidão, rebanho)” ou “coleção”. Vem do latim *collectivus*, recolhido. No entanto, a noção e o conceito de coletivo neste contexto da ação cultural é tanto ampla quanto específica. Coletivo refere-se a uma organização, um movimento social³ que reúne indivíduos em torno de causas e ideologias comuns e que buscam atuar, através de manifestações culturais, nos contextos de sua realidade. Como aponta Mesquita (2008), os coletivos “incorporam formatos variados de organização e objetivos”, onde alguns podem existir e atuar juntos há muitos anos enquanto outros são “agrupamentos efêmeros e temporários”. Santos (2017) os define como “união de indivíduos, artistas, especializados ou não, ou simplesmente apreciadores de artes, para a criação e produção em torno de um tema comum, através de um ‘encontro não hierarquizado’”.

Colling (2017) cita uma análise feita pela pesquisadora Patrícia Lessa de algumas características das produções desses coletivos ativistas atuais, como o “uso intenso das novas tecnologias e redes sociais, produções não voltadas para espaços fechados ou museus, mas para as ruas, festas e outros espaços públicos de sociabilidade facilmente acessados, horizontalidade das

2 as definições que se seguem foram adaptadas do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, edição em português do Brasil para Kindle, junho 2011.

3 “entendo como ‘movimento social’ as ações coletivas de caráter contestatório que lutam pela transformação ou, em alguns casos, pela preservação das relações sociais quando ameaçadas.” (MESQUITA, 2008)



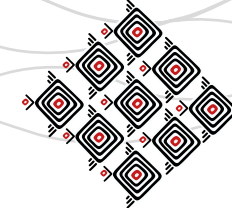
produções”, com questionamentos que propõem “novas formas mais criativas de estar no mundo e de sentir a multiplicidade e o valor da liberdade para a vida”⁴ (Idem., 2017). Num panorama nacional, esses movimentos coletivos, a partir do final dos anos 1990, “começam a assumir função política de denúncia social, agora em vias e praças públicas” (HOLLANDA, 2009 apud SANTOS, 2017, p. 5).

Arte: vetor ético-estético-político-educativo

Se uma sociedade mais justa parece uma idéia utópica, a atividade artística, como disse certa vez Max Blechman, pode contribuir para o seu processo de concretização, pois ela é realização do impossível (MESQUITA, 2008).

Arte, ativismo, artivismo. O termo artivismo, que condensa ideias da relação entre arte e ativismo, embora bastante utilizado, “não é aceito pacificamente por muitas pessoas” (COLLING, 2017). Em sua tese, Mesquita (2008) faz uma observação entre os coletivos por ele entrevistados em relação ao termo, considerando-o por fim tanto problemático “por denotar um certo engessamento dos campos de relação entre ativismo e arte” quanto midiático, “muito mais com o objetivo de se criar uma ‘tendência artística emergente’ ou um ‘ismo’ dentro de uma ‘nova vanguarda’” (MESQUITA, 2008). Alguns coletivos e artistas contrários ao uso do termo, por compreender que ele não representava as ações, intenções e discursos dos mesmos, chegaram a criar um

4 embora o texto citado esteja falando mais especificamente de um artivismo LGBT, também podemos ver essas características nos coletivos em geral.



manifesto⁵ com textos problematizando essa temática. Em meu contexto de pesquisa, irei coletar dados sobre o que pensam os coletivos a respeito do termo, decidindo assim pelo seu uso ou não. Por ora, utilizarei “ativismo cultural” como denominador desse território de ação onde “arte, ativismo, performance e política se encontram, se combinam e se interagem (...). O que liga o ativismo com a arte é o desejo compartilhado de criar a realidade que você enxerga em sua imaginação e a crença na capacidade de construir o mundo com suas próprias mãos” (VERSON, 2007 apud MESQUITA, 2008). Essa crença no poder político transformador da arte, potencializado pela organização coletiva, transcende a ideia de arte como linguagem, colocando-a como um vetor ético-estético-político-educativo⁶. Nesse sentido,

Um poema pode inspirar um movimento. Um panfleto pode desencadear uma revolução. A desobediência civil pode incitar muita gente e levá-la a pensar. Quando nos organizamos em conjunto, quando nos envolvemos, quando nos colocamos de pé e nos pronunciamos coletivamente, podemos criar um poder que governo algum pode suprimir (ZINN apud MESQUITA, 2008).

Essa é a forma de ver a arte na ação dos coletivos, como vetor de questões políticas e, assim, educativas⁷. “Não é fácil confeccionar uma roupa para quem não para de se mexer e muda de forma e lugar constantemente”. A metáfora de Imanol Aguirre (2009) aponta para a necessidade de nova forma de entender o potencial educativo da arte em um contexto de “mobilidade e aleatoriedade”, em tempos de desconstrução - flexibilidade possível aos coletivos em oposição

5 disponível em <https://tuliotavares.files.wordpress.com/2008/07/anais.pdf>

6 essa ideia me foi apresentada desta forma pelo Coletivo Contra Filé em um curso chamado “O que a arte tem a ver com isso?”, no CPF Sesc entre abril e maio de 2018.

7 tomamos como referência Paulo Freire, para quem a ação educativa é indissociável da ação política.



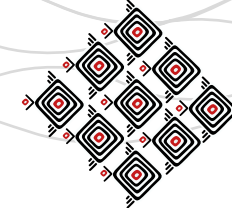
à rigidez e lentidão dos poderes públicos e instituições em geral. Uma vez que os “imaginários sobre os quais descansa a educação atual não são os mais adequados” (Idem., 2009), os coletivos culturais podem ser uma alternativa possível à “(in)capacidade de adaptação [dos projetos educacionais] aos novos modos sociais e culturais” (Ibid., 2009), buscando respostas para esse novo modo de viver em sociedade.

Favaretto (2010) afirma que “as propostas sobre a relação entre arte e educação, consensuais até pouco tempo, vinculadas ao ideal de formação, não satisfazem mais as expectativas de uma educação que enfrenta a heterogeneidade do saber, da sensibilidade e da experiência contemporânea”. O autor ainda chama a atenção para a necessidade indispensável de que o mediador em arte (“aquele que ensina”) seja alguém que “faça ele próprio o trajeto pela experiência da arte, simultaneamente como praticante, amador ou pensador das artes” (Idem., 2010). Ora, tal requisito é verificado, em um olhar preliminar, nos coletivos de cultura, onde os membros são, em sua maioria, artistas.

Ação coletiva, pesquisa militante

Dentre as diversas metodologias possíveis dentro do campo das ciências humanas, a modalidade denominada de “pesquisa participante” foi escolhida aqui por suas características de militância - como pontuado por Brandão (2006, p. 9), “escritos feitos nas linhas de frente”. O autor define esta prática de pesquisa como

Conhecimento coletivo, a partir de um trabalho, que recria, de dentro pra fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias.



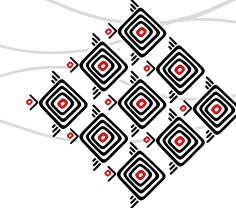
Essa práxis coletiva, na qual me insiro como membro atuante desde 2012 - em grupos de discussão, eventos, exposições, festivais, apresentações, debates, oficinas e outros que participei, organizei e colaborei - possibilita uma reflexão “de dentro pra fora”, característica das pesquisas participantes, onde há um “compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (BRANDÃO, 2006). Não havendo neutralidade científica, como indicam criticamente teóricos partidários dessa abordagem⁸, assumo o compromisso ideológico (e de vida) com a causa popular na qual me insiro, compreendendo, como aponta Mesquita (2008), que “o trabalho de uma pesquisa ativista é inerente à sua personificação e elaboração social”.

Assim, no papel de pesquisadora, identifico-me tanto com estes conceitos levantados por Brandão que culminam no termo “cientista militante”, quanto com o conceito do teórico anarquista Andrej Grubacic, trazido por Mesquita, de “pesquisador anarquista”, como “aquele que enfrenta um novo papel: o de saber escutar, explorar e descobrir, de expor o interesse da elite dominante cuidadosamente escondido atrás de discursos supostamente objetivos”, colocando o pesquisador nessa postura de diálogo, de aprendizado coletivo e empoderamento dos ativistas através dos fatos pesquisados (MESQUITA, 2008).

Abraçando esses dois conceitos complementares, tomo para mim, neste momento⁹, o papel de abordar academicamente os conhecimentos e ideias da prática desses grupos, buscando essa relação sempre horizontal com o todo de onde parto. Há aqui, portanto, para além da confecção desta pesquisa acadêmica, uma preocupação com a forma da devolutiva às bases da

8 Brandão (2006) cita como exemplo os autores Orlando Fals Borda e Paulo Freire.

9 Entendo minha atuação nesse contexto como ativista, porém momentaneamente me visto do “papel” de pesquisadora para realizar este trabalho.



ideia - os próprios coletivos culturais -, que constroem essa pesquisa de forma conjunta comigo, não sendo mérito meu sua existência, mas de toda a coletividade¹⁰.

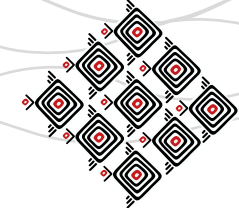
Coletivos jundiaenses, coautores da pesquisa

Como próximos passos desta pesquisa, estão sendo convidados para conversas-entrevistas membros dos coletivos culturais mapeados na cidade de Jundiaí¹¹. Essas entrevistas, na forma de diálogo com grupo focal, serão registradas em vídeo e os depoimentos, memórias e pensamentos ali construídos, posteriormente disponibilizados em uma plataforma *online*, de forma que configure-se como um produto acessível desta pesquisa, indo além da tese impressa ou colocada em um repositório institucional, ainda que digital, alcançando pouco - ou nada - um de seus principais propósitos ideológicos: ser de fato útil, servindo como instrumento de empoderamento para a base de onde esse conhecimento surgiu. É o esforço de fazer *com*, e não *sobre* os coletivos. Essas entrevistas determinarão decisivamente alguns pontos de abordagem desta pesquisa, ainda em seu estágio inicial.

Tal tomada de partido, como já justificada acima, não poderia ser outra, uma vez que esse trabalho conjunto está no próprio cerne do que significa um coletivo. Assim, evitar que este meu lugar de fala momentâneo, como pesquisadora dentro de um ambiente acadêmico (território legitimador dos saberes), me iguale aos pesquisadores que “determinam unilateralmente o que,

¹⁰ Ainda em processo de elaboração, esta pesquisa está produzindo material audiovisual e textual para, futuramente, ser disponibilizado em plataforma acessível aos coletivos participantes deste projeto e aberto ao público interessado em geral.

¹¹ Alguns dos coletivos já listados para participarem desta pesquisa são: Ateliê Casarão, Ateliê Plano, Barravento, Baque Delas, Bloco do Loki, Casa/Itinerâncias 493, Casa Arauá, Casa Colaborativa, Coletivo Coisarada, Cineclubes Consciência, Coletivo Confluências, Coletivo Lateral, Cume, Festival Delas, Joanas, Manas em Roda, Núcleo Doze, Rolê, Vila Verde, Virada Feminista Independente.



como e quando deve ser pesquisado e que decidem sobre o destino a ser dado ou o uso a ser feito dos resultados da pesquisa” (Oliveira e Oliveira, 2006). Pelo contrário, como apontam Oliveira e Oliveira (2006, grifos meus), “o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constituem o *ponto de partida e a matéria prima* do processo”. O próprio formato dessa plataforma digital será, assim, também construído a partir do diálogo com os coletivos, para que esses tragam as ideias de como esse material pode servir-lhes da forma mais enriquecedora, respeitosa e representativa.

O que temos que fazer é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1978 apud OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2006)

Movimentos coletivos existem há muito na região de Jundiaí. Em especial grupos de teatro e de dança, mas que não contêm em si este entendimento de coletivo cultural abordado neste trabalho - de forma ativista e militante. Nosso olhar se volta, assim, para o período a partir de 2008, em que houve um fortalecimento consistente dos coletivos culturais independentes na cidade e região, que buscam suprir uma demanda por ofertas culturais e, dessa maneira, imprimem uma nova lógica ao sistema de produção cultural local, especialmente marcado pelo poder público como único propositor e executor de ações culturais, num cenário de falta de diálogo cultura/educação enquanto projeto político, com características notadamente tradicionais e conservadoras.

Esse movimento, não cerceado por amarras institucionais, vem nestes últimos anos subvertendo a lógica da experiência com a arte neste contexto sociocultural da cidade de Jundiaí¹² e

12 Jundiaí é uma cidade situada entre a capital paulista e Campinas. Com mais de 370 mil habitantes, conta com altos índices de educação, saúde, renda per capita, sendo a 13ª cidade do país no Índice de Desenvolvimento Humano. Dados retirados do site do IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jundiai/panorama>



seu entorno. É um ato de existir e resistir no interior do estado de São Paulo. Distante, porém, próxima das metrópoles, aqui o desenvolvimento artístico/cultural se dá com características próprias, refletindo as vivências plurais em seus diversos contextos, à revelia do esperado papel social em um ambiente que não estimula - por vezes até esteriliza - sua força criativa. Os coletivos apresentam-se como locais onde é possível “fazer das artes, como em geral de todo o conhecimento, um âmbito onde recriar, pôr à prova e representar experiências de vida” (AGUIRRE, 2009, p. 9). Configuram-se como locais de resistência e contestação do *status quo* da arte nesta sociedade, incluindo grupos marginalizados e impossibilitados de terem sua expressão dentro de espaços tradicionais. Assim, entendem que “a arte não é um instrumento de comunicação e nisto está a sua resistência” (FAVARETTO, 2010, p. 232) e, desta maneira, em suas ações, “as obras (...) funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido” (Idem., p. 232).

Esta maneira de ver e fazer arte - como vimos, numa relação indissolúvel entre seus vetores estético, ético, educativo e político - se aproxima dos conceitos contemporâneos de arte-educação, por distanciar-se do “adestramento artístico” (Ibid., p. 232) e propor experiências de/ com arte, borrando limites entre artista e público, entre produtor e receptor, entre educador e educando. Reflete um caráter da arte/educação vigente na pós-modernidade que se apossa de um viés político, por encarar essa área do saber também como expressão e cultura. É possível ver ações dos coletivos engajadas no processo descrito por Ana Mae Barbosa quando esta afirma que “a Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local” (BARBOSA, 1998, p. 13), observando a interação entre as diferentes culturas em vistas a sua identidade cultural, processo dinâmico, que significa a “necessidade de ser capaz de reconhecer a si próprio, ou, finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade” (Ibid., p. 14). Também é possível traçar uma linha ao encontro do pensamento do

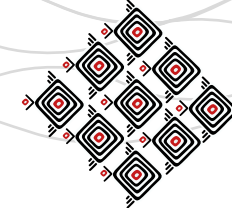


educador Paulo Freire (1987), para quem a educação, em sua concepção problematizadora, pode atuar como instrumento de liberdade, de criatividade, de estímulo ao pensamento crítico e de humanização, guiada pelo “ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano”, contra a educação bancária exercida pelos opressores. Nessa prática libertadora, todos aprendem e ensinam conjuntamente em uma relação dialógica e horizontal, entendendo a “educação e conhecimento como processos de busca” (Ibid., 1987), que possibilita o exercício da investigação crítica do mundo.

Em se tratando da cultura e identidade de uma cidade, transpomos as ideias da arte/educação baseada na comunidade de Bastos (2005), que “parte da valorização da cultura local e dos recursos existentes e disponíveis na comunidade” para gerar um perturbamento do familiar – entendido aqui como um “processo de tornar visível a arte e a cultura locais”. É uma atitude que tem um “caráter emancipatório”, onde “o conhecimento e o estudo da arte, da cultura e das raízes locais possibilitam a revitalização da identidade cultural”, com “potencial para sensibilizar as pessoas para as riquezas, contradições e significados imanentes em sua própria cultura” (Ibid., 2005). Compreender e vivenciar a cultura do seu local, proposições abrangidas pelos coletivos, implica em ter melhor entendimento das forças atuantes na sociedade, sejam econômicas, políticas e educacionais, partindo do local para instâncias maiores (nacional, global).

Nas palavras do jornalista e ativista cultural Gustavo Koch (2016), é possível observar na cidade de Jundiaí uma

catarse cultural vivida ao longo deste ano e estimulada pela onda crescente de iniciativas independentes que buscaram novos usos e significados para espaços da cidade, enterrando de vez ideias replicadas durante décadas sobre a vida cultural jundiaense. O fenômeno lembra a transformação no *zeitgeist* paulistano nos últimos anos, influenciada politicamente e pautada na valorização da cidade e suas pessoas.



É nesse caldo de ações, intervenções, conquistas, manifestações, ocupações, que iremos caminhar com essa pesquisa. Concordando com Koch (ibid.), quando este diz que “Para quem observa ‘de fora’ talvez seja difícil entender. É preciso participar”, acrescento que também é preciso *pesquisar* para que entendamos, também nós, membros participantes, os movimentos dentro do movimento com todos os acertos e erros, contradições e dificuldades inerentes a esta *práxis*, para que nos empoderemos do conhecimento sobre nós mesmos e possamos fortalecer nossas ações, com cada vez mais consciência. Ao escolherem usar seu tempo para a criação, para a arte e a militância cultural, os coletivos desviam da lógica tradicional, rompem fronteiras, abrem diálogos e caminhos, provocam reflexões. E este papel, de pesquisadora, é o de arar esse campo cuja aparência infértil engana os olhos mais desatentos: há que revolver a terra e regar para os frutos que brotam, resilientes.

Considerações finais

Ainda no processo de sua elaboração teórica, formal e de conteúdo, este artigo apenas enuncia os caminhos a serem percorridos por esta pesquisa, que por sua vez não pretende encerrar em si sua temática mas, pelo contrário, ser uma porta de entrada para reflexões pertinentes à ação coletiva ativista num contexto “fora da capital”, examinando suas potencialidades e persistências num terreno à primeira vista infértil - e até mesmo hostil - às suas manifestações, que se movem pelas beiradas do seu sistema, encontrando e criando brechas para sua atuação. Buscar exercitar, assim, a coerência do ativismo cultural e político em todas as facetas da vida (indissociáveis!): na ação coletiva, na militância política, nos movimentos educativos, na produção artística e na pesquisa acadêmica, significando e ressignificando essas ações para, como diz Brandão (2006),



Conhecer a própria realidade. Participar da produção desse conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da *sua* história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve (...) onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum (...), que pretende ser um instrumento de reconquista popular.

É essa a bandeira da luta que trago, por acreditar no poder que ela tem gerar pequenas mas significativas revoluções. Como cantou Gonzaguinha, “Eu vou à luta com essa juventude/ que não corre da raia a troco de nada / Eu vou no bloco dessa mocidade / que não tá na saudade e constrói / a manhã desejada”, enfrentando, resistindo e recriando¹³.

Referências bibliográficas

AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para a educação artística**. In: Tourinho, Irene e Martins, Raimundo (orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p.157-186.

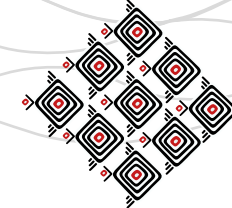
BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Arte e educação: por uma estética do existencial**. In: BAPTISTA, A., HUMMES, J. DAL BELLO, M. Arte & educação: o diálogo essencial. São Paulo: BT Acadêmica, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: Barbosa, Ana Mae (org.). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisar-participar**. In: Brandão, Carlos R (org). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2006.

¹³ Uma reverência e saudação ao tema do CONFAEB 2018, “CONFAEB 30 ANOS: ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações”.



COLLING, Leandro. **O que temem os fundamentalistas**. In: Revista Cult, maio de 2017. Disponível em <<https://revistacult.uol.com.br/home/fundamentalistas-anti-lgbt/>>, acessado em 28 de julho de 2018.

FAVARETTO, Celso F. **Arte Contemporânea e Educação**. In: Revista Iberoamericana De Educación, nº 53, pp. 225-235, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

KOCH, Gustavo. **Fora da margem: a ascensão da cultura alternativa em Jundiaí**. In: Blog do Koch, dezembro de 2016. Disponível em <<https://blogdokoch.wordpress.com/2016/12/05/fora-da-margem-ascensao-cultura-alternativa-jundiai/>>, acessado em 26 de julho de 2018.

MESQUITA, André Luiz. **Insurgências poéticas: Arte Ativista e Ação Coletiva (1990-2000)**. Dissertação de mestrado. USP, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA Rosiska D. e **OLIVEIRA**, Miguel D. **Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la**. In: BRANDÃO, Carlos R (org). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Thiago Moreira. **As Ocupações Culturais Como Estratégia De Luta: A luta popular pela cultura na Ocupa Colaborativa da cidade de Jundiaí**. São Paulo, CELACC-USP, 2017. Disponível em <http://200.144.182.130/celacc/sites/default/files/media/tcc/as_ocupacoes_culturais_como_estrategia_de_luta_-_thiago_moreira_santos.pdf>



A ESCOLA PÚBLICA E O DIREITO À PALAVRA: VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS E INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS SOBRE O SILENCIAMENTO E A VOZ DE ESTUDANTES

Marília Alves de Carvalho – IA/Unesp

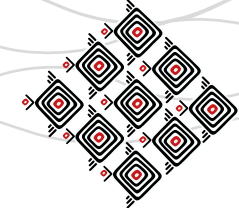
Resumo

As reflexões aqui apresentadas tem sido construídas a partir da experiência como professora de arte na rede municipal da cidade de São Paulo e compõe a pesquisa de mestrado que pretende discutir o papel da escola pública e do ensino da arte na formação da voz, do silêncio e do lugar social da fala de estudantes, considerando o ambiente escolar, seu cotidiano e a forma como as relações se estabelecem dentro desse espaço como elementos fundamentais para essa análise, assim como as questões de raça, classe e gênero, colocadas em diálogo com autoras que se alinham na importância dessas perspectivas como bell hooks e Djamila Ribeiro. Nesse artigo, pontualmente, pretende-se iniciar essa discussão partindo da observação das propostas de intervenção artística na escola municipal onde atuo, como forma de ocupar o espaço da escola com as vozes das e dos estudantes e observar as repercussões e desdobramentos dessas ações.

Palavras-chave: Escola pública. Silenciamento. Intervenção artística.

Introdução

Muitas das escolas públicas da cidade de São Paulo (talvez a maioria?) operam dentro da lógica da proibição e da restrição: grades dentro e fora das salas de aula, paredes monocromáticas e lisas, quase nenhuma área aberta e muros altos que, de dentro, nos restringe a vista do céu, do dia e do tempo. As filas, o sinal fabril, o *banho de sol* na hora do intervalo, mais grades que fecham o acesso ao pátio. Sabonete, papel higiênico e trinco na porta apenas no banheiro dos professores, ao qual só estes têm acesso, assim como às chaves das portas das salas de aula. Assim é a escola onde atualmente sou professora de arte, na periferia da zona norte da cidade e todas as outras pelas quais passei seja como professora ou como estudante.



Através do controle, da violência e da disciplina, a arquitetura, fria e hostil, ensina o não, a obediência, a ordem e o conformismo, recompensados por um sistema de notas. A contenção dos corpos, que desde os seis anos vão deixando de brincar e aprendendo a se comportar ‘bem’ e a seguir as regras, é incorporada e assimilada rapidamente pela maioria. Os que não se encaixam nessa lógica prisional ou não se adequam facilmente a ela são logo classificados como “aluno problema” e, se possível, diagnosticados e medicados. A estes há uma resposta pronta que chega pelo que sobra da voz de funcionários e professores ao fim do dia: “você acha que tem vontade própria?”, “quem manda aqui sou eu!”, “aqui você escuta e fica quieto!”.

Tendo vivenciado a escola pública como aluna e agora inserida no ambiente escolar como professora de arte em uma escola municipal de educação fundamental (EMEF) de São Paulo, reconheço o inevitável lugar de autoridade que minha voz e meus silêncios ocupam e tento identificar quais aspectos do ambiente escolar e das aulas de arte influenciam na forma como as estudantes aprendem a se expressar. Há valores - e quais seriam eles - cultivados na escola e na aula de arte - que podem, simultaneamente, silenciar determinados grupos de pessoas enquanto outros se apoderam da palavra? Como eu os aprendi e como posso evitá-los ou reforçá-los dentro da minha prática pedagógica? O que se aprende sobre modos de ser e se colocar no mundo através do ambiente escolar e da forma como as relações são construídas dentro dele? Investigando o papel fundamental das escolas na produção, reprodução e manutenção das desigualdades relativas à classe, gênero e raça, podemos encontrar caminhos que conduzem determinadas trajetórias escolares à criação de espaços de silêncio, de voz e de fala como ferramentas de poder ou de subordinação?

Entendendo a voz não apenas como a capacidade de emitir sons e falar, mas também de ter espaços para se colocar, ser ouvida e respeitada no seu *lugar de fala*¹⁴; a fala, propriamente

¹ Segundo Djamila Ribeiro, o conceito de lugar de fala tem sua origem imprecisa, mas surge a partir da discussão trazida principalmente por autoras negras e latino-americanas que questionam a legitimação discursiva do homem branco heterossexual, entendida como a *norma*, e o silenciamento de outras vozes, consideradas o “outro” e nunca como sujeito.



dita, como a capacidade de articular o pensamento em palavras, exteriorizá-las de forma que se faça entender; e o silêncio como a ausência da voz e/ou da fala e de condições favoráveis para que elas se estabeleçam, esse artigo esboça o tema da pesquisa que busca olhar para o papel da escola pública na construção desses espaços e lugares comuns da fala, da voz e do silêncio de estudantes, especialmente das meninas e mulheres. Nesse sentido, precisamos observar também em que medida a construção social dos papéis de gênero, indissociáveis da questão de raça, incentiva, restringe ou nega o direito à palavra dentro do processo de escolarização, considerando que o falar, como coloca Djamilia Ribeiro (2017, p. 64), “não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”.

Quando falamos teoricamente sobre o direito à palavra, não imaginamos que essa ideia irá se traduzir de maneira tão concreta em estudantes que chegam ao último ano do ensino fundamental sem saber ler, escrever ou descrever o que veem em uma imagem. A palavra é aprendida na rua, na vida, no convívio, na necessidade, reinventada pela proibição e não na análise morfológica ou sintática. Aqui já se evidencia o abismo existente entre o ensino público e o privado e o distanciamento criado pelo ensino dos códigos culturais dominantes e tomados como “oficiais”, que deixa à margem aqueles que não se identificam ou não se reconhecem nesses códigos (SILVA, 2011, p. 35), enquanto outros se sentem confortáveis e familiarizados com tais códigos e deslizam com tranquilidade por sua trajetória escolar, orientada por setas de néon piscando.

Trazendo o foco para a aula de arte, onde o “falar” não está restrito ao verbal mas justamente em explorar, conhecer e inventar outras formas de ler e falar sobre o mundo, (lembrando o que Paulo Freire (1989) nos ensinou sobre a *leitura do mundo que precede a leitura da palavra*), entramos num campo de embate sobre esse processo de dominação simbólica que pressupõe determinadas práticas e aprendizados já corporificados sobre o ensino da arte. Diante dessa arquitetura fria e hostil que marca nossas trajetórias como estudante e como professora, buscamos atalhos que nos levem a nos apropriar e ocupar os espaços e os silêncios com a nossa



voz. Sem esquecer que essa ordem reflete uma ordem econômica muito maior e estruturada, a tentativa tem sido a do exercício da fala e da voz através de propostas de intervenções e discussões realizadas durante a aula de arte. Tenho certeza de que, dada a dimensão da cidade e as diferentes realidades e contextos que as circundam, não seria possível tratar a escola pública como uma peça única e singular. E por essa razão, a estrutura generalizante que mantém essa engrenagem funcionando é muito mais complexa e cheia de nuances do que pode parecer à primeira vista. Por agora, o que posso afirmar é que, nessa escola em que me encontro hoje, estamos tentando descobrir o horário em que bate sol na única janela em que bate sol.

Trajetórias escolares e o direito à palavra

Em linhas gerais, podemos definir brevemente o currículo como uma sistematização de todo ensino e/ou aprendizado que acontece, ou deve acontecer, no âmbito escolar. Ainda que no discurso alguns documentos curriculares mais recentes estejam se esforçando para articular mais as relações entre conhecimento, professores e estudantes, as práticas não se distanciam muito daquelas perspectivas tradicionais e/ou conservadoras que, segundo Paro (2014) concentra as atenções das relações de ensino e aprendizagem apenas no conteúdo e, dessa forma, as reduz “a uma apresentação ou exposição de *conhecimentos e informações*, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e educando.”

Para além dessas extensas relações de conteúdos e habilidades guardadas nos currículos, há ainda uma gama igualmente, se não mais, extensa de ensinamentos que perpassam as relações escolares e que, no entanto, não estão necessariamente explícitos, assim como também não estão explícitos os meios através dos quais eles acontecem. A esses ensinamentos escolares implícitos, muitos autores dão o nome de currículo oculto:

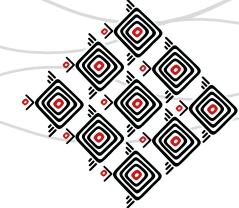


O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. (...) Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que as crianças se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. (SILVA, 2011, p. 78-79)

Os processos de escolarização, então, moldam valores, comportamentos e formas de socialização que evidenciam as diferenças e desigualdades produzidas ao longo das trajetórias escolares: a escola pública, onde estudam os filhos e filhas das classes populares e trabalhadoras, está associada ao ensino implícito da obediência, do individualismo, da padronização do comportamento, do “ouvir e ficar quieto”. Ao mesmo tempo, escolas privadas, muitas vezes com projetos pedagógicos diferenciados, são conhecidas por praticar e incentivar a autonomia, a liberdade e estimular a fala, a dúvida e o questionamento entre os filhos e filhas das classes privilegiadas.

Além da escolarização, como aponta a teórica e ativista feminista bell hooks, questões como classe, raça e gênero também são fundamentais na formação de determinados valores, atitudes, relações sociais e preconceitos que definem o modo como o conhecimento é distribuído e recebido (2013, p. 236). Segundo a autora, ao falarmos em privilégio não colocamos em pauta apenas a materialidade diretamente relacionada à ordem econômica, mas também as vantagens simbólicas produzidas através de determinados gostos, hábitos, modos de agir e de se comportar que são ensinados, aprendidos e assimilados, dos quais alguns são recompensados e valorizados em detrimento de outros.

O que vemos acontecer em uma sala de aula do ensino fundamental não raro se repete em uma sala de aula de pós-graduação onde, como aponta bell hooks, prevalece a imposição da or-



dem, da obediência e do silêncio, bem recompensados através de um sistema de notas e, como critica a autora, “pouco se discute o modo como as atitudes e os valores das classes materialmente privilegiadas são impostos a todos por meio de estratégias pedagógicas tendenciosas” (2017, p. 238). Hooks ainda argumenta como algumas atitudes associadas às classes inferiores, como falar alto, rir ou demonstrar raiva e emoções são geralmente consideradas como inaceitáveis em uma sala de aula e, portanto, “os alunos ainda precisam assimilar os valores burgueses para ser considerados aceitáveis” (2017, p. 236).

Caberia reconhecer aqui a força da ordem econômica que escamoteia a arbitrariedade da cultura e hábitos eleitos como dominantes (SILVA, 2011, p. 34), e que é sustentada não apenas pelo silêncio, mas pela exploração social dos grupos dominados. Em outras palavras, seria reconhecermos que o sistema capitalista é historicamente sustentado por estruturas como o racismo e o patriarcado e “compreendermos os meios pelos quais podemos nos engajar coletivamente numa resistência capaz de transformar nossa realidade” (hooks, 2017, p. 93).

Em outra passagem do seu livro *Ensinando a transgredir*, questionando sobre o uso que muitas vezes é feito da teoria dentro da academia, bell hooks fala sobre como os trabalhos de mulheres negras ou de grupos marginalizados são frequentemente deslegitimados, principalmente quando escritos em linguagens que os torna mais acessíveis e menos abstratas para um público mais diverso (p. 89). Assim como hooks, Djamila Ribeiro também pontua em *O que é lugar de fala* que a decisão sobre o estilo de escrita ser uma escolha política:

Importante ressaltar o quanto é fundamental para muitas feministas negras e latinas a reflexão de como a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que forma apartados das oportunidades de um sistema educacional justo (RIBEIRO, 2017, p. 26).



A autoridade conferida pela escolaridade e pelo diploma, reconhecida tanto pelos que os detém como pelos outros, é destacada pelo sociólogo francês Bourdieu (1979, p.

387) como uma forma de trazer legitimidade à palavra daqueles que o possuem e que são favorecidos em relação ao silêncio da incapacidade técnica “dos menos competentes, das mulheres, dos menos instruídos, daqueles que ‘não sabem falar’” e que delegam aos “autorizados” a responsabilidade dos assuntos políticos. Segundo o autor, quanto menor o capital escolar, isto é, quanto menor a apropriação institucional da cultura “legítima” através da formação escolar, maior a propensão para delegar a outros essa responsabilidade.

O direito à palavra compreende a uma “gramática de classe” que diz respeito a aprender e assimilar uma postura corporal, um modo de ser e de se colocar no mundo, de falar, de gesticular, de organizar e exteriorizar suas ideias e pensamentos e, como aponta Bourdieu, estar autorizado e ser incentivado a ocupar determinadas posições. As diferentes trajetórias escolares, entretanto, evidenciam as desigualdades relativas aos sistemas educacionais, não apenas no que se refere à qualidade de ensino, mas às práticas sociais dos indivíduos como resultado das condições de vida de cada grupo social, no que diz respeito à alimentação, moradia, segurança e ao desenvolvimento físico e emocional, entre outras coisas, que também influirão sobre o silêncio, sobre não saber falar ou não ter bons motivos e motivações para ocupar ou disputar determinados espaços.

Quanto à questão de gênero, percebemos que a distinção estabelecida na trajetória escolar é marcada menos pelo acesso à espaços escolares básicos do que pelas formas de socialização e pelas diferentes expectativas depositadas em meninos e meninas de acordo com os estereótipos de gênero, “por exemplo: a violência, a competência e o triunfo, são a afirmação da identidade masculina, enquanto o silêncio, a amabilidade e o serviço são constitutivos da identidade feminina.” (Colectiva Feminista La Revuelta, 2016, p. 111).

Em teoria, confrontar a classe social, gênero e raça na sala de aula de maneira construtiva significaria não apenas resistir e reinventar outros modos de existir nesses espaços, mas de des-

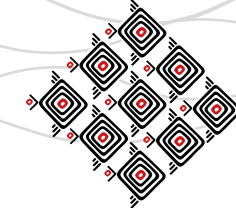


locar o pensamento hegemônico a fim de se fazer ouvir e ecoar outras vozes, considerando-as em uma perspectiva pedagógica, teórica e prática. Em outras palavras, seria buscar uma pluralidade de vozes na sala de aula e sustentá-la através de práticas pedagógicas menos excludentes e mais sensíveis às diferentes trajetórias e pontos de vista, de modo a criar espaços de compartilhamento e não de reforçar estruturas de poder já existentes; e de explorar referenciais e saberes mais diversos que busquem “desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina cis e heteronormativa” e “construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar a voz e a visibilidade de sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica” (RIBEIRO, 2017).

Ensino da arte e o direito à palavra

No cotidiano escolar podemos notar o quanto a ideia quase consensual (entre professoras/es, familiares e estudantes desde o 1º ano do Ensino Fundamental I) de que a aula de Arte é “matéria fácil” porque “as crianças gostam de desenhar” está internalizada. Também fica evidente o quanto essa ideia, historicamente construída, reflete algumas concepções igualmente cristalizadas sobre arte e sobre o ensino de arte, que acabam por esvaziar o potencial crítico e dialógico da arte como leitura do mundo, assim como de ressignificação e criação de novos mundos. Desde cedo as crianças aprendem a copiar ou fazer releituras das obras de grandes artistas: homens, brancos e europeus e, quando confrontadas com a ideia de criar algo, “não sei” e “não consigo” são respostas comuns.

O ensino de arte ainda reflete majoritariamente valores e códigos culturais que partem das narrativas dominantes e, com isso, se distancia da maioria das crianças e jovens das escolas públicas, mais uma vez limitando espaços de criação, reflexão e produção de conhecimento. Todo vocabulário e repertório geralmente aprendido na aula de arte reflete a oposição apontada por



Bourdieu (1979, p. 388) entre o original, o raro e o diferente e o comum, o vulgar, o ordinário e médio, “com todas as oposições aparentadas entre brilhante e fosco, fino e grosseiro, requintado e rude, elevado (ou realçado) e baixo”.

O desafio está no compromisso com o ensino de arte como apropriação de modos de ler e falar sobre o mundo, aproximando esse mundo da vida ‘comum’ ao invés de colocar nele uma aura e uma moldura especial e distante das pessoas ‘comuns’ que somos nós e confrontar cotidianamente a visão naturalizada da arte como instrumento de decoração em datas comemorativas dentro de uma estrutura que opera nessa lógica da interdição, do não e da desvalorização daquilo que não seja original, oficial, legítimo e portanto digno de ser ‘consumido’.

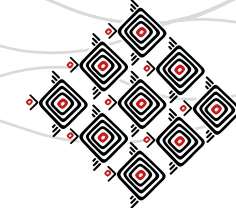
Direito à palavra: o chão da escola

Diante da interdição previamente proporcionada pelo espaço físico da escola, a proposta foi trabalhar intervenções visuais como tentativa de ocupar esses espaços com a voz e a presença dos e das estudantes.

Num primeiro momento, como forma de exemplificar a ideia de intervenção, propus a algumas turmas que criassem perguntas sobre a escola e depois as escrevessem em *post-its* que foram espalhados pela escola. Essa ação tinha como objetivo provocar uma reflexão sobre o espaço da escola e nossa relação com ele, para que, a seguir, pensássemos nas intervenções que gostaríamos e poderíamos fazer nele.

Por que não trocam esse sinal? Porque só tem espelho no banheiro dos professores? Por que o banheiro não tem porta? Por que na escola tem muita briga? Por que a escola não tem cores vibrantes? Por que a sala é azul? Por que o professor de educação física usa jeans? Por que o portão fecha 7:10?

Essas foram algumas das perguntas que surgiram e me permitiram conhecer um pouco mais sobre a escola onde eu havia acabado de chegar e sobre a percepção que esse grupo de



estudantes têm dela. Elas não esperavam serem respondidas, mas deveriam antes provocar as pessoas que puderam notá-las a desnaturalizar o mínimo que fosse esse ambiente naturalizado pelo cotidiano e pelas relações impostas por ele. E em pequenas medidas, proporcionais ao tamanho da ação, pudemos notar isso acontecer através da reação da coordenação, que respondeu com outro post-it uma pergunta sobre consertar o banheiro que havia sido deixada em sua porta, e comentários de estudantes e alguns professores e professoras.

Dando continuidade às intervenções, propus a criação de placas, com a intenção de resignificar ou confundir a sinalização e informações visuais da escola, e de cartazes com temas definidos por cada grupo de estudantes.

A tentativa de transformar a sala de aula em um ateliê coletivo, em que cada pessoa busca as soluções para os seus trabalhos com os materiais disponíveis e a professora assume um lugar de orientar esses trabalhos, se torna uma tarefa arriscada e extremamente desgastante quando a autonomia não é um exercício constante na rotina escolar dos e das estudantes, assim como a responsabilidade e cuidado pelo espaço e os poucos materiais que temos. Essa prática da sala de aula como ateliê por algumas semanas consecutivas colocou em evidência não apenas essa falta de autonomia e responsabilidade por parte das e dos estudantes, mas também a intrínseca relação de autoridade e necessidade de controle da figura da professora.

Foram oito turmas produzindo cartazes e placas e espalhando-as pelas escolas. Aquelas paredes lisas e frias ganharam cores e por todo lado a voz dos e das estudantes se fez presente: fizeram-se ver muitos temas políticos em defesa de igualdade e liberdade, contra homofobia, racismo e machismo principalmente.

As respostas a esse trabalho foram mais diversas e perceptíveis: houve boatos sobre o incômodo gerado principalmente sobre os cartazes contra homofobia que poderiam influenciar as crianças menores. Esses incômodos, entretanto, não foram expostos nem debatidos de forma política e pedagógica pelo corpo docente e gestão da escola e, por essa razão, considerei pri-

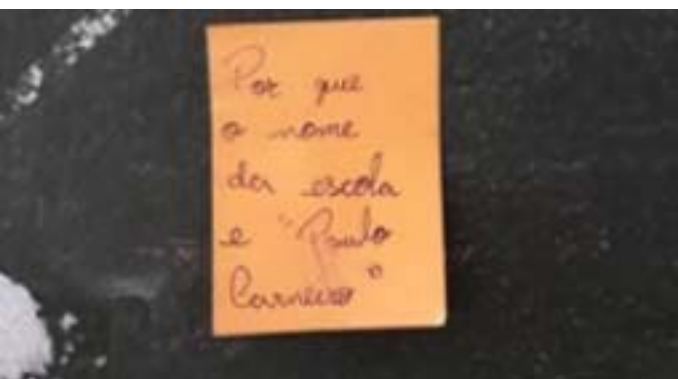


Figura 1. intervenção feita por estudante do 8º ano. Foto da autora.

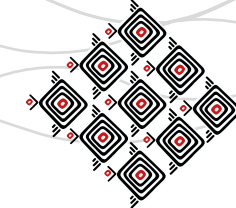


Figura 2. Cartazes feitos por estudantes do 9º ano (abril/2018). Foto da autora.



Figura 3. intervenção feita por estudantes dos 7º anos. (agosto/2018). Foto da autora.

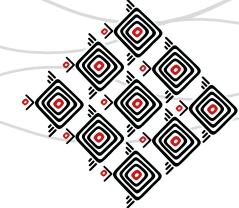
meio as respostas positivas, como a de um estudante que me disse que era a primeira vez que achava a escola bonita e alguns colegas professores e professoras também gostaram de ver as cores e ideias de estudantes ocupando a escola.

Algumas estudantes começaram a fazer novos cartazes sobre assédio e machismo e vieram entregá-los a mim como se aquilo ainda fosse trabalho da aula de arte: minha resposta foi emprestar a fita adesiva a elas e dizer que a escola é delas e que elas poderiam colá-los sem precisar da minha autorização, pois é nisso que acredito. Entretanto, depois de algum tempo fui alertada pela coordenação da escola sobre a reclamação de algumas professoras em relação a conteúdos considerados impróprios para o ambiente escolar (um desenho de um dedo do meio em dois dos cartazes feitos pelas estudantes) e que não podíamos permitir que os cartazes fossem colocados na escola sem passar pelo nosso crivo, sob a alegação de que nossos e nossas estudantes não têm autonomia para isso.

Me perguntei sobre a gravidade de um dedo do meio em um ambiente em que as violências são vividas, reproduzidas e internalizadas por todos os poros, grades e faltas, e sobre a pertinência do uso daquela linguagem simbólica para expressar o que as estudantes queriam dizer naquele contexto. Sigo me perguntando como se constrói autonomia em sujeitos que não tem autorização para existir sem a mediação ou determinação de uma autoridade.

Por fim, as últimas propostas de intervenção nessa escola até o momento foram estar por uma aula inteira em um espaço de passagem: sair da sala de aula, cada estudante com sua cadeira, para observar e desenhar a única janela onde bate sol pela manhã. Depois, criamos desenhos com papel celofane que, enquanto não desbotam ou descolam, estão refletindo cor no chão e em algumas paredes num pequeno intervalo de tempo em que o sol bate por lá.

Acor é uma questão de luz. A cor na escola, não apenas onde o sol bate, é uma questão de ao que daremos luz, o que queremos dar a ver. Poderia ser a voz das e dos estudantes. Pode vir a ser.



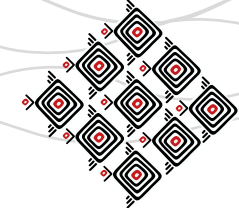
Considerações finais

Num primeiro momento, pude observar o quanto o fato de realizar uma atividade fora da sala de aula aumentou a adesão e participação das turmas às propostas das aulas. Tanto na atividade com os *post-its* quanto desenhar do lado de fora da sala, praticamente todo mundo, incluindo quem quase nunca se envolve e muitas vezes incomoda a aula, participou da proposta. As devolutivas também apontaram para mais aulas fora da sala.

Nesse ponto, assim como na tentativa de transformar o espaço da sala de arte em um ateliê coletivo, percebo o quanto é importante construir uma relação de confiança entre professora e estudantes, para que, de um lado seja possível ir abrindo mão do controle inerente à autoridade docente, e de outro incentivar o exercício da autonomia estudantil. O mesmo se aplicaria à relação com a gestão da escola.

Antes de propor a ação com os *post-its* perdi um tempo na tentativa de explicar o conceito de intervenção através da fala e de imagens. Desconfiando de que as explicações teóricas não estavam tendo muito alcance, refleti e percebi que com a experiência e os exemplos práticos, como deixar uma intervenção na janela e sair da sala com as e os estudantes para que a observassem, obtive maior retorno da compreensão das e dos estudantes sobre o que estávamos falando.

Qualquer discussão sobre pedagogia minimamente atualizada e preocupada com a centralidade da relação do sujeito com a aprendizagem, e não apenas restrita ao conteúdo, irá nos sinalizar sobre a importância da experiência e da vivência das e dos estudantes e isso não é nenhuma novidade. No entanto, notamos aqui que na prática a teoria é outra. E a gente precisa vivenciar as teorias na pele para tornar algumas práticas possíveis depois que passam pelo nosso próprio corpo: entender o que a experiência nos ensina depois de falhar com a teoria. Aprender o que é intervenção, intervindo.



Até aqui de onde eu vejo, a voz das e dos estudantes encontra diversos obstáculos para que se propague dentro do ambiente escolar. Em especial à escola pública, que é onde estou e de onde falo, parece não interessar muito que estudantes tenham o que dizer e, uma vez tendo o que dizer, que o digam. E uma vez dizendo, que sejam ouvidas e ouvidos. Esses obstáculos assumem diversas formas institucionalizadas através da arquitetura, do corpo gestor e docente, da ordem insípida e homogeneizante da limpeza, da contenção dos ruídos visuais e sonoros e da internalização de todas essas violências cotidianas que reafirmam o silêncio como norma.

Vale destacar o silenciamento das meninas, seja por terem suas vozes encobertas, suas questões mais frequentemente ignoradas, questionadas ou diminuídas tanto pela gestão escolar, como pelos seus colegas e inclusive também por outras meninas. Ao reclamarem sobre o assédio que estavam sofrendo de alguns colegas, elas ouviram da gestão da escola o mesmo que ouvem de seus familiares: que elas deveriam sair de perto ou ignorar. No entanto, essas palavras aparentemente soam menos ofensivas ou violentas que a imagem de um ‘dedo do meio’ em resposta ao assédio sofrido, ao mesmo tempo em que imagens insistentes da turma da Mônica e de desenhos fofinhos e infantilizados ocupam o lugar do senso comum de uma pretensa neutralidade na cultura visual escolar que não é questionada, nem entendida como formativa ou problematizadas por seu possível caráter sexista implícito.

O direito à palavra é um campo de disputa entre forças desiguais no qual, de dentro dessa escola pública, estudantes demonstram resistência através de um outro tipo de violência, muito mais física e verbal, em resposta àquelas violências simbólicas que aparentemente contribuem na produção do silenciamento. Quando existe brechas, essa resistência pode vir de forma mais consistente, expondo as feridas e incomodando, como vi acontecer com a experiência com os cartazes. Além de alterar nossas práticas em sala de aula de forma criativa, como propõe bell hooks (2017, p.251), precisamos aprender a ouvir os incômodos, conviver com eles, falar sobre



eles e criar espaços para que não sejam propulsores de violência entre pares, mas contra aqueles que sistematicamente querem nos calar.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo, Edusp, 2008. **FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire.** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

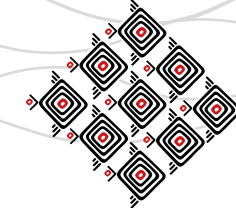
hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Caipolla. - 2. Ed. - São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2017.

KOROL, Claudia. Feminismos populares: pedagogías y políticas/ Claudia Korol. - 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial, 2016.

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

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 3. ed. – 2. Reimp.



CORPOS MAIS: NARRATIVAS DOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTES COM NORMALISTAS DO CIEP 179

Massuel dos Reis Bernardi¹ - UFU
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

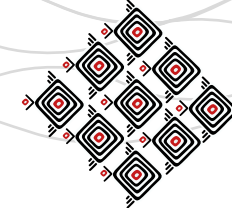
Como parte da pesquisa do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) este artigo objetiva narrar como se dá o trabalho de um professor de dança nas disciplinas de Arte e Laboratório Arte-Educação (LAE) com normalistas do Instituto de Educação CIEP 179 de São João de Meriti-RJ. Através de uma Pesquisa Narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2011), apresentam-se os diálogos entre os corpos mais cada linguagem artística previstas pelos PCN-Arte (2000): corpos mais artes visuais; corpos mais música; corpos mais teatro; e corpos mais dança. Dessa forma, a cada bimestre letivo, os diálogos entre os corpos nos processos de criação artística apresentam resultados na exploração de possibilidades pedagógicas quando os/as normalistas estiverem exercendo a profissão docente.

Palavras-chave: Corpos mais. Normalista. Ensino de arte.

Introdução

Desde 2015 desenvolvo uma proposta de trabalho intitulada *corpos mais*, que consiste na prática corporal em diálogo com as quatro linguagens artísticas previstas pelos PCN-Arte (2000). Tratam-se de processos artísticos e pedagógicos que se edificam nos corpos dos/as estudantes e buscam a construção de um corpo cênico (FABIÃO, 2010). Ao entrelaçar os conceitos da pesquisa, traço um caminho entre “O ensino e o conhecimento do professor expressos em histórias sociais e individuais corporificadas [...] sob o título de pesquisa narrativa” (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 32).

¹ Mestrando em Artes (UFU). Especialista em Educação (IFRJ). Licenciado em Dança (UFRJ). Professor de dança da SEEDUC/RJ, atuando nas disciplinas de Arte e LAE no CIEP 179.



O Instituto de Educação (IE) Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 179 – Professor Cláudio Gama é uma escola estadual de Ensino Médio do Rio de Janeiro localizada em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, inscrita na modalidade Curso Normal. Isto é, segundo as diretrizes do ensino nos Institutos de Educação (LDB 9.394/96) e da resolução 02/2015 do Ministério da Educação (MEC) os/as alunos/as concluintes saem com o diploma de professor/a habilitado para lecionar na Educação Infantil, Ensino Fundamental I (até o 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos.

O quadro docente da escola é formado por professores/as da rede estadual, em grande quantidade de professores/as licenciados/as em Pedagogia que lecionam disciplinas pedagógicas². As disciplinas tratadas no estudo se referem à Arte no primeiro e terceiro anos e Laboratório Arte-Educação (LAE) no segundo ano do Ensino Médio com carga horária de 1h40min e 50min semanais, respectivamente. O concurso prestado para a admissão de professores/as de Arte e LAE na Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) aceita quaisquer das quatro formações artísticas previstas nos PCN-Arte (2000). No IE CIEP 179, há três professores/as da disciplina de Arte: uma com formação em artes visuais; um com formação em dança; e outra com formação em teatro. E, por sorte, há um professor de disciplinas pedagógicas que possui formação musical no Conservatório Brasileiro de Música, o que proporciona aos/as alunos/as um espaço privilegiado de contato com as artes.

Os/as estudantes têm, em maioria, idades entre 14 e 18 anos. Há um pequeno número de alunos/as mais velhos/as de até 50 anos, inclusive reingressantes no Ensino Médio, justamente em busca da formação no Curso Normal.

As relações entre diferentes agentes envolvidos tornam o IE CIEP 179 um lugar que caracteriza nas palavras da diretora geral “uma grande família”. Essa “família IE CIEP 179” vislumbra

2 Disciplinas da grade curricular exclusivas do Curso Normal voltadas para a prática docente.



uma relação afetiva e significativa de envolvimento bastante profundo de alunos/as, professores/as, equipe e comunidade escolar. Uma vez que estão em consonância com o que é vivenciado lá dentro, as relações da profissão docente amadurecem com o passar dos anos, edificam as potencialidades dos corpos e se estabelecem em produção de subjetividade.

Os corpos mais

Como eu sou licenciado em dança, as possibilidades de trabalho artístico vêm se estabelecendo a partir das potências dos corpos. Venho percebendo que os corpos carregam em si capacidades poéticas expansíveis no trabalho artístico. Sob essa ótica, pode-se afirmar que meu trabalho é um trabalho de dança. Chamo, portanto, de *corpos mais* as somas vindas do corpo como ponto de partida, fundamento das reflexões. Não é possível tratar de corpo no singular, pois as bases do estudo são a educação e as artes, além das interlocuções se estabelecerem com os múltiplos corpos que habitam o IE CIEP 179. Desse modo, é preciso falar de um lugar múltiplo, habitado por múltiplos atravessamentos. Por isso, uso do plural: *corpos mais*.

Com base nesses aspectos, comecei a me indagar: se a aula é um lugar de exposição, de visibilidade para o/a professor/a e/ou para o/a aluno/a, como se dá a experiência artístico-corporal para estudantes/futuros/as professores/as? Foi então que comecei buscar ressignificar diversos fatores como o espaço, objetos, sonoridades, ambientes, relações, e os próprios corpos. Vi que essa ressignificação poderia sugerir propostas não só para a construção de um corpo cênico que vá fazer diferença para o/a estudante/futuro/a professor/a, mas poderia refletir em suas próprias práticas pedagógicas. As somas, que tratam os *corpos mais*, seguiram, portanto, no sentido de despertar potencialidades muito significativas que os/as estudantes sequer sabiam que eram capazes de alcançar.

Como ponto de partida, recorri a Lecoq (2010, p. 69) ao dizer: “Quando o aluno sentir esse estado neutro do início, seu corpo estará disponível”. Foi quando passei a experimentar uma



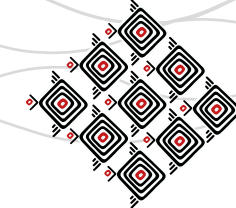
aproximação entre o estado neutro (LECOQ, 2010) e o que Fabião (2010) chama de latência. Isto é, comecei a agir como provocador desde os primeiros encontros, para experimentar esse preenchimento energético no corpo ao se colocar em cena. Ponto que, por meio do estado neutro (LECOQ, 2010), o corpo não está vazio nem abandonado, mas potente, latente. Os primeiros exercícios (de se colocar no espaço e silenciar) apontaram um caminho libertador no sentido de que os formatos e pré-concepções corporais dão espaço para o que se apresenta vivo naquele instante. Isto é, ali já há um princípio cênico, pois o/a estudante se coloca a frente dos/as colegas por meio desse estado. Por isso, o que Lecoq (2010) aponta como o “frescor da primeira vez” dialoga com o que Fabião descreve:

Contra a ideia de corpos autônomos, rígidos e acabados, o corpo cênico se (in)defini como campo e cambiante. Contra a noção de identidades definidas e definitivas, o corpo-campo é performativo, dialógico, provisório. Contra a certeza das formas inteiras e fechadas, o corpo cênico dá a ver “corpo” como sistema relacional em estado de geração permanente. (FABIÃO, 2010, p. 322)

Assim, no que concerne à receptividade que o corpo exige para se tornar preenchido, vivo, o exercício de voltar a atenção para o seu próprio corpo no espaço, e que age no instante em que o/a ator/atriz pode permitir abertura do seu corpo para o novo. Sob esse pressuposto, Lecoq (2010) apresenta o silêncio e daí “só há dois meios de sair: a palavra ou a ação.” (p. 58).

Estamos mais habituados a agir do que a distensionar, a ponto de sermos agidos; somos treinados para criar e executar movimento, não para ressoar impulso; geralmente sabemos ordenar e dar ordens ao corpo mais e melhor do que sabemos nos abrir e escutar. A busca por um corpo conectivo, atento e presente é justamente a busca por um corpo receptivo. (FABIÃO, 2010, p. 323)

Foi então que passei a traçar um diálogo entre o silêncio, o estado de neutralidade (LECOQ, 2010), a latência, a receptividade (FABIÃO, 2010) e pensei em alguns exercícios introdutórios que



pudessem trabalhar esses elementos na prática. Pedi aos/às estudantes durante as aulas que se levantassem (fig. 1).

Essa passou a ser a estrutura do corpo – a qual chamei de postura – em todas as aulas posteriores. A partir dessa base foi possível se pensar o trabalho artístico desenvolvido no decorrer de todo o ano letivo. Da anatomia até os desdobramentos dinâmicos usando o ritmo, a voz e a consciência desses corpos e suas propriedades de diálogo com a prática docente.

Com base nos conceitos mencionados, os exercícios começaram a ser aplicados superando diversos desafios. O primeiro deles foi o espaço. Exceto a quadra e o pátio da escola, todas as salas contém mesas e cadeiras. Para trabalhar com a ocupação mais proveitosa do espaço é importante deslocar a turma para os espaços vazios, ou tirar as mesas e cadeiras das salas. Porém, torna-se bastante ruidoso e disperso esses deslocamentos. Por isso, muitas vezes, opto em fazer os exercícios entre os móveis da própria sala. O segundo desafio é fazer com que o/a estudante perceba que esse corpo está sendo trabalhado sem achar que ali não há trabalho. Percebo isso porque quase nenhuma das outras disciplinas escolares pedem para levantar da cadeira, tampouco fazer uma roda e se colocar de pé (na postura supracitada). Só aí já há reações dos/as estudantes de estranhamento, risadas, comentários da necessidade de um entendimento racional sobre o que estão fazendo, que para muitos/as, aquilo seria “fazer nada” ou “só ficar parado/a”. Porém, sempre pontuo essa gama de atravessamentos nesse exercício, a fim de criar o estado corporal de início, silêncio, latência. Esse silêncio que a neutralidade impõe é fundamental para que o corpo reconheça a si mesmo naquele dia, naquele instante, e que mesmo em um exercício aparentemente superficial há trabalho.

Em aulas posteriores, sugiro que olhem para o espaço escolar e tentem buscar ressignificar esse espaço, cada detalhe, cores, sinais, marcas, objetos, móveis e tudo que os/as envolve. Essa experiência gerou o que venho trabalhando junto aos/às estudantes: os diálogos entre os

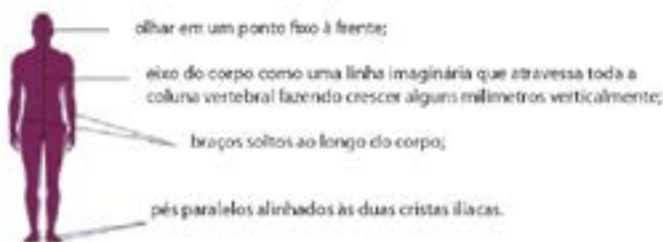


Fig 1. Postura inicial das aulas na base de pés (MOTTA, 2006).

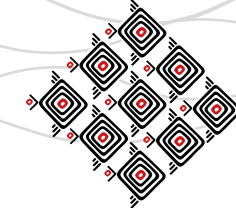


corpos mais cada uma das linguagens artísticas separadas nos 4 bimestres letivos, e que a partir de agora apresentarei separadamente.

Corpos mais artes visuais

O primeiro diálogo partiu de alguns conceitos fundamentais sobre a problematização do que é arte e suas possíveis interfaces com a própria vida. Para isso foram usados conceitos constantes no livro didático de Artes (UTUARI et al., 2013) do Ensino Médio fornecido pela SEEDUC/RJ. Nesse livro, os artistas inspiradores foram Marcel Duchamp e Paulo Bruscky. Como no livro há a existência predominante de textos e fotografias, eu me dediquei a propor algo voltado também à fotografia como proposta prática com os/as estudantes. Do ponto de vista da utilização da fotografia, achei que seria possível, pois praticamente todos/as tinham celulares com câmera fotográfica. Aos/às que não tinham, sugeri pesquisas em duplas, desde que um/a deles/as tivesse celular com câmera. Foi então que as provocações e reflexões feitas pelos artistas estudados pressupunham um desdobramento criativo prático de ressignificação dos corpos na composição fotográfica.

Imbuídos da qualidade corporal a partir da base trabalhada anteriormente, a ideia da ressignificação dos corpos, de objetos e o espaço escolar cotidianos, iniciaram-se os processos. Comecei a perceber que alguns aspectos precisavam ser mais trabalhados para que as fotografias ganhassem qualidade artística. Ao mesmo tempo, para preservar os/as estudantes de possíveis postagens das fotos em redes sociais, vi que se eles/as não fotografassem seus rostos eu conseguiria minimizar a identidade de cada um/a. Pontuei que haviam muitas maneiras de fotografar outras partes do corpo que não fossem o rosto de forma bastante interessante e com potencial artístico. Assim, o corpo e o espaço passaram a ser explorados de forma muito diferente das primeiras fotos que eram num formato recorrente ao que se encontra em redes sociais dos/as alunos/as.



Aliado a isso, comecei a provocá-los/as a prestarem atenção em alguns pontos que fariam bastante diferença na composição das fotografias, o que chamei de *critérios* de composição fotográfica. O **enquadramento** que diz respeito a tudo que aparece no retângulo da fotografia. A **iluminação** que corresponde à incidência (ou ausência) de luz sobre o que está enquadrado. A **perspectiva** a partir da profundidade advinda de pinturas do século XV (UTUARI et al., 2013). As **cores**, pois alguns filtros aplicados mexiam muito com a tonalidade e a saturação. E o **contraste** como algo marcante de diferença ou oposição entre elementos enquadrados nas fotografias.

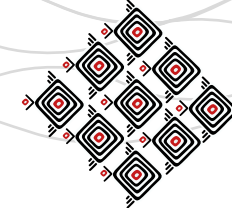
Os *critérios* foram surgindo a partir de cada proposta e questionamento vindo das pesquisas, como: “essa árvore não era para aparecer”; “está muito escuro”; “a luz estourou”; “à luz natural do dia”; “ficou muito longe”; “deu ideia que eu estou segurando o sol”; “isso chamou muita atenção”; “foto só preto e branca” (como se as neutras não fossem cores); etc.

Embora tenham sido *critérios* chamados por mim dessa forma, só depois comecei a estudar sobre eles e perceber que era bastante interessante esse caminho em uma formação de professores/as, pois estava sendo trabalhado um aprimoramento das qualidades estéticas que partiram de um olhar intuitivo, para um olhar mais cuidadoso sobre as fotografias. Além da presença do corpo artístico/poético nessa relação entre a câmera e o espaço.

Ao final do trabalho, os relatos sobre os processos ultrapassaram discursos presos a “o/a professor/a precisa saber tirar bem fotos da escola e dos/as alunos/as” ou apenas “ter contato com a linguagem fotográfica”, mas que mesmo em fotografias que não houvesse um conceito/ideia a se retratar, os *critérios* faziam diferença em não mais simplesmente tirar fotos de qualquer maneira. Passaram a ser pensados no quanto cada *critério* contribuía ou não para a ideia que se queria expor. Tudo que era visto e percebido pelo/a espectador/a poderia despertar diversas leituras, mesmo em casos em que o/a fotógrafo/a tivesse determinado propósito de mostrar.



Fig 2. fotografia de uma aluna no processo de criação do *corpos mais artes visuais* no 1º bimestre de 2017.



Corpos mais música

Após essa gama de informações sobre o corpo, o espaço, e características de composições e leituras artísticas, no segundo bimestre o trabalho chega ao corpo com o enfoque musical. Mas a questão era de que forma essa música seria trabalhada? Foi então que pensei sobre esse corpo que experienciou se colocar no espaço, silenciar (LECOQ, 2010), se apropriar de aspectos da estaticidade na fotografia, pudesse agora ganhar dinâmicas a partir de células rítmicas. Resgatei alguns conceitos também vistos no livro de Artes (UTUARI et al., 2013), que podiam compreender a expansão do universo musical não apenas com instrumentos musicais convencionais. Comecei a falar que o uso do próprio corpo e materiais cotidianos, que não foram concebidos inicialmente para extrair música, poderiam ser muito potentes para a criação musical. Para ampliar esses conceitos, principiamos a trabalhar com um tipo de método que obrigava o corpo a marcar o ritmo com os pés, palmas e, posteriormente, com outras formas de percussão corporal utilizando o método “O Passo”.

O Passo é um método de Educação Musical criado por Lucas Ciavatta em 1996 e, atualmente, utilizado no Brasil e no Exterior. O Passo surge em resposta ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços populares. Sua maior inspiração veio da riqueza do fazer musical popular brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação corpo e música no processo de aquisição do suingue. Baseado num andar específico e orientado por quatro pilares (corpo, representação, grupo e cultura). O Passo introduziu no ensino-aprendizagem de ritmo e som novos conceitos, como posição e espaço musical, e novas ferramentas, como o andar que dá nome ao método, notações orais e corporais e a Partitura d’O Passo. O Passo não trabalha visando este ou aquele tipo de realização. Ele trabalha com a construção de uma base, algo que traz inúmeras possibilidades e abre uma porta, não apenas para os ritmos e os sons, mas para a rítmica como um todo e para uma real aproximação com o universo sonoro. (CIAVATTA, 2009, p. 22)



Para Ciavatta (2009), a prática com “O Passo” se dá a partir de movimentos com os pés à frente e atrás (um passo e seu retorno) com um pé de cada vez, contando até quatro a cada pisada no chão. Conforme indicado ao lado (fig 3), para cada número entre parênteses ocorre a marcação de um passo. Começando com o pé direito, marcando os tempos: (1) pé direito à frente, (2) pé esquerdo alinhando ao anterior, (3) pé direito atrás, (4) pé esquerdo alinhando ao anterior; para números sem parênteses se bate uma palma; a cada sinal da letra “e”, bate-se o joelho da perna que se move para o próximo passo, marcando os contratempos.

A partir dessas sequências, podem ser compostas as mais variadas frases rítmicas, utilizando diversos instrumentos, principalmente percussivos e a voz cantada ou falada. Inclusive iniciar a percepção sobre as noções do que seria pulso, compasso, tempo e contratempo em música, utilizando os próprios corpos.

Os processos práticos de experimentação se deram em grande parte pedindo a todos/as que levantassem, colocassem-se na postura inicial (fig 1), e iniciássemos o estudo d”O Passo”. Eu mostrava primeiro cada sequência, depois fazíamos juntos e, por último, só os/as alunos/as. Na medida em que eu percebia dificuldades, eu tentava fazer na frente da pessoa para que a lateralidade fosse visualizada com mais precisão. Pontuava também que se tratava de um processo que demandava de estudo, e que nem todos/as conseguiriam executar imediatamente. Sugerir ainda que as composições rítmicas fossem estudadas em grupos para criar integrações entre quem teve mais facilidade com quem não teve, junto do método.

A exigência do estudo das sequências fez com que os corpos ganhassem mais atenção e ampliação das noções musicais a partir das experiências próprias, percebendo a experiência nos outros corpos também. Uma vez que há diversas formas de se estudar essas partituras, eles/as poderiam escolher a forma com a qual mais lhe facilitaria o aprendizado. Observando o/a colega, ouvindo os diferentes sons de cada sequência, gravando ou filmando a sequência feita por ele/a mesmo/a, etc.

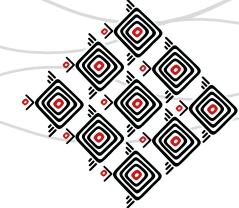
Lucas Ciavatta

e (contratempo)

A		1	2	(3)	(4)		
B		1	e	2	(3)	(4)	

1		1	(2)	e	3	e	(4)	e	
		(1)	e	2	(3)	4			

Fig 3. Páginas editadas da apostila do método “O Passo” de Lucas Ciavatta (2009).



Corpos mais teatro

Dentre as inúmeras formas de se fazer teatro na escola, a escolhida partiu de alguns aspectos e autores que, na minha visão, pudessem integrar uma experiência interessante em uma formação de professores/as. Como o terceiro bimestre começa após o recesso do meio do ano letivo, houve a necessidade de retomar os conceitos e processos trabalhados anteriormente. Uma vez que já se tinha noção de experiências visuais/fotográficas e musicais/rítmicas, preferi expor as diferenças e especificidades que as artes cênicas têm.

Partimos, então, das bases que permeiam a teatralidade e suas possibilidades de criação e composição cênicas, tais como as ideias de catarse, performance, intervenções urbanas, instalações, cenografia, indumentária, visagismo (UTUARI et al., 2013) e suas diferenças, principalmente com o que é mais familiar ao universo dos/as alunos/as do IE CIEP 179: a linguagem televisiva, cinematográfica e audiovisual. Todas essas informações foram tratadas de forma sucinta, até que se chegasse a uma questão que me pareceu bastante significativa, pois quando os/as estudantes imaginavam e falavam sobre teatro, eles/as recorriam na maioria das vezes ao uso da fala, da voz. Embora tenha sido explicado sobre as possibilidades de se fazer teatro com a ausência da voz e/ou da fala, procurei problematizar conceitos que trouxeram mais entendimento, e que seriam possíveis de articular ao que já vinha sendo trabalhado anteriormente. Foi então que escolhi unir a esses corpos e suas experiências anteriores uma potencialidade vocal, pois também era uma grande questão o quanto o/a professor/a utiliza a sua voz na prática docente.

A partir de exercícios baseados nas possibilidades da utilização vocal, começaram os processos práticos. Pedi que todos levantassem, retomassem a qualidade corporal do início do ano letivo (fig 1), e a partir da postura comecei alguns exercícios vocais baseados em 3 blocos isolados e combinados: respiração, ressonância e articulação. Quase todas as aulas do bimestre eram repetidas essas sequências. Foram pontuadas diferenças entre altura (grave X agudo),



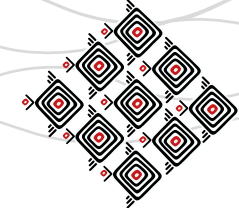
intensidade/volume (alto X baixo) e duração (lento X rápido) a partir do controle da voz. Após isso, tivemos uma aula sobre sotaques de determinadas regiões do Brasil, e de características de pronúncias presentes em algumas línguas estrangeiras e suas utilizações para composições de personagens e cenas.

Finalizamos essa etapa com improvisações compondo personagens a partir da utilização da voz e da fala, com variações de alguns jogos (SPOLIN, 2000, BOAL, 2007, SUASSUNA, 1975 apud UTUARI et al., 2013) calcados em um trabalho que fosse integrado/integrante desses corpos.

Corpos mais dança

Na continuidade da proposta em que os corpos dos/as alunos/as experienciaram interfaces com a visualidade fotográfica, puderam ter noção do que seria um atravessamento rítmico e suas relações com a voz, chegou o quarto ponto da experimentação. Retornamos o trabalho com o espaço, mas com o olhar sobre a instrumentalização do conceito de *kinesfera* (LABAN, 1978) relacionado ao parâmetro forma (MOTTA, 2006). Para tanto, antes de explicar como se deu a metodologia de trabalho nas aulas, fez-se necessário apresentar os conceitos que foram abordados e como eles estabeleceram essas relações.

Um dos grandes desafios foi contraverter a lógica da dança presa somente a linhas estéticas ou técnicas específicas. Foi quando apresentei o termo dança livre (FREIRE, 2001) que possibilita emanar uma dança do próprio corpo sem pré-concepções. Isto é, o/a estudante do IE CIEP 179, que muitas vezes julga seu comportamento corporal baseado em comparativos de padrões (bonito X feio, certo X errado, simétrico X assimétrico, profano X sagrado), pudesse começar a ter ideia de que menos importam técnicas e classificações, mas uma dança que os corpos livremente pudessem propor. A partir disso surgiram materiais potentes para a criação, desprovidos de pré-julgamentos. Segundo Vianna (2005), “o corpo é a síntese da vida e a vida é a síntese do



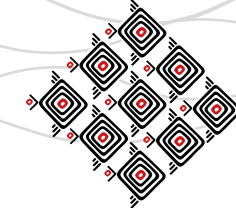
corpo”. Se quando desejar dançar existir uma preocupação exterior, há uma grande chance da dança ficar refém de raciocínios pessoais, ou baseados na aceitação das pessoas que x estão vendo. A dança livre (FREIRE, 2001) se incorporou ao processo de criação também com o propósito de explorar a característica que esses/as futuros/as professores/as possam desenvolver com alunos/as da Educação Infantil: a de movimentar o seu corpo de acordo com suas vontades. O que a criança quiser mover, ela moverá.

O que vemos, no entanto, é que o domínio da arte da dança, em nossos dias, obedece a certas regras e convenções em função de um ideal estético antecipadamente suposto e proposto. Mas é possível pensar a dança para além desses limites, como uma das raras atividades em que o ser humano se engaja plenamente [...] cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana. (VIANNA, 2005, p. 105)

Muitas vezes a dança livre (FREIRE, 2001) se confundia com a livre improvisação e experimentações sem nenhum propósito. Foi então que ofereci outro material como suporte para desdobramentos na prática da dança: o conceito de *kinesfera* (LABAN, 1978) a partir dos parâmetros espaço e forma (MOTTA, 2006) como inspiração para a criação em dança.

O conceito de *kinesfera* (LABAN, 1978) representa os limites de ocupação do espaço de cada indivíduo, a partir de um ponto de apoio no centro do corpo. Dele podem emanar várias movimentações, e que começaram a ser desenvolvidas a partir da *kinesfera*.

A proposta se deu, a princípio, se estendendo os membros superiores até alcançar a cada ponto marcado no cubo e criar movimentações a partir desses pontos. Com essa base, os/as alunos/as foram provocados/as a entender como seu corpo se relaciona no espaço de forma uni, bi e tridimensional. As possibilidades unidimensionais são: cima, baixo, frente, atrás, direita, esquerda.



As bidimensionais (soma de duas unidimensionais) são: cima+frente, cima+atrás, cima+direita, cima+esquerda, frente+direita, frente+esquerda, atrás+direita, atrás+esquerda, baixo+frente, baixo+atrás, baixo+direita, baixo+esquerda. E as tridimensionais (soma de três unidimensionais) são: cima+frente+direita, cima+frente+esquerda, baixo+frente+direita, baixo+frente+esquerda, atrás+cima+direita, atrás+cima+esquerda, atrás+baixo+direita, atrás+baixo+esquerda.

Além disso, o estudo dos parâmetros espaço e forma (MOTTA, 2006) serem trabalhados conjuntamente se dá devido à sua afinidade, e não são somente as perspectivas dimensionais e externas que entram em jogo, mas as suas relações intrínsecas.

Assim, as formas subjetivas deram lugar à experimentação em dança, e trouxeram um diálogo profundo com os conceitos trabalhados. Foram solicitadas que as experimentações se dessem de acordo com inspirações espaciais escolares. Por esse motivo, algumas construções coreográficas surgiram a partir de temas feitos em diferentes lugares da escola dialogando os conceitos com os movimentos corporais.

Conclusão

A partir das narrativas consigo visualizar um ciclo, pois principiei com as ideias do que eu gostaria de propor e como os processos se desencadearam. Como professor de dança, o olhar sobre os corpos do IE CIEP 179 e as somas dos *corpos mais* também promoveram uma exploração artística de forma crescente. Ao passo que alguns conceitos e processos eram experienciados para um diálogo específico, outros eram aproveitados como desdobramentos por já terem sido experienciados. Isto é, visualizei um corpo que entendeu suas partes e articulações com o espaço na fotografia (estático), ganhou dinâmica a partir do rimo com o método “O Passo”, reconheceu suas propriedades vocais em possíveis explorações cênicas, e finalizou com a tradução poética dos movimentos corporais no espaço.



Passei por indagações que me fizeram analisar esmiuçadamente cada um dos processos de trabalho e buscar o melhor proveito pelos/as estudantes do que vinha sendo abordado. Exercitei, sobretudo ao ouvir e perceber, o que precisava ser ajustado nos processos e suas aplicações aliadas a uma formação de professores/as. Portanto, retorno à premissa que norteia toda a minha pesquisa de mestrado: o quanto a prática dos *corpos mais* pode propiciar a criação de materiais, vocabulários e repertórios artísticos. Assim como o despertar de potencialidades criativas no sentido dos corpos carregarem em si grandes capacidades de exploração com seus/suas futuros/as alunos/as.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20/12/1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CLANDININ, D.; CONNELLY, F. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CIAVATTA, L. **O Passo**: um passo sobre as bases de ritmo e som. Rio de Janeiro: 2009.

FABIÃO, E. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contracorpos**, v.10, n.3, set-dez 2010.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LECOQ, J. **O Corpo Poético**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

MOTTA, M. **Teoria Fundamentos da Dança**: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF/IACS, 2006.

UTUARI, S.; LIBÂNEO, D.; SARDO, F.; FERRARI, P. **Arte Por Toda Parte**. Volume único. São Paulo: FTD, 2013.

VIANNA, K. **A Dança**. 7ª edição. São Paulo: Summus, 2005.



NAS ÁGUAS DO “ARTIVISMO”: CONECTAR PESSOAS EM UM BANHO DE SENTIDO

Rosana Gonçalves da Silva¹ - SEEDF

Resumo

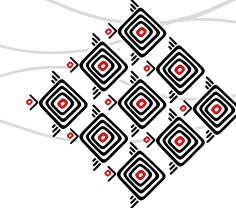
O texto abriga o relato de uma experiência que contou com a presença do artista Bené Fonteles, apresentando o Movimento Artistas Pela Natureza – MAPN e o surgimento da expressão “artivismo”. A roda de conversa intitulada “Inspiração e Sentido” foi uma das estratégias ecoformativas de uma investigação acadêmica relacionada à produção de conhecimento do(a) educador(a) ambiental a partir de metodologias baseadas em linguagens poéticas e outras dimensões simbólicas capazes de articular diferentes níveis de percepção da realidade. Ainda, o relato da experiência é a tessitura de um percurso ecoformativo dedicado à arte/educação e à educação ambiental, refletindo sobre a ideia força de conectar pessoas e produzir encontros<>interações que são essenciais no trato com qualquer tipo de religação entre sujeitos, os seus contextos e culturas.

Palavras-chave: Artivismo. Movimento Artistas Pela Natureza. Conectar pessoas.

Abrindo a roda

No cerrado, berço das águas, e em Brasília, coração do Planalto Central, acontece o Confaeb 2018, trazendo a força da expressão “em água de peixes grandes é necessário ser cardume” (CONFAEB 2018). A rede é jogada no sentido de convocar vontades, desejos, esperanças, enfim, conectar as pessoas e seus saberes e fazeres em arte/educação.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do GREAS - Groupe de recherche sur éco-formation artistique et société/ CEAQ: Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, Université Rene Descartes, Paris V, La Sorbonne. Bolsista Capes - processo número 5722/14-4. renaisrenais@yahoo.com.br



Em resposta a essa convocação, este texto apresenta um fragmento de uma investigação acadêmica², realizada na Universidade de Brasília (2007-2008), considerando a aproximação de educadores ambientais com o Movimento Artistas Pela Natureza – MAPN. Mostra as contribuições do MAPN como movimento que explicitamente traz a colaboração de artistas para pensar a questão ambiental e promover articulações com várias instituições culturais solidárias, privilegiando a luta pela qualidade de vida, principalmente dos recursos hídricos. Nas ondas dessas águas, nasce o neologismo “ativismo”, tendo como protagonista o artista Bené Fonteles.

Por meio da pesquisa, busca-se experimentar e refletir junto a um grupo de educadores sobre algumas expressões criativas, como contribuição fundamental para a prática do educador ambiental, orientados, também, pelo objetivo de investigar o papel das áreas de conhecimento e de algumas linguagens poéticas (artes visuais, poesia, literatura), da cultura popular e dos processos simbólicos na formação integral do sujeito ecológico no educador ambiental. Esse percurso possibilitou contribuições e inovações metodológicas no processo da educação ambiental a partir da construção de interações entre a arte, cultura e meio ambiente.

Conectar as pessoas

O MAPN é o caminho e o caminhar, com a profunda expressão poética dos ARTIVISTAS: Rômulo Andrade, TT Catalão, Rubem Valentim, Iberê Camargo, Athos Bulcão, Tomie Ohtake,



Fig. 1: Pelas mãos. Brasília, Inverno de 2008. Oficina de fotografia “Mudando as lentes”, com o artista Gabriel Romeu e o grupo de pesquisador coletivo. Foto: Zélia Souza

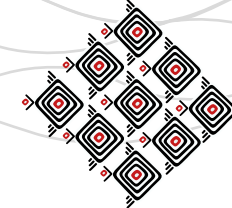
² Este texto é um fragmento da Ecoformação-pesquisa “O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental – Uma Ciranda Multicolor” (SILVA, 2008). A pesquisa investigou a produção de conhecimento do(a) educador(a) ambiental a partir de metodologias baseadas nas linguagens poéticas e outras dimensões simbólicas capazes de articular diferentes níveis de percepção da realidade. A proposta baseia-se na abordagem ecoautoformativa que conduz o(a) educador(a) à construção de novas possibilidades nas questões sociais e ambientais, organizando os diversos métodos dos campos de conhecimento por meio da Pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002).



Amílcar de Castro, Siron Franco, Amélia Toledo, Mario Cravo Neto, Ligia Pape, Cildo Meireles, Wesley Duke Lee, Frei Luiz Cappio, Adriano Martins, Irmão Conceição Menezes, Orlando Araújo, Gilberto Gil, Egberto Gismonti, Lucélia Santos, Xangai, Tetê Espindola, Luli, Lucina, Marlene Almeida, José Rufino, Mila Petrillo, Ney Matogrosso, Elba Ramalho, Alcione. Salve! (SILVA, 2008, p. 75)

A imagem, como texto e ideia força, materializa a espiral da conexão entre pessoas. Juntos, imagem e texto, dão vida à presença de Bené Fonteles em uma ecoformação-pesquisa realizada sob o céu de Brasília, em meio a cores, formas, cheiros e conhecimentos ancestrais do cerrado. A roda de conversa foi batizada com a expressão “Inspiração e Sentido” pelo grupo pesquisador coletivo composto de participantes ligados à educação pública, à Procuradoria-Geral da União, à sociedade civil e a ONGs. O grupo reunia, em seus saberes e fazeres, a diversidade de ações e a pluralidade/singularidade pessoal e profissional, enriquecendo o percurso ecoformativo dedicado à arte/educação e à educação ambiental.

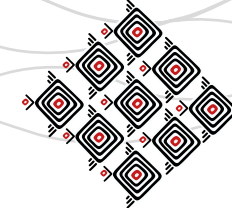
Quem é Bené Fonteles, senão a presença inspiradora que nos chama a atenção: “amar, a única coisa que é real é o amor. O resto é ilusão que a gente está vivendo”? Para o artista, há a emergência de transmutar e fazer o seu trabalho inspirador, continuar a aprender ouvindo, ouvir o outro para aprender. Como um *porteur* de sentido (BARBIER, 1997), pessoa que atravessa outras de uma margem a outra do rio, um atravessador, José Benedito Fonteles é coordenador, desde 1987, do Movimento Artistas Pela Natureza-MAPN. Trata-se de um artista completo, que se expressa em uma pluralidade de poéticas – artes visuais, composições, poesia, programação visual e produção cultural. Investigador contínuo de possibilidades expressivas, mistura, em sua obra, o artesanal com a tecnologia, de vídeos e eslaides a elementos da natureza. O artista concebe forma e movimento a partir de qualquer elemento. Pedras, penas, madeira, terra, areia e água, nas mãos dele, são arte! Ele encontra plasticidade em tudo. Tornou-se o grande articulador de uma arte mestiça, espiritual e ecológica. Para ele, não há distinção entre criador e criatura.



Desde a década de 1970, os artistas já estavam engajados na questão ambiental. O Movimento Artistas Pela Natureza - MAPN, lançado oficialmente em 1987, criado por Bené Fonteles, desde a sua fundação, tem implementado projetos de conscientização ecológica e educação ambiental por meio da arte. A proposta do movimento é uma nova dimensão para as ações ecológicas, ao inspirar práticas cooperativas, solidárias, responsáveis e inventivas para perpetuar e recriar a vida na Terra.

Para Bené Fonteles, a primeira ação foi reunir os artistas. Sendo assim, o MAPN inaugurou ações que fazem a articulação entre o trabalho dos artistas e a questão ambiental, no revelar da força do singular e no encontro com a expressão coletiva transformada em ação. Em roda de conversa com os participantes da pesquisa, Bené Fonteles disse: “Eu trabalhei muito com essa turma por aí, quer dizer as pessoas dizem é artista. Não, é ativista! Criamos o termo ativista, que é o artista com ativista” (SILVA, 2008, p. 83).

“Artivista” abriga uma ideia força de que é na possibilidade da composição da trama que “toda tessitura é evocação de um e do múltiplo, de identidade e de diferença. Aos tecelões perplexos de um pensar do presente, o trabalho da trama, a alegria da criação e no desafio de sua interminável renovação” (UNGER, 1991, p. 33). Esses tecelões da perplexidade aclamados por Nancy Mangabeira Unger podem ser compreendidos como o “sujeito ecológico” (CARVALHO, 2004). Esses tipos de sujeitos nascem no e pelo amor à trama, onde aquele que tece é também tecido na rede de um real em constante mutação de si e de seu ambiente formador, e é capaz de se oferecer como modelo de ser/estar no mundo em transformação. A compreensão de como as coisas no mundo funcionam deve ser articulada a uma ampliação da percepção, que nos ajude a reconhecer que “pertencemos a campos de sentido, a comunidades criadoras de sentidos, que precisam superar o cerco das misérias - sociais, políticas, econômicas, culturais e também cognitivas e afetivas” (SEVERINO, 2002, p. 39).

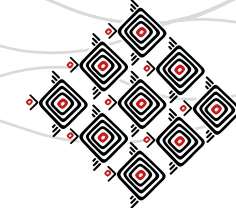


O MAPN é o embrião de muitas ações criativas de consciência, como uma grande utopia alimenta uma diversidade de atividades sócio-político-culturais-ecológicas. Um dos projetos de destaque do MAPN foi o Caminho das águas, em 1999 e 2000, que teve como objetivo realizar uma convivência entre educadores do Vale do São Francisco com artistas plásticos, contadores de história, educadores de outras regiões, escritores, ecologistas, antropólogos, fotógrafos e outros profissionais de saúde e meio ambiente.

O encontro buscava a troca de experiência dos participantes por meio da execução de oficinas vivenciais para o público de professores de 1º grau, bem como para outros grupos atuantes em campanhas educativas já existentes no Vale do Rio São Francisco nas áreas de saúde, meio ambiente e cultura. Desse processo, surgiram produtos culturais como livros, vídeo, catálogos de fotografias, mural bordado por mulheres e crianças barranqueiras, e diversos relatos da experiência. O projeto pedagógico proposto pelo Caminho das águas também revelou a importante contribuição da arte no despertar da consciência ecológica das pessoas e de cada comunidade da nascente à foz do Velho Chico.

As outras ações foram apresentadas de forma sucinta, mas sempre acompanhadas de material informativo, pelo qual Bené Fonteles tecia a narrativa:

[...] Editamos, em 1998, com a Unesco, o cd H2 O Benta com a situação das águas no mundo e nele lançamos o “Manifesto aos Rios de Águas Sujas” para ser adotado na rede pública de ensino como inspiração a processos de educação ambiental. O cd teve a participação de importantes artistas da música popular como Gilberto Gil, Egberto Gismonti, Xangai, Dércio Marques, Tetê Espíndola, Luli e Lucina e foi lançado na 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental em Brasília no mesmo ano. Foram ainda, inúmeras as outras manifestações pelo país como a do Ano Internacional dos Oceanos em parceria com a CNBB, Unesco, Ibama/MMA e Fundação Onda Azul e que movimentou do Nordeste ao Sul em ações socioeducativas para não poluição das praias brasileiras; as duas edições do Ecodramas em Salvador onde também lançamos o “Manifesto aos Oceanos de Águas Sujas”, e em Brasília lançamos em 1991 a União dos Guardiões de Nascentes para alertar sobre importância deste mananciais hídricos, sua contaminação e a urgência de alargar



suas áreas de proteção; fizemos uma campanha pela proteção efetiva da Reserva Ecológica de Águas Emendadas no Distrito Federal lançada em 1996, para que o principal manancial aquático do Planalto Central fosse respeitado em sua ameaçada integridade ambiental. Em 1998, para lançar o cd H2 O Benta e chamar atenção da situação das nascentes brasileiras, resolvemos montar uma estrutura de canos de PVC à beira de uma lagoa no centro da cidade de João Pessoa. Convidamos artistas paraibanos para criar objetos que tivessem as águas das principais nascentes do Estado da Paraíba com ponto de partida da motivação criativa. Participaram desta primeira versão da instalação Encontro das Águas os artistas Marlene Almeida, José Rufino, Mário Simões, Fabiano Gonper, Alice Vinagre, Sandoval Fagundes, Murilo Campelo e outros. Reeditamos no Museu Nacional em Brasília, em 2013, a instalação Encontro das Águas II com artistas de todas as regiões do Brasil utilizando a água limpa ou suja de nascentes, riachos, igarapés, rios e praias do litoral. Os artistas fizeram objetos que são anexados na grande estrutura de canos de metal para num exercício criativo de cidadania, denunciar e chamar atenção para a urgente necessidade de que todos mereçam ter água limpa e acessível. Nossos rios estão virando esgotos a céu aberto há muitas décadas, a água fica cada vez mais escassa em muitas comunidades seja pela seca que afeta vários estados, ou, seja pelo abastecimento que não cobre toda população ou pela poluição que assombra os rios e os lençóis freáticos. Nosso papel como criadores e cidadãos é não ficar calado diante da omissão dos que não querem reciclar ou economizar a água, seja a nível doméstico ou industrial, assim como sensibilizar e exigir do poder público que tome providências necessárias para que a Lei das Águas nº 9433/97 seja cumprida à risca (FONTELES, 2014, p. 101-102).

Bené Fonteles acredita que a saída está em interconectar as pessoas e que isso talvez seja um desafio: “se ligar com pessoas que estão fazendo um trabalho social e colocar a questão ecológica, propor um casamento maravilhoso”.

A ideia força de conectar pessoas produz encontros<>interações que são essenciais no trato com qualquer tipo de religação entre sujeitos, seus contextos e culturas. Perpassa, ainda, o sentido de criar condições nos espaços educativos para que interações aconteçam.

O número e a riqueza das interações aumentam quando passamos para o nível das interações, não já unicamente entre partículas, mas também entre sistemas organizados,



átomos, astros moléculas e, sobretudo, seres vivos e sociedades; quanto mais cresce a diversidade e a complexidade dos fenômenos em interação, mais cresce a diversidade e a complexidade dos efeitos e das transformações saídas destas interações (MORIN, 1997, p. 54,55).

Se queremos ver as reformas que desejamos, devemos considerar que coexistem muitas vozes e desejos diferentes. Promover interações e conectar pessoas é um trabalho complexo de descoberta e construção, que clama por um novo olhar e nos abre uma mais ampla escuta do mundo, capaz de perceber que, em cada parte, estão presentes o singular e o universal, ou seja, o uno, e que este se manifesta pela multiplicidade de expressões.

Como efeito disso, tratamos, na pesquisa ecoformativa, os recursos da sensibilidade no âmbito das interações, como algo que pode conduzir o gesto amoroso e profundamente ético que busca resgatar o potencial de sermos complexos, unos e múltiplos simultaneamente. Uma condição proposta por Assmann (2000) é a valorização da sensibilidade como conhecimento. Equivale a dizer, mobilizar a sensibilidade e seus recursos na relativização das nossas capacidades racionais, estando estas acompanhadas da valorização das nossas experiências sensitivas.

[...] do nosso contato visual ou físico com as pessoas, que são sempre realidades mais complexas e portadoras de mistérios que transcendem a nossa capacidade racional. Também é preciso valorizar a sensibilidade no sentido da 'sensibilidade humana', a capacidade de sentir empatia e a compaixão, de se deixar tocar pelas vidas, sofrimentos e alegrias, esperanças e desejos das outras pessoas (ASSMANN, 2000, p. 98).

Conectar pessoas é uma ação concreta de transformação do mundo, de envolvimento, para que as coisas mudem pela participação dos diversos atores em seus múltiplos ambientes formadores. Como o elogio de “uma subjetividade que quer se constituir livre do sistema social estabe-



lecido, visto como normatizador e disciplinar, está em sintonia com a celebração do natural e do instintivo como reservas de liberdade e autenticidade” (CARVALHO, 1997, p.274).

No sentido de articular a área ambiental com a área artística para a realização da pesquisa, o MAPN foi a referência sólida e possibilitou a interlocução dos artistas com as pessoas, os ambientes e suas materialidades. Uma das estratégias de investigação foi a realização de um curso de formação, cujo objetivo foi trabalhar as dimensões cognitivas, estética e afetiva, como contribuição para a ampliação das percepções sobre as questões ambientais. Por essa razão, foram convidados alguns artistas, que se tornaram referências vivas do patrimônio cultural da cidade e que contribuem com a permanente reflexão sobre Brasília e o cerrado, quais sejam: a expressão poética que constitui as obras literárias de Tetê Catalão, que tem como eixo de ligação a cidadania como marca da democratização dos espaços culturais, que nos leva a refletir sobre o sentido de pertencer a uma cidade, a uma cultura e a um grupo social.

A expressão plástica nas obras de Athos Bulcão, os caminhos percorridos pelo artista, reveladores de uma subjetividade concretizada nas diversas produções artísticas espalhadas pela cidade a nos encantar hoje e sempre, pois a presença pulsante da sua arte interage com o imaginário do público. No conjunto da obra podemos encontrar uma fusão sincera e articulada de enunciados determinados e a necessidade íntima de estabelecer uma relação comunicativa. O resultado, representado sobretudo pelos painéis e murais, é este: um construtivismo inovador, poético e genuíno.

Rômulo Andrade desenvolve uma ecopedagogia dos cerrados em seu trabalho como arte-educador, colhendo do cotidiano e retornando a ele sua singular contribuição. O artista propõe uma poética que reflete a natureza e a identidade multicultural do Brasil. Identifica-se com arte e a visão mito-poética dos ameríndios e aborígenes que remete ao mundo simbólico e ao tempo primordial.

A pesquisa “Arte e Natureza: uma experiência de sensibilização por meio da Arte”, de Dulce Schunck, é tomada como importante estratégia desse processo de formação. Perpassa e atra-



vessa todas as questões propostas pela Ciranda Multicor, pois implica na interação da arte e da educação em um contexto de pesquisa.

Temos, ainda, um sentido de complementaridade com os olhares dos fotógrafos Gabriel Romeo e José Rosa, com a abordagem sobre a mudança das lentes, situando o sujeito que se constrói no campo, que é um exercício diário de troca das lentes. E o *designer* nunca está pronto. A fotografia funciona como um portal para a construção do conhecimento, pois seu processo é o do foco, do detalhe, da luz e da interação com o ambiente em suas relações micro e macro.

Durante o curso, os encontros entre artistas e educadores foram vivenciais, mediados por interlocução, interpretação e releitura das obras dos artistas citados, bem como produções individuais e coletivas desenvolvidas em atividades de campo. Alguns dos encontros foram oficinas. Em outros encontros, foram realizadas trilhas ecológicas e urbanas. Houve, ainda, palestras. As vivências proporcionaram uma imersão, ao mesmo tempo que uma ressonância e uma reelaboração de sentidos. Foram como ondas de energia que dissipam e permitem os atos da interação, da criação e da produção; um tratamento da aliança entre poéticas artísticas e educação.

Partindo dessa interlocução com os artistas, a ideia foi contribuir com a formação do educador ambiental na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, que considera a construção de saberes da cultura e do mundo vivido na prática social; a unicidade entre teoria e prática, perpassando todo o trabalho como princípio educativo; e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social, cooperando na constituição da autonomia como valor na ação coletiva.

A arte/educação propõe uma superação dos limites do trabalho educativo baseado apenas no intelecto, na memória, no raciocínio lógico linear. Ela conjuga todos esses aspectos, visando a uma formação mais consistente e ampla do sujeito. Ana Mae Barbosa explicita o potencial da arte como área de conhecimento e nos diz que:



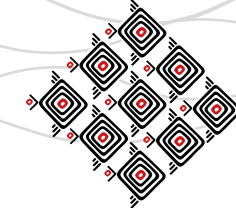
Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2005, p. 18)

Assim, o conceito de arte que o grupo trabalha é mais abrangente do que o conceito de arte que está impregnado no fazer do artista profissional, que se dedica ao aperfeiçoamento de uma linguagem. Não se exclui isso, mas se alarga a concepção de arte, ampliando essa noção, uma vez que é preciso compreender que valores, estruturas e comportamentos no mundo da arte estão efervescendo, passando por uma desconstrução do seu elitismo profissional.

Trata-se da abertura para uma nova arte concentrada na criatividade intersubjetiva e social, o que contradiz o mito do gênio isolado, privado, subjetivo, atrás das portas de um estúdio, separado dos outros e do mundo (GABLIK, 2005, p. 602). Busca-se encontrar e propor alternativas que superem a arte como produto comercializável, atendendo ao imperativo capitalista do sucesso, como autoafirmação competitiva e maximização do lucro. Essas são atitudes que conduzem a uma visão de mundo unilateral, perversa e subjugadora, que põe em risco o ecossistema planetário e manipula os sujeitos na sua relação, espiritualmente vazia, do produtor com o produto.

Os estudos feitos por Gablik (2005, p. 603), a partir de trabalhos de alguns artistas, na discussão situada em seu livro, esclarece:

[...] já existe uma guinada particular na localização da criatividade, do indivíduo autônomo, auto-contido, para um novo tipo de estrutura dialógica que frequentemente não é produto do indivíduo único, mas sim o resultado de um processo colaborativo e interdependente. Na medida em que os artistas saem de sua antiga estrutura e reconsideram o que significa ser um artista, eles estão reconstruindo o relacionamento entre indivíduo e comunidade, entre o trabalho de arte e o público.



São muitas as formas de plasmar o elemento artístico. Entrevendo com Steiner (1923, p. 07) “o sentido artístico se amalgama com a essência do ser humano, depois de atravessar este sentido podemos acessar nossos conceitos e ideias abstratas”. Bené Fonteles acredita que “o artista é só um canal, representando só 50% e os outros 50% é o público, que está comungando a nossa arte. Então, é neste 50% que nós somos o instrumento que não tem nome, uns chamam de Deus, outros chamam de divino. Então, eu compreendi muito com este ser, que ele diz de ser água”. A água é a materialidade simbólica presente que remete aos sonhos e quando, se sonha, se submete à vida renovadora de um elemento. “Por muitos caminhos, a contemplação e a experiência da água conduzem-nos a um ideal” (BACHELARD, 1989, p. 153). Surge, assim, um conhecimento possível pela prática de vida, tornando-se conhecimento atuante que flui pelas forças da alma, que adquire forma e se manifesta materialmente.

Dos caminhos abertos ou por um fluxo contínuo: a escolha é nossa

Durante a realização da pesquisa, procurou-se integrar arte, cultura e meio ambiente, de forma criativa e contextualizada, lúdica e sensibilizadora. Por meio da aliança arte e educação, entende-se que é possível despertar um pensamento e uma postura ecológica, aguçando a criatividade e as percepções dos sujeitos de pesquisa, considerando os diferentes tempos e espaços, formações e contextos socioculturais.

A presença do artista favoreceu a compreensão da arte como mediadora de práticas em educação ambiental, segundo a lógica da transversalidade como “banho de sentido e da subjetivação” (BARBIER, 1997). Assim, a percepção da dimensão socioambiental pode ser mobilizada pelos recursos sensíveis, pois os processos de simbolização potencializam a subjetivação, como consequência, a autorização do sujeito que se percebe intérprete de sua *práxis*.

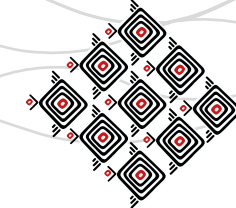


O diálogo com Bené Fonteles ajudou a compreender a pedagogia vivencial que traz uma epifania do sujeito ecológico, na medida em que o grupo atualizou a compreensão da espiritualidade na coerência entre discurso e prática, e no compromisso com a mudança.

Em vários momentos, durante o encontro, Bené Fonteles convidou para a audição compartilhada de algumas músicas. Uma das músicas escolhidas foi “O ponto de Oxum”, de Luli e Lucina (1982). Essa audição compartilhada fortaleceu a apreciação estética, como elemento “fruidor” de vital importância no processo formativo que se endereça à leitura, à consciência de si e do mundo. Ouvir como ato de abertura e integração ao que é ouvido restaura um pouco desse elo perdido, porque reflete o potencial articulador e comunicativo entre a obra e o apreciador, e pode revitalizar a categoria da comunicação nos processos formativos. Antenado com essa proposição, Bené Fonteles retoma a palavra e faz travessias por meio de figuras de linguagem: “o que a água nos ensina é a flexibilidade, ela se adapta a todos os lugares que você coloca. Você joga água no terreno ela se acomoda. Ela nos ensina a transparência de caráter”.

Para o artista convidado, a água é um grande exemplo da questão filosófica do comportamento humano. A força da palavra em Bené Fonteles leva a perceber a imaginação material do elemento água a partir da obra de Gaston Bachelard. Como um tipo particular de imaginação, “que a água é também um tipo de destino (...) um destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser. O ser humano tem o destino da água que corre” (1989, p. 06,07).

Todo simbolismo que emerge do elemento água veio como fonte em Bené Fonteles e inundou o espírito dos participantes – que também é hidratante. Bebeu-se, nesse encontro, o seu valor mais fundamental, que é o de nutrição. Neste mundo, os conceitos se esclerosam, ainda que se demorem, mas a imaginação material permanece como uma força atualmente atuante. Nutre o corpo e a alma, pois só ela reaviva certas formas mitológicas, transformando-as, como ensinou Bachelard (1989, p. 140).



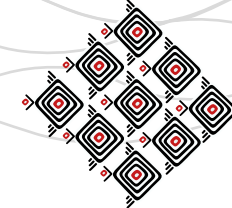
Dessa experiência de maior intimidade com o elemento água, de se sentir parte de um cardume e se fortalecer como grupo, muitas ações foram desenvolvidas pelos participantes em seus ambientes pessoais e profissionais. Assim, se encontra a compreensão de que o trabalho em educação ambiental “necessita de uma racionalidade sensível, do sentimento de pertença, da sensibilidade estética e de uma espiritualidade enraizada na trama da vida para internalizar ideias e sustentar ações pela sustentabilidade socioambiental em toda sua pluralidade de sentidos” (CATALÃO, 2009, p. 268). Esse caminho de sustentar a vida, como sinaliza Catalão, conecta-se com o “ativismo” articulado pelo MAPN. Para Bené Fonteles, é a cidadania exercida com sensibilidade sócio-cultural-política-espiritual que irá transformar a realidade sombria que criamos. O MAPN parte do princípio da unidade na diversidade, sem nunca separar o que é humano do que é natureza, o que é arte do que é vida, e o que é humano do que é divino. O primeiro passo para essa unidade na diversidade é usar a inteligência sensível em processos criativos para viver.

“Nosso é o corpo d’água e sem ela não há vida digna, nem arte e nem poesia” (FONTELES, 2014, p. 102). A função da água no sonho aparece, em muitos mitos, como a possibilidade da travessia, de alcançar uma consciência mais profunda do que somos e podemos vir a ser. Em toda a trajetória desse artista, a água concretiza os sentidos dessa circulação, que alimenta e aflui possibilidades educativas.

Bené Fonteles apresentou a outra face do MAPN, que é o sonho vivido como uma experiência de grandeza, que pode ser o revelar de coisas que são sempre mais que coisas. O sonho é uma dimensão do espírito, que se transforma em indicações de mensagens a serem decodificadas. É preciso renovar as utopias e o sonho pode ser esse despertar.

Referências bibliográficas

ASSMANN, Jung Mo **SUNG**, Hugo. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2000.



BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria.** Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBIER, René. **O educador como passeur de sentido.** Tradução: David André Ringoir. Comunicação ao Congresso Internacional “Quelle Université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l’Université” Locarno, Suisse, 30 abril- 2 maio 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **Pesquisas em Arte-educação: recorte sociopolítico.** in Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2005.

CARVALHO, Isabel. **As transformações na cultura e debate ecológico: desafios políticos para a Educação Ambiental.** In: Educação Ambiental: caminhos trilhados nos Brasil. Suzana Machado Pádua & Marlene Francisca Tabanez. (orgs.). 1997. FNMA. MMA e IPÊ.

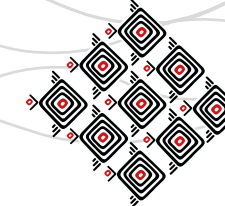
CARVALHO, Isabel. **A Invenção do Sujeito Ecológico: Sentidos e trajetórias em Educação Ambiental.** Tese de Doutorado, Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CATALÃO, V. L. **Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental no Brasil.** In Desenvolvimento, Justiça e Meio Ambiente. Pádua, José Augusto (Org.) São Paulo: Petrópolis, 2009, pp. 242-268.

FONTELES, Bené. **Encontro das águas II - uma escultura coletiva com águas brasileiras.** In Água e cooperação reflexões, experiências e alianças em favor da vida. Sérgio Ribeiro Vera Catalão Bené Fonteles (Org.). 1ª Edição. Ararazul - Organização para a Paz Mundial Editora Brasília – 2014. pp.99-129.

SEVERINO, Antônio. **Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SILVA, Rosana G. **O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental: Uma Ciranda Multicolor.** Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, 2008.



UNGER, Nancy Mangabeira. **O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

Sites

Edital de inscrição CONFAEB 2018. Temática lançada por Isabela Frade. Disponível em <https://www.faeb.com.br/confaeb-2018/>. Acesso 13/08/2018.

LULI & LUCINA. AMOR DE MULHER / YORIMATÃ. LP. Independente (Nosso Estúdio) 1982. Disponível em <http://www.luhli.mpbnet.com.br>. Acesso em 17/08/2018.



O CORPO QUE TRANSITO: REFLEXÕES SOBRE PERFORMATIVIDADE A PARTIR DE MEMÓRIAS DE CORPOS *TRANS*

Sandro L C da Silva¹ - IFMT
Jerônimo Vieira de Lima Silva² - URCA

Resumo

Este artigo tem como objetivo problematizar os disparadores criativos da cena performativa *O Corpo que TRANSito*, concebida a partir de relatos e memórias do corpo transexual (BENTO, 2008) e de corpos travestis em seu estado híbrido e performativo (BUTLER, 2015) na cena teatral contemporânea. A performance apresentada parte de tais híbridos (MONSALU, 2014), tanto da transexualidade quanto das linguagens artísticas, para centrar-se nos devires (DELEUZE, 1966) *trans* e *performer*. A reflexão parte da experiência de uma cena apresentada e retoma nesse texto o percurso de concepção e construção cênica através da poética de dois artistas-pesquisadores de doutoramento em Estudos de Cultura Contemporânea (UFMT-Brasil) e Educação Artística (FBAUP-Portugal), onde um é encenador/educador/investigador e o outro *performer*/educador/investigador, ambos com a intenção de propor a abordagem sobre o tema em contextos formais e não formais de ensino. Acreditamos que o caráter informativo presente na performance pode contribuir com a desconstrução dos discursos hegemônicos sobre gênero. A investigação apontou que as artes performativas e contemporâneas podem ser importantes instrumentos de abordagem e reflexão sobre as questões de identidade e gênero e um importante contributo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa.

Palavras-chave: Devir-transexual. Performance. Híbridismo. Arte contemporânea.

1 Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea - ECCO do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso; Mestre no Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais do Instituto de Linguagens-MeEL da Universidade Federal de Mato Grosso; Membro do Grupo de Pesquisa Artes Híbridas, interseções, contaminações e transversalidades – ECCO/UFMT. Ator e Professor de Artes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. E-mail: sandro.silva@blv.ifmt.edu.br

2 Doutor em Educação Artística pela faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP) - Portugal/Artes - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Federal da Paraíba (1994), Especialização em Literatura e Cultura pela PUC-Rio de Janeiro (2006) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Atualmente é professor efetivo da Universidade Regional do Cariri.

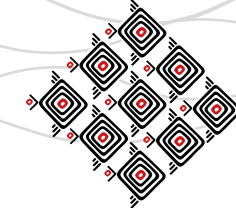


Fig. 01. Cena da performance O CORPO QUE TRANSito. Fotografia: Francisco Alves

Na atualidade, apenas uma frase, uma notícia, uma geografia, uma pintura, uma memória, ou mesmo algum estímulo pode servir como elemento criativo e este transformado em objeto artístico. Nasce neste ato novas possibilidades de interagir com o mundo, construir novos caminhos. Dois artistas-pesquisadores e co-criadores foram impulsionados por uma dessas possibilidades, lançando mão de relatos e memórias de pessoas *travestis* e *transexuais*, culminando na concepção de uma cena performativa intitulada *O Corpo que TRANSito* (figura 01).

O *devir-trans* parece centrar-se no desejo, pois todo desejo é produção de realidade. Ele anseia produzir em seu corpo desejante o gênero que o identifica. Nele consubstancia-se determinado conjunto de ações performáticas: o aparente conflito presente da incompatibilidade entre sexo e gênero, a partir do qual o sujeito transexual desencadeará um longo processo de intervenção e transformação em seu corpo a fim de adequá-lo ao desejo latente; a construção do gênero no que diz respeito às questões estéticas do corpo, suas alterações e ajustes por meios bio-tecnológicos (implantes, próteses e cirurgias plásticas); alterações fisiológicas; recursos de maquiagem, indumentária e acessórios; atos performativos de fala e de corpo paródicos, hiperbólicos, disruptivos e desnaturalizados, muitas vezes inseridos no contexto político e respaldado pela teoria *queer*.³

Em termos proximais, observamos no ato metamórfico do ator/*performer*, um *devir-personae dramatis/performer*. Em seu processo artístico, deparamo-nos com outra perspectiva de transformação, a qual se opera nos planos da representação (no caso do ator) e presentificação (no caso do *performer*). Em outras palavras, o ator idealiza, planeja, constrói, concebe seu simulacro e lança-se ao outro. O *performer*, por sua vez, também elabora sua performance, porém,

³ A teoria *queer* trata sobre o gênero e tem como argumento que a orientação sexual e a identidade sexual de gênero das pessoas resultam de discursos construídos socialmente, refutando a ideia de não existirem papéis sexuais essenciais ou biologicamente inscritos na natureza humana. Na teoria *queer* entende-se que há a existência de formas e papéis sexuais variáveis que a sociedade desempenha.



sem se utilizar de máscaras ou personagem, mas de sua *presentificação* enquanto artista. Neste movimento, embaralham-se o real (cada vez mais artificial, como diriam Deleuze e Guatarri) e a polissemia da cena (cada vez mais comprometida com o cotidiano). *Teatro do Real*, *Teatro documental*, *Auto-ficção*, *Autorepresentação*, *Performance auto-biográfica* e *Auto-escritura performática*, são algumas dentre outras atuais definições para obras canceladas pelo “real”. Diante da exposição de tais vertentes teatrais, busquemos o confronto entre elas, pois o que nos interessa aqui destacar são as potencialidades transgressoras percebidas tanto no ato performático de pessoas TRANSGêneros⁴, quanto nos procedimentos estético-artístico de atores e de *performers*.

A aproximação entre o *devir-trans* e os *devires-personae dramatis/performer* põe em relevo o aspecto múltiplo e híbrido pertencente às identidades de gênero e à linguagem teatral na contemporaneidade. O que podemos compreender nesta relação proximal entre os campos epistemológicos distintos é que todos são construídos sob a égide multifacetada das suas formas e dos seus conteúdos.

Levando em conta que “A história do corpo não pode ser separada ou deslocada dos dispositivos de construção do biopoder. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo vivo da história do processo de produção-reprodução sexual.” (BENTO, p. 87, 2006) Ressalta-se a existência incontestável de corpos e cenas híbridas, ou seja, que são construídos a partir de caminhos *inter e transdisciplinares*. Em outras palavras, se por um lado o sujeito *trans* ampara-se nos recursos bio-tecnológicos, estéticos e performáticos para configurar-se e reconhecer-se num gênero, por outro, o teatro dispõe de seu caráter multidisciplinar para que seja concebido enquanto linguagem artístico-estética. Da mesma maneira, o corpo constitui-se no próprio objeto artístico

4 Transgênero são pessoas que têm uma identidade de gênero, ou expressão de gênero diferente de seu sexo atribuído. Transgêneros podem também ser as pessoas transexuais, aquelas que tenham optado pela transição de um sexo para outro, também denominados por homens trans e mulheres trans. Definição a partir do dicionário virtual: <https://www.significados.com.br/transgenero/> acessado em 16/092017 as 15h21



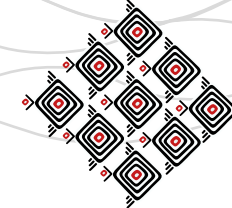
e dele faz seu suporte; é no/do corpo que observamos processos de emolduração, produção e reprodução de *máquinas de controle* e *subjetivações*, mas também, é nele que refletimos os atos de transgressão e potencialidades estético-artísticas.

Portanto, a existência de teatralidade no *devoir-trans* está intimamente ligada à sua concepção e concretização corpórea, uma vez que, *todo enunciado performativo é um modo de ação que, como gesto inaugural e fundador, abre uma nova perspectiva no mundo [...] por meio de uma práxis efetiva* (NASCIMENTO, p. 3, 2010). No caso dos CorposTRANS⁵, apresenta-se um dilema inaugural: o aparente desacordo entre sexo e gênero. Tal desacordo desencadeará toda a ação performativa que culminará na mudança para a verdadeira *identidade de gênero* de tais indivíduos.

Para que se possa elucidar mais amplamente as proposições aqui apresentadas, percebamos no conceito de subjetividade, apresentado por Félix Guatarri e Sueli Rolnik (1996). Para eles, é no social que a subjetividade reside, na qual os indivíduos se constituem e vivem em suas particularidades existenciais. Esta subjetividade oscila entre a alienação e a opressão. Neste caso, os indivíduos se submetem a esta subjetividade como a recebe ou constroi uma relação criativa, o que ambos chamarão de *singularização*.

A submissão aos processos de subjetivação parece tratar-se de certa reprodutibilidade discursiva já preestabelecida, na qual vivemos num nível de alienação. “Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo determinado. Ainda quando “se é uma promessa”, um *devoir*, há um conjunto de expectativas estruturadas numa rede complexa de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades” (BENTO, p. 87, 2006). As regras de comportamentos dos indivíduos seguem determinados padrões hegemônicos e a inserir os sujeitos em territórios binariamente definidos. Por outro lado, os indivíduos que propõem outras subjetividades, em

5 Ao longo do texto aparecerá a expressão Corpos TRANS como uma ampla forma de abarcar e/ou se referir a diversas identidades de gêneros como travestis, transexuais, dentre outras possibilidades de trânsitos e gêneros.



constante *processo de singularização*, são condenados por buscar romper, transgredir e subverter as normas preestabelecidas.

Dentre essas outras possibilidades de construção de subjetividades, podemos pensar no ato performativo e teatralizado presentes no *corpostrans* como uma dessas possibilidades de contrapor os condicionamentos impostos. Portanto, à procura de desconstruir esta *máquina de produção de subjetividades* (Guatarri e Rolnik, 1996), o *devir-trans* acaba por viabilizar outra maneira de estabelecer relações mútuas, criar partilhas e afetos, conceber diferentes corporeidades e modos criativos de agir e estar no mundo em busca da *pertença de si*.

Neste sentido, urge trazer à cena teatral contemporânea tais temáticas, no intuito de distendermos as suas percepções miméticas. É preciso permitir que a linguagem teatral crie deslocamentos, de forma que este trânsito produza novas subjetividades, possibilitando que o *singular* embaralhe ficção e realidade, e assim poderemos problematizar através do que somos: *bricoleurs*⁶.

Em outras palavras, deixar que o teatro seja um espaço onde possam transitar os múltiplos corpos em seus *processos de singularização*, isso abre a possibilidade para a instauração de dispositivos de transgressão. Assim estaremos refletindo os tipos que se deseja e que não se quer socialmente, bem como desconstruiremos os valores que não pertencem a uma sociedade diversa e que mimetiza o igualitário. É desta maneira que na cena contemporânea o teatro busca temas urgentes e encontra com a temática sobre os *TRANSgêneros*, mas busca também não incorrer num discurso determinista, *fóbico* ou moralista, transformando tais processos de singularização em *guetos* ou territórios fechados.

6 Citação apresentada no livro *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*, de Gilles Deleuze e Felix Guatarri (1966). De acordo com os tradutores da edição portuguesa, a palavra é intraduzível para o português, a qual é derivada da palavra *bricolage* e que designa o aproveitamento de coisas usadas, partidas, ou cuja utilização se modifica adaptando-as a outras funções.



Quando nos referimos ao dispositivo do desejo, entendemo-lo enquanto imanência do indivíduo, devir que se abre para o improvável a sedimentar o caminho das possibilidades, de forma a questionar os papéis sociais que nos é imposto ou de assumirmos os nossos *papéis sexuais* num sentido literal da palavra. Deste modo, o ato transgressor do devir-*trans* e dos devires-*personae-dramatis/performer* permitem deslocamentos de sentidos, bem como a instauração de outros devires e também a revelação das máscaras e dos simulacros referentes a todos nós. Não obstante, é neste contínuo jogo de aparências, ocultamentos, recalques e anulações que se extrapola o grito, a revolta, a transgressão do ato e passamos à convivência teatralizada na sociedade.⁷

O mascaramento pode provocar reações distintas: o de sufocar o grito, a revolta a partir do *interdito* e, por fim, colar a máscara em todo o corpo. Mas por outro lado, um ato transgressor busca redimensionar e ressignificar as nossas existências enquanto profanação dos ritos, dos mitos e dos discursos hegemônicos que nos impõem barreiras. Entre os processos de singularização e produção de subjetividades é preciso estar atento, pois o aspecto político ergue as suas bandeiras, que pode deflagrar o combate ou a perpetuação dos discursos normatizadores cujas estruturas parecem inabaláveis.

A hierarquia imposta aos corpos sexualizados, faz irromper discursos hiperbólicos, estandardizados, propositalmente perverso e paródico, como apresentado na teoria *queer*. Os territórios são demarcados, a fim de se proceder o controle dos corpos na sociedade. Ante a isso, os corpos que extrapolam o normativo passam a ser rotulados de desviantes, abjetos e pervertidos.

O discurso hegemônico heteronormativo masculino parece impor tipos de conduta, de comportamentos e subjetividades que procuram enquadrar os indivíduos às normas preestabelecidas e aceitas como verdadeiras. A pesquisadora Berenice Bento define:

7 Referência à obra *Sociedade do Espetáculo* de Guy Debord edição de 2012 pela Editora Antígona.

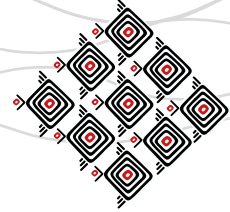


O gênero é uma “sofisticada tecnologia social heteronormativa operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas, escolares e que produzem constantemente corpos-homens. Uma das formas de se produzir a heterossexualidade consiste em cultivar os corpos em sexos diferentes com aparências naturais e disposições heterossexuais naturais. A heterossexualidade constitui-se em uma matriz que conferirá sentido diferenças entre sexos (BENTO, p. 87, 2006).

Ao estabelecer tais normas de enquadramento para homens e mulheres, revelam-se as máscaras, o teatro. Os sexos homem/mulher e os gêneros masculino/feminino tendem em sua maioria reproduzir os determinismos miméticos existentes em tal discurso hegemônico. Por outro lado, todos os que estão em desacordo com tais normas, passam a ser considerados desviantes e abjetos. Os corpos *desejantes* e politicamente *incorretos*, capazes de desestabilizar o discurso naturalizante do sexo em seu aspecto biológico, constroem-se plenos de performatividade e teatralidade. Os *corpostrans* encontram-se em devir, para ressignificarem, reinventarem e, finalmente, tornarem-se possíveis em suas identidades de gênero. Por isso mesmo, corpos que se querem desnaturalizados.

A fim de confrontar aspectos culturais hegemônicos como o *euroheteronormativismo* anteriormente mencionado, assim como quaisquer paradigmas hegemônicos, surge uma contracorrente denominada por *Movimento Decolonial* que tem Walter D. Mignolo como um dos articuladores. “Uma vez descoberta a lógica da colonialidade que é ocultada pela máscara da modernidade, revela-se também projetos decoloniais que provam que a modernidade/colonialidade será um mal momento na história da humanidade nos últimos quinhentos anos.”⁸ (MIGNOLO, 2010) No campo das artes decoloniais o pensamento parte da consciência de que “*Vivimos en un tiempo en el que no sólo es importante hacer una obra de arte, sino que también es esencial cuestionar*

8 Livre tradução de artigo publicado na Revista CALLE14 , p. 24 // volumen 4, número 4 // enero - junio de 2010.



la(s) condición(es) de nuestras vidas, la forma en que nuestras vidas son producidas (...)”⁹ (Gr□ini 2007)”. Os estudos decoloniais surgem contra os discursos normativos enquanto ideologia dominante, que procuram sua universalização ao mesmo tempo que pretendem um controle social.

Deste modo, o *assujeitamento* sob controles poderes vai de encontro à *performatividade de gênero*, a qual estabelece outras relações, sobretudo o enfrentamento para com os que o subjuguem. Ora, se a performatividade refere-se ao ato de singularização e, portanto, a capacidade de nos confrontarmos e rompermos com o *stablishment*, não seria o *DESassujeitamento* a interdição de tais perspectivas? E não há neste impasse a revelação de determinados simulacros sociais a revelar que atos performáticos existem inclusive na esfera normativa? Não vivemos de fato um grande teatro social? Como distinguir a realidade e a ficção nestas relações de confronto? Ao pensarmos que essas relações ocorrem por meios intercambiáveis, promovendo atos de fala e que, por sua vez, produzem diferentes identidades, não seriam também as *categorias de gênero* processos de construção performativos?

A partir das discussões teóricas de duas teses de doutoramento na *UNIVERSIDADE DO PORTO*, que tratam sobre a “teatralidade e transexualidade” e “processos criativos para a dramaturgia do ator”, partiu-se para a concepção e cocriação de uma cena performática (imagem 01) entre um “ator performer” e “um encenador”, utilizando relatos de pessoas travestis e transexuais que estão disponíveis na internet.

Ao que foi exposto anteriormente é importante destacar que embora na atualidade possa existir matérias jornalísticas em torno do universo de pessoas travestis e transexuais, que denominamos aqui neste artigo como *CorposTRANS*, e ainda que algumas pessoas transgêneros tenham projeção social e outras se tornaram celebridades, o que impulsionou os artistas pesquisadores na criação da cena performática aqui em análise não foi o glamour e/ou vedestis-



Fig. 2. Cenas da performance O CORPO QUE TRANSito. Fotografia: Francisco Alves

⁹ Transcrição de uma citação da artista Marina Gr□ini faz para seu trabalho *Situated Contemporary Practices. Art, Theory and Activism from (the East of) Europe* citada por Walter D. Mignolo em seu artigo *Aesthesis Decolonial* (2007)



mo deste universo, mas sim, algumas referências biográficas, repletas de memórias que narram experiências verídicas de autoafirmação de identidades de gêneros. Isso foi o que nos levou a construção cênica de um corpo e/ou uma presença de um devirTRANS, culminando em na cena performativa *O Corpo que TRANSito*.

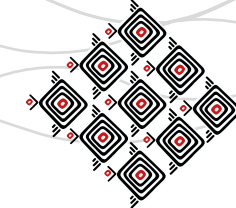
Problematizando essa temática surgiram as questões: Que corpo é esse? Quais outras possibilidades do corpo? Qual o espaço do *artista trans* no teatro? Pode um artista não transexual ou travesti lançar mão das questões e discursos do universo trans como motivador de criação estética? E ante a estes diversos questionamentos e provocações durante o processo criativo, eis que o *ator-performer* suspira e solta: “- Ah! Quantas mulheres eu já quis ser. E ele próprio se espanta: - Nossa! Eu nunca disse isso nem de brincadeira e de repente me escapou!” Risos na sala de ensaio¹⁰

Todos os elementos aqui expostos serviram para a concepção e realização da cena performática *O Corpo que TRANSito*. Inicialmente buscou-se a reunião de informações por meios diversos, colhidas em redes sociais, sites especializados e imagens com depoimentos de transexuais. A partir dos elementos selecionados como falas, gestos, referências bibliográficas e reportagens em constante diálogo com as memórias, inquietações e as dúvidas do *ator-performer*, isso fez emergir uma corporalidade que culminou na construção de um percurso de cena performática.

Experimentos para TRANSição

A partir das discussões teóricas de ambas teses de doutoramento da *UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO-Brasil* e *UNIVERSIDADE DO PORTO-Portugal*, que tratam sobre “processos criativos para a dramaturgia do ator” e “teatralidade e transexualidade”, ante ao que foi

10 Trecho retirado do diário de bordo do ator performer.



exposto anteriormente, é importante destacar o que impulsionou os *artistas pesquisadores* na criação de uma cena performática. Não foi o glamour e/ou vedestismo, que possa existir em torno do universo de pessoas transgêneros, mas sim, algumas referências biográficas selecionadas,¹¹ que são repletas de memórias de desvios submetidos, em detrimento de autoafirmações de suas identidades de gêneros. Isso foi o que nos levou à construção cênica de um corpo e/ou uma presença em devir para a cena performativa *O Corpo que TRANSito*. (imagem 02)

Observando alguns depoimentos em vídeos que estão disponíveis na internet¹², é possível deduzir que o imaginário das pessoas travestis e transexuais seja comumente povoado pelo glamour em torno das mulheres de visibilidade na grande mídia (televisão ou cinema). Este aspecto de vedetismo pode até ser um dos geradores do desejo que impulse o travestir-se, mas os motivadores que os levam a performar na vida real são muito variados e nem sempre isentos de processos doloridos.

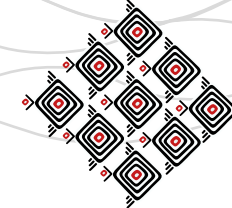
A transexualidade no sentido de uma mudança do sexo biológico, e não apenas de identidade de gênero, pode também passar pelos estágios de um certo espelhamento, mas o *trans(formar)-se* vai muito mais além. Muitos relatos desvelam os *motivos potentes* que levam as pessoas, tanto mulheres quanto homens, à uma tomada de decisão ao ponto de TRANSformarem seus próprios corpos. Trata-se de um processo de desformar-se; de tirar da forma do *padrão cultural*

11 As referências biográficas aqui mencionada são das pessoas que aparecem nos vídeos de reportagens e que estão disponíveis na internet e os links estão nas referências anteriores.

12 Entrevista com **João Nery**, primeiro caso de cirurgia Trans-homem realizado no Brasil. Disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=7ax-q1rAQNY> acessado em 21/04/2017 as 17h21.

Entrevista com **Luma Nogueira Andrade**, primeira Travesti Doutora e reitora do Brasil, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=bCc5No2pNL0> acessado em 21/04/2017 as 16h11.

Entrevista com **Laerte Coutinho**, cartunista disponível no <https://www.youtube.com/watch?v=dw8KGeSX3L4> acessado em 21/04/2017 as 15h30. Entrevista com **Rogéria**, artista-transformista disponível no endereço https://www.youtube.com/watch?v=XNFp_3zIbSE acessado em 21/04/2017 as 17h40.



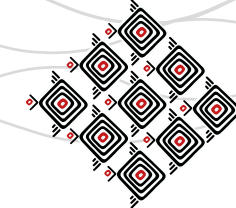
binário pré-estabelecido, mas que exige um grande ato de coragem. Os relatos evidenciam que mesmo em tempos mais abertos essa TRANSformAÇÃO não é para *pessoas fracas*.

No presente é possível fazer um estudo palpável acerca do fazer teatral, seja a partir de vários elementos concretos como textos, objetos e mais atualmente de imagens. Inclusive muito já se escreveu sobre o fazer teatral, mas sobre o trabalho de interpretação de ator, que é o elemento primordial na cena, somente agora ampliam os estudos no campo da atuação. Embora já tenham tido várias empreitadas para dar cabo de definições estéticas e até de sistematizações metodológicas em torno do ator desde *Stanislavski, Grotowsky, Tchecov, Brecht, Barba e Brook*, para citar nomes precursores dentre outros, contudo, somente na atualidade é que se expande a investigação voltada especificamente para o trabalho da atuação. Ante uma sociedade marcada pela intolerância, a cena performativa *O CORPO QUE TRANSito* analisada nesse estudo é uma oportunidade para problematizar a criação artística como ato político relacionado às questões de identidade de gênero.¹³

O processo inicial para esta criação se deu com leituras de artigos e reportagens relacionados com a temática da *identidade de gênero* e com a seleção de vídeos na *internet* com depoimentos de pessoas transexuais e travestis. Após as leituras e análises do material relacionado com o tema que foi coletado, partimos para experimentações práticas com a realização de improvisações¹⁴. Na sala de ensaio o encenador reproduzia os discursos diversos encontrados, e como provocação ao ator, ele ia mencionando trechos de frases que foram coletadas dos relatos em vídeos. Os depoimentos iam sendo reproduzidos para instigar o ator, que munido apenas de

13 Atualizamos esse artigo no tocante à intolerância com as questões gênero, relacionando-o ao fato ocorrido recentemente na cidade de Porto Alegre-RS, em que grupos organizados pediram a interrupção da exposição de artes visuais “Queermuseu”, que foi encerrada antes do prazo previsto. Reportagem disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/artigo-nao-ha-arte-possivel-para-gente-de-bem-21810164#ixzz4sT10P8kf> acessada em 16/09/2017 as 20h16.

14 Os processos de improvisos corporais estão registrados no diário de bordo do ator-performer.



seu próprio corpo e de um diário de bordo, experimentava improvisando corporalmente as reverberações das mensagens verbalmente pronunciadas pelo co-criador em forma de comandos:

- Escute com o seu corpo as frases:

“não ser aceito na sua diferença”, “a busca da visibilidade na sociedade”, “a sociedade molda as pessoas”, “disforia de gênero”, “o espelho que reflete um corpo incompatível” “a roupa que vai moldando o corpo” “disforia de gênero.

(...)

O diretor pede, agora que seja criado uma sequência de movimentos num percurso em linha reta em que o corpo deve traduzir essas frases.

(...)

No segundo dia de trabalho o diretor pede ao ator que se repita a sequência de movimentos criados, mas num percurso que deverá passar desviando alguns obstáculos.¹⁵

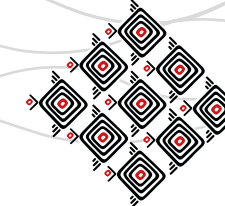
Ao longo do processo de elaboração da performance, partimos para um treinamento físico, no qual privilegamos construir e fixar algumas partituras corporais e gestuais. Pouco a pouco, somaram-se a estas, elementos outros como um espelho, uma faca (que ora era utilizada como pincel, ora um bisturi), uma mala, pedaços de tecidos e algumas peças de roupas. Nosso intuito era de propor significações que possibilitasse múltiplos olhares e sensações.

À medida que esses elementos foram sendo incorporados à cena sempre através de improvisos, passamos a experimentar outros recursos como a música, projeções com imagens de fotos e vídeos e outros objetos, que foram integrados à cena durante o processo criativo. (Imagem 02) Em seguida investimos em transcrever as frases estímulos para o próprio corpo do ator e a partir de então, foi sendo criado uma corporalidade, que culminou num roteiro para o percurso



Imagem 02: Cena da Performance O CORPO QUE TRANSito. Fotografia: Fátima Cardoso Faria

15 Fragmentos transcrito a partir do diário de bordo do ator.



de uma possível ação performática, misturando realidade e ficção, “pois na experiência concreta do ator residem elementos centrais para a verificação do que pode ser real na cena.” (Carreira e Bulhões 2013). O resultado implicou numa cena híbrida que agrega linguagens de performance, teatro, dança, música, vídeo e reportagem.

Vários encontros para criação tiveram como exercício de aquecimento a experimentação e a improvisação com diferentes formas de caminhar. As variações dos percursos eram com ou sem obstáculos, ora rápido, ora lento, dançando, escorregando, pulando entre outros. (imagem 03) Um dia, a partir da imagem dos quadrados formados pelos ladrilhos do piso da sala de ensaio, durante os improvisos ocorreu a idéia de *pular a amarelinha* ¹⁶.

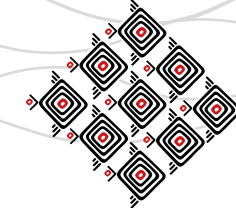
Deste impulso oriundo de alguma memória de infância do próprio ator, desencadearam várias lembranças de brincadeiras infantis. (Imagens 03 e 04). A memória que mais reverberou durante esta improvisação, foram os ecos das regras ditadas: “isso é brincadeira de menina”; “essa é brincadeira para meninos”, que é o que Berenice Bento define como “enunciados performativos”. Sem que pretendêssemos, achamos ao acaso e a partir desse gesto mimético, o ponto inicial do percurso performático, que foi ficcionalizado levando em conta também as referências da adolescência e juventude do ator, mas as memórias de infância foram grandes disparadoras para criação, e isso vai ao encontro da explicação de Bento:

A infância é o momento em que os enunciados performativos são interiorizados e em que se produz a estilização dos gêneros: “homem não chora”, “sente-se como uma menina”. Esses enunciados performativos tem a função de criar corpos que reproduzam as performances de gênero hegemônicas (BENTO, p. 90, 2006).



Fig. 03. Reprodução das páginas do *diário de bordo* do ator. Fonte: Do ator-pesquisador.

16 Referência a brincadeira infantil de saltar por entre figuras geométricas e manter o equilíbrio.



Começamos a TRANSitar corporalmente pelo desenho da amarelinha, riscado no chão formalmente pelos tradicionais quadrados e binarismo, mas que neste jogo foram substituídas as palavras CÉU & INFERNO, pelos símbolos de MASCULINO e FEMININO, desenhados com pétalas de flores e espinhos. (imagem 04)

Esta experiência foi realizada em espaços alternativos, bem como em salas de conferências, *halls* e auditórios, utilizando também os recursos audiovisuais com projetor multimídia e sonorização. Após a criação do esboço cênico, a cena foi experimentada através de apresentações realizadas para um grupo de investigadores do curso de doutoramento em educação artística da *Universidade do Porto* e outra no Seminário *VAMOS FALAR DE GÊNERO II* na *Universidade Federal de Mato Grosso*. Após ambas apresentações os espectadores puderam escrever relatos de suas impressões.

O *feedback* dos espectadores foi de que a cena performativa extrapola as temáticas relacionadas com os TRANSGêneros, pois ela também abarca questões de direitos humanos. Revelou-se ainda que muitas leituras se identificaram com os motivadores criativos deste experimento. A maioria dos opinantes concordaram sobre a urgência de abordar a temática sobre gênero. Face a isto, a partir da cena é possível abrir esse campo para discussão do tema em vários ambientes como escolas, faculdades dentre outros, e a realização de performances como esta, pode corroborar com o esclarecimento que reverberem no campo das políticas públicas.

Referências Bibliográficas

BENTO, Berenice 2008. **O que é Transexualidade**. São Paulo: Editora Brasiliense.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2015.

COHEN, Renato. **Performance Como Linguagem**. Perspectiva: São Paulo, 2011.



Fig. 04. Reprodução das páginas do *diário de bordo* do ator. Fonte: Do ator-pesquisador.



DELEUZE, G. & GUATTARI, F. O anti-edipo - Capitalismo e Esquizofrenia. Lisboa: **Assírio & Alvim** 1966.

GREINER, C. O Corpo – Pistas Para Estudos Indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2006.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

GUATTARI, F. & ROLNIK, s. Micropolítica – Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.



CULTURA HIP HOP: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OFICINAS DE DANÇAS URBANAS EM MANAUS (AM)

Talita Menezes de Souza¹ - UEA
Fábio da Silva Moura² - UEA

Resumo

O presente texto narra uma experiência de 12 (doze) oficinas de Danças Urbanas realizadas em uma escola pública de Manaus (AM), contextualizando aspectos da gênese da cultura Hip Hop em diálogo com a consciência corporal dentro da contemporaneidade. O Hip Hop surge como manifestação artística, política e social, e as oficinas objetivavam resgatar essas finalidades para dentro da educação básica, compreendendo de que forma a relação entre Arte e Política podiam se relacionar, e serem externalizadas por meio da expressão corporal. Identificamos e apresentamos aqui alguns breves relatos que mostram a ausência desse conteúdo na escola, algumas metodologias utilizadas e as respostas dos participantes frente as provocações lançadas.

Palavras-chave: Hip Hop. Danças Urbanas. Expressão Corporal.

Introdução

A presente pesquisa é um recorte dos nossos trabalhos de conclusão de curso em Licenciatura em Dança, pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. O trabalho surge após a

1 Discente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas-PPGICH/UEA (2018). Acadêmica no Curso de Pós-Graduação em Gestão e Produção Cultural da Universidade do Estado do Amazonas (2017), possui formação em Licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (2016), e discente finalista do curso de Educação Física na Universidade Paulista (UNIP). Atualmente é coordenadora artística no grupo Panorando Produções Artísticas. E-mail: talitamenezes.souza@gmail.com

2 Possui Licenciatura em Teatro Pela Universidade do Estado do Amazonas (2016). É discente do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes - PPGLA-UEA (2017-2018). É membro pesquisador da fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas. Diretor do grupo Panorando Produções Artísticas, possui experiência no ensino das Artes, com ênfase no Teatro. E-mail: mourasfabio0@gmail.com



percepção da deficiência da expressão corporal como prática pedagógica no contexto escolar de Manaus identificada após a realização de alguns estágios supervisionados, em diálogo com a ausência de pesquisas sobre a cultura Hip Hop, e em especial, as Danças Urbanas no Amazonas.

Visto a pouca prática da expressão corporal na educação básica, principalmente com os estudantes adolescentes, percebemos a importância deste conteúdo, baseados na ideia de que a adolescência é uma fase em que o jovem, mais do que nunca, precisa se expressar corporalmente, e esses mesmos jovens estão passando por constantes mudanças físicas e emocionais, muitas vezes ocasionando problemas como a opressão de pensamentos, resultando em falhas de comunicação e sociabilidade.

Por outro lado temos o Hip Hop, que é um movimento que parte de um espírito contestador, e está presente na expressão da juventude desde seu surgimento até os dias atuais. Relacionando esse movimento cultural com a expressão corporal, criamos um domínio de um corpo pertencente a um espaço social, permitindo vivenciar e compartilhar experiências pessoais através da Arte, em especial, da Dança. Diante disto, o problema desta pesquisa é: De que forma o Hip Hop pode influenciar na expressão corporal do aluno a partir de suas vivências pessoais?

O ser humano é capaz de comunicar infinitas características, como suas emoções, ideias e sentimentos individuais. Assim como a expressão corporal e o Hip Hop que também levam em consideração as diferenças de cada indivíduo, dando liberdade de cada um construir sentidos aos seus movimentos. A Dança com expressão é a base para o bom desenvolvimento não apenas físico, mas também, psicológico dos praticantes, trabalhando a partir do próprio interior, e isso pode ser um grande diferencial na formação de uma pessoa.

A expressão corporal é um ótimo exercício para o autoconhecimento e autodomínio, ajuda na construção da identidade do ser humano em formação. Klaus Vianna (1991) afirma que o aprimoramento da consciência do corpo, leva ao autodomínio, se estende ao autoconhecimento e envolve aspectos psicoemocionais do processo.



Apresentação da Cultura Hip Hop

O conceito de cultura simboliza tudo o que é aprendido e partilhado por indivíduos de um determinado grupo ou comunidade, e lhes conferem identidades representativas dentro do seu próprio espaço, bem como em espaços externos. Na sociologia não existem culturas superiores, nem inferiores, pois tudo que se trata de cultura é relativo e singular, esse fato é descrito na sociologia como relativismo cultural, por exemplo, as culturas no Brasil não são iguais às culturas em Portugal, o modo como as pessoas diferem na maneira de se vestir, de agir, de crenças e valores são diversificadas. Nesse sentido, as diferenças não determinam pódios hierárquicos (NETO, 2003).

A vida humana recebe da cultura parte do seu sentido e da sua orientação. É a cultura que permite a sua totalidade de sentido e que oferece uma autêntica finalidade à existência, por outras palavras, é ela quem permite ao homem, através das representações vividas, descobrir como se relacionar com os outros sujeitos no mundo, identificando seus anseios pessoais e projetos partilhados em outras comunidades (NETO, 2003).

Dentro de um País, podemos identificar um grande número de movimentos culturais, e ainda serão muitos se olharmos apenas para um Estado, ou para um Município, ou um bairro, sempre haverá uma pluralidade de movimentos culturais. Nesse ponto iremos nos delimitar na cultura Hip Hop que teve seu início nos Estados Unidos, promovendo o encontro entre a Música, a Dança, e as Artes Visuais.

O Hip Hop surgiu nas ruas do bairro do *Bronx* em Nova York em meados da década de 1970 com o objetivo de conter conflitos das guerras e disputas territoriais entre as gangues de cidade. Os jovens, com o apoio do DJ Afrika Bambaataa, organizavam as chamadas *block partys*, que eram festas nas ruas ou em escolas da periferia. A partir daí, também foram criadas algumas disputas dançantes dentro dessas festas, chamadas de *battles*, em que os próprios dançarinos se desafiavam entre



si. Essas batalhas saíram do âmbito de entretenimento, e passaram a ser uma forma de resolução de problemas entre as gangues, onde os mesmos resolviam seus atritos por meio da Dança, assim surgindo uma das primeiras linguagens do Hip Hop, que foi o *Breakdance* (COSTA, 2005).

A cultura Hip Hop surge em um espaço majoritariamente povoado por negros e latinos, grupos esses que não eram apoiados pelo sistema governamental, e que procuravam formas para constituir uma identidade cultural que lhes proporcionassem voz e visibilidade. Segundo Costa (2005) a cultura Hip Hop é considerada como um movimento de contestação em um espaço contemporâneo, é cultura de rua, que transformava em manifestação artística todos os tipos de brigas e disputas que aconteciam naquele ambiente, sendo entendida como uma forma de sobrevivência social.

Costa (2005) ainda nos diz que o Hip Hop é a “CNN da periferia”, isto significa dizer que se tornou um canal de comunicação que as periferias desenvolveram para que pudessem expressar as suas dificuldades e seus problemas sociais. Os negros e latinos que ocupavam a periferia de Nova York estavam crescendo, ocupando cada vez mais espaços, e desejavam abandonar a classe dos “marginalizados”.

A cultura Hip Hop representa uma grande revolução cultural, pois é um fenômeno mundial que desde a sua gênese, até os dias atuais vem crescendo e conquistando cada vez mais espaço na história, na mídia, e nas expressões de jovens, principalmente habitantes de zonas periféricas. Com toda essa dimensão, esse movimento cultural foi despertando o interesse mercadológico de algumas marcas que começaram a produzir seus produtos destinados ao mesmo público do Hip Hop, se transformando também, em um espaço altamente comercial.

Para a expansão comercial, foi criado um perfil estereotipado de “seguidor” dessa cultura, como um sujeito de calças e blusas largas, e principalmente, portadores de comportamentos agressivos. Para Leal (2007, p. 14) O movimento Hip Hop era desprovido das barreiras que, hoje em dia, o enquadram em um estereótipo cada vez mais aceitável para a cultura consumista branca americana. Quando o Hip Hop surgiu ele não tinha objetivos diretamente ligados ao con-



sumismo, ou seja, até então ele não foi concebido para gerar lucros financeiros, seu objetivo era mostrar uma nova forma de expressão para os jovens daquela época, assim como podemos ver atualmente algumas pessoas que seguem verdadeiramente essa cultura respeitando a gênese desse movimento, bem como seus princípios fundadores.

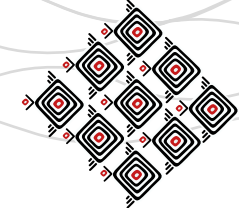
Mas afinal, como é composta a cultura Hip Hop? O movimento cultural se estruturou em três linguagens artísticas, que são elas a Música, a partir dos *DJs* e *MCs*, que posteriormente se uniram constituindo o *RAP*; as Artes Visuais, com desenhos e escrituras nos muros, nomeados como Grafite; e por fim a Dança a partir do *Breakdance*. Estas áreas constituem parte da história do Hip Hop, cada uma com suas individualidades, evoluções e histórias distintas.

No Brasil, os primeiros registros encontrados do movimento Hip Hop foram nas cidades de São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ) ainda no início da década de 1980, especificamente com o *Breakdance*. Nos Estados Unidos esse elemento tinha forte relação com críticas sociais, lembrando movimentos corporais de soldados nas guerras, mas chega ao Brasil com essa carga política reduzida, e muito mais ligada a diversão e ao entretenimento, porém, existem espaços que assegura a resistência do caráter político e social (FOCHI, 2007).

Primeiro Diagnóstico da Escola

O contato inicial com a escola aconteceu por meio de um diálogo com a pedagoga, que posteriormente marcou uma reunião com a gestora da escola em que ambas analisaram o projeto, esclarecendo dúvidas sobre o planejamento e a metodologia. A pesquisa foi aceita na escola, contanto que a equipe da pesquisa auxiliasse na montagem coreográfica para a festa de Halloween da escola que estava prestes a acontecer.

Podemos tirar daí diversas reflexões, como a instrumentalização da arte na escola, convertendo a um mero e simples entretenimento, e como algo que cumpre apenas a função de animar. Mas



é necessário que tomemos consciência desse quadro, e tornemos isso uma forma de adentrar no espaço escolar, para que de lá de dentro, se torne possível legitimar a necessidade da Arte na vida do ser humano. Porém, poucos dias depois, a escola decidiu cancelar a festa de Halloween.

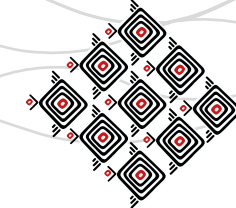
Para o início das atividades, fomos apresentados a professora de Educação Física, que era a responsável pela suposta coreografia de Halloween. Esta professora é uma renomada bailarina local, e cedeu seus horários de aulas para que pudéssemos trabalhar com os alunos. Tivemos o primeiro contato com a turma por meio de uma reunião realizada com eles já na segunda ida à escola, na qual foi possível apresentar as 12 oficinas de Danças Urbanas que estavam por vir, e a maioria se mostrou bastante receptivos.

No início das atividades foi entregue um questionário com perguntas básicas sobre a Dança e diagnosticamos que dos 35 participantes, 11 desses estudantes afirmaram ter contato com a Dança apenas na escola e sempre em datas comemorativas, outros 13 alunos disseram que nunca tiveram contato com a dança em lugar nenhum, e o restante de 11 alunos já tinham realizado aulas em academias de Dança, Igreja ou em grupos dos bairros em que moram.

Uma das respostas interessantes do questionário foi “Você sabe o que é Danças Urbanas? Explique com suas palavras”, e foi possível perceber que todos não sabiam que a Dança no Hip Hop era chamada de Danças Urbanas. Respostas como “*Entendo que seja uma dança atual*”, “*Não sei o que é isso*”, ou “*Nunca ouvi falar*”, mostram a ausência dessa linguagem tão atual dentro das escolas.

Realização das Oficinas

Após a aplicação dos questionários, iniciamos as oficinas com um momento expositivo, utilizando de recursos audiovisuais. O conteúdo escolhido foi “A História da Cultura Hip Hop”, que se tornou necessária após a leitura das respostas do questionário. Esse primeiro momento se fez importante



para que os estudantes pudessem entender de que forma se iniciou o movimento Hip Hop, com seus enlances políticos e sociais, e posteriormente, mais profundamente sobre as Danças Urbanas.

A seguir dispõe-se de forma ilustrativa parte dos procedimentos da aula desenvolvida com os estudantes do 8º ano do ensino fundamental, que ocorreu na sala de mídias da escola.

Nesta imagem os alunos estão participando de suas primeiras aulas expositivas sobre a Dança, e foi também o primeiro contato a respeito da contextualização histórica do Hip Hop, em que foram levantados alguns tópicos, e apresentadas diversas imagens que caracterizam este movimento. Também foi iniciada a história das Danças Urbanas dentro do movimento Hip Hop, e a explicação das características dos diferentes estilos dentro desta Dança. A exposição de vídeos também foi importante para que eles pudessem visualizar na prática, algumas das características que haviam sido faladas durante a explicação.

Para a maioria daqueles sujeitos, esse era o primeiro contato até mesmo com vídeos de Danças Urbanas, e a reação deles foi surpreendente no sentido que perceberam as inúmeras possibilidades de como se trabalhar esta Dança dentro da escola, e as várias maneiras de se expressar com esta linguagem. Um dos vídeos escolhidos para ser exposto foi do grupo norte-americano *Choreo Cookies*, com a coreografia *Orphans*³, que narra a história de órfãos. É um vídeo longo, e diríamos que até um pouco cansativo, mas os estudantes se mostraram animados e curiosos para apreciar de que maneira aquele grupo de Dança contaria o início, meio e fim daquela história.

As demais aulas foram divididas entre teóricas e práticas, o que havia sido acordado previamente entre ambas as partes, para que fosse possível além de fazer, ler contextualizar com os estudantes sobre questões relevantes daquele conteúdo (BARBOSA, 1998). Após as aulas sobre



Fig 1. Aula expositiva sobre a cultura a cultura Hip Hop. Acervo Pessoal. Manaus – AM.

3 A coreografia retrata um ambiente de orfanato em que demonstra algumas situações de abandono de crianças.

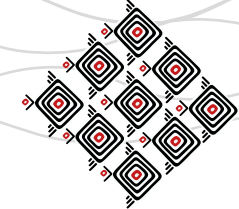


a história da Cultura Hip Hop, a pesquisadora iniciou as aulas práticas de Danças Urbanas, as quais eram provocadas a partir de assuntos sociais, e tramitado por uma ótica estética convertendo-se em movimentos corporais.

As aulas práticas tinham como objetivo buscar na expressão corporal com Danças Urbanas, visando construir formas de se expressar através desta linguagem. Depois explicamos os estilos das Danças Urbanas, e selecionamos três para compor as aulas práticas, sendo primeiro o *Popping*, posteriormente *Locking*, até chegar no último estilo que foi o *Hip Hop Dance*. Esses três estilos estão intrinsecamente interligados, pois o *Hip Hop Dance* abrange as duas primeiras técnicas, e por isso optamos por esses três estilos para as aulas práticas da pesquisa, além do que eles são os estilos mais antigos e populares da história das Danças Urbanas.

Cada um desses estilos possui alguns movimentos que são padrões, movimentos basilares para se entender a identidade de determinado estilo, para que então os envolvidos possam reinventar os seus próprios movimentos a partir daquela técnica específica. Partindo disto, foram duas aulas bases para identificarem as características e aplicação destas, de forma individual ou coletiva.

Os estudantes conseguiram identificar as diferenças entre o *Popping* e o *Locking*, criando referências para associar determinados conteúdos. Por exemplo, os mesmos diziam que o *Popping* era o “choque elétrico”, e o *Locking* seria o “choque elétrico relaxado”, por ambos terem movimentação que remetesse a isso, e por suas especificidades, já que *Popping* pede movimentos mais robóticos. Essas técnicas de Danças Urbanas têm como característica em comum o uso isolado dos membros corporais, e para experimentar isto utilizamos o jogo de marionete, em que trabalhamos em duplas, para que pudessem mover os membros corporais uns dos outros de acordo com os comandos dos parceiros, sempre com cuidado sobre o corpo dos parceiros.



Entender essas duas técnicas foi importante para que os estudantes compreendessem melhor as características das Danças Urbanas, e tivessem mais facilidade com o estilo *Hip Hop Dance* que havia sido escolhido para as demais aulas. Apesar da timidez de muitos, com essas primeiras aulas de técnicas eles perceberam que não era tão simples, mas que também não era impossível, e que precisavam pensar antes de executar, e depois os mesmos estudantes, segundo seus relatos, sentiram-se mais à vontade pois entenderam que não era nada constrangedor.

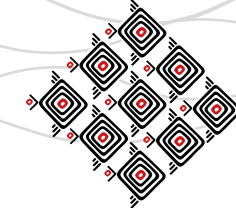
Nas aulas seguintes, buscamos identificar quais seriam os possíveis temas sociais para serem trabalhados a partir da realização de uma atividade, que foi um estudo dirigido a partir da letra de duas músicas de artistas do Hip Hop brasileiro. Para esta atividade os estudantes fizeram uma análise da letra dessas músicas com suas próprias palavras, tentando absolver qual a mensagem daqueles textos, e o que lhe chamava mais atenção. Os estudantes foram divididos em grupos para conversarem e depois cada grupo iria dizer de forma geral sobre ambos os textos, mas na hora da exposição das ideias os estudantes identificaram assuntos diferentes nas letras, os grupos se desfizeram e os mesmos falaram suas opiniões de forma individual, mas a grande maioria falou da identificação de temas como preconceito, liberdade de expressão, diferenças e individualidades.

As letras em questão tratam-se de músicas de dois artistas diferentes, o rapper Emicida, e a rapper Karol Konká. A análise que os estudantes fizeram com os textos das músicas foram surpreendentes, pois eles identificaram discussões que não estavam tão visíveis entre os versos. A partir dos pontos que os próprios estudantes levantaram, pudemos definir quais temas a serem abordados nas próximas aulas de *Hip Hop Dance*, para fazer a relação das Danças Urbanas com suas vivências pessoais.

O movimento Hip Hop desde seu início surgiu para trazer reflexões acerca de preconceitos, das diferenças de raças, desigualdade social, entre outros, mesmo seu início sendo em 1970, até os dias atuais podemos refletir sobre os mesmos assuntos, pois nunca deixaram de existir.



Fig 2. Oficina de *Popping* e *Locking*. Acervo Pessoal. Manaus – AM.



A marca deste movimento era a manifestação juvenil dos bairros latinos e negros de Nova York. Cury e Miranda (2010) afirmam que a cultura Hip Hop e, especificamente a Dança, se configura como a criação de novas formas de ser adolescente na cidade, de conquistas de seus espaços, ultrapassando barreiras nacionais. Os estudantes se identificam com esta linguagem corporal e artística porque apresentam em sua capacidade cognitiva, uma etapa marcada pelo poder de questionamento e de levantamento de problemas. Papália (2013) afirma a adolescência é uma fase que têm como característica do seu pensamento a tendência de contestar e discordar, procurando argumentos para defender seus pensamentos sobre as variadas problemáticas.

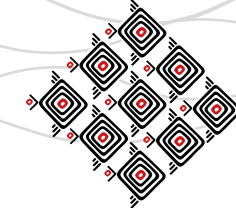
Propusemos então uma oficina com o tema “violência”. Iniciamos com uma explicação sobre este tema, que se tratava de violência de qualquer tipo, verbal ou física, em qualquer ambiente que fosse, na escola, em casa, e etc. Após a explicação, foi passada uma pequena composição coreográfica no estilo do *Hip Hop Dance* para que os estudantes pudessem tê-la como base, possuindo margens para improvisações. A coreografia em si era simples, o desafio seria descobrir de que forma os estudantes iriam expressar esta violência com os movimentos na música, a partir da experimentação, e depois da explicação.

As possibilidades de expressão desta coreografia caminharam em duas vias, alguns fizeram os movimentos de forma mais agressiva, e outros optaram por mostrar o sofrimento desta violência de forma mais introspectiva. Finalizamos a aula com uma conversa a respeito da prática, em que uns comentavam sobre a apresentação dos outros. Os estudantes contaram que se sentiram de fato personagens dessa coreografia. Na conversa, citaram que já haviam presenciado diversas situações de violência, alguns optaram por citar cenas de filmes ou novelas, e que sentiam muita revolta ao ver tais situações.

Os estudantes que expressaram a coreografia de forma mais agressiva disseram que decidiram fazer assim pois achavam que as pessoas que sofrem algum tipo de violência devem se defender e não ficar sofrendo caladas. O grupo que decidiu expressar a coreografia um pouco



Fig 3. Oficina de *Hip Hop Dance*. Acervo Pessoal. Manaus – AM.



mais introspectiva relatou que o sofrimento da vítima nos consome aos poucos e devagar, por isso optaram por movimentações menos bruscas.

Para a oficina seguinte foi escolhida a música *Bate a Poeira*, da rapper Karol Konká, que inclusive era o mesmo texto que havia sido trabalhado em uma das aulas anteriores. Nesta aula, foram os estudantes que propuseram o tema de acordo com a análise da letra da música. Na sequência, a turma foi dividida em 3 grupos para retratarem temas que os mesmos haviam sugeridos, que foram: preconceito, individualidade e atitude. Depois da apresentação de cada tema, iniciamos uma conversa sobre as escolhas corporais para apresentarem tais temas.

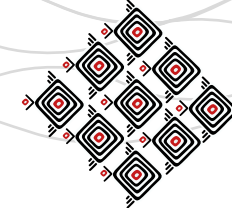
Ao término das atividades, foi aplicado um segundo questionário, e neste haviam perguntas semelhantes às do primeiro, com o objetivo de identificar as diferenças entre as respostas apresentadas antes e depois das oficinas, além de perguntas sobre a vivência nas aulas de Danças Urbanas. Neste último questionário, podemos identificar que os estudantes repensaram a Dança de forma diferente, e se antes eles a definiam apenas como um ato de se movimentar a partir de músicas, no último questionário, a maioria relatou que a Dança é um modo de se expressar, e que podem contar infinitas histórias.

Considerações finais

Podemos concluir que ao fim das oficinas, os estudantes apresentaram um amadurecimento dos conhecimentos acerca da Arte, especialmente a cultura Hip Hop. Muitos adolescentes enfrentam conflitos internos, devido ao período de mudanças, e por isso muitas vezes deixam de expressar seus sentimentos. O Hip Hop tem uma história que desperta questionamentos, e sua Dança apresenta variadas cargas estéticas e políticas em seus movimentos. A Dança em si já nos permite essa sensação de liberdade, liberdade em ser quem você quer ser quando está se movimentando.



Fig 4. Encerramento das oficinas. Acervo Pessoal. Manaus – AM.



A expressão corporal é importante em todas as faixas etárias, e principalmente na adolescência ela deve ser estimulada de uma forma a ensinar o estudante a expor seus pensamentos e opiniões de forma respeitosa com as pessoas ao redor, e junto com o Hip Hop, continuar contando suas histórias.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

COSTA, Maurício Priess. A Dança do Movimento Hip Hop e o movimento Hip Hop da Dança. **Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2005. Disponível em: <http://anais.embap.br/artigos/MaurEDcioPriess.pdfMovimentoHipHopDan>>. Acesso em: 01/11/2017.

CURY, Vera Engler; **MIRANDA**, Renata Marques. **Dançar o Adolescer**: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. São Paulo: PUC/SP, 2010.

FOCHI, Marcos Alexandre. Hip hop brasileiro Tribo urbana ou movimento social? **FACOM**, São Paulo, v. 1, nº 17, p. 61-69, 2007. Disponível em:

<http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/facom_17/fochi.pdf > Acesso em: 15/02/2018.

LEAL, Sérgio José de Machado. **Acorda Hip Hop!**: despertando um movimento em transformação. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

NETO, Alfredo Veiga. Currículo, Cultura e Sociedade. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 8, n.º 15, p. 157-171, 2003. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496/3638>>. Acesso em 20/07/2018.

PAPALIA, Diane. **Desenvolvimento Humano**. 12. Ed. Rio de Janeiro: ARTMED, 2013.

VIANNA, Klaus. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1991.

RODA
02

COMUNIDADES
E DIVERSIDADES





A PRESENÇA DO CONTADOR DE HISTÓRIAS E SEUS POSSÍVEIS CAMINHOS

Ângela Barcellos Café¹

Resumo

Este artigo é parte de minha Tese de Doutorado, em que são investigados os princípios e fundamentos do Contador de histórias na contemporaneidade. Aqui, especificamente trago a presença do narrador como primeiro princípio, envolvendo o “contar com” e seus fundamentos. Para isto, procuro o que torna o contador de histórias presente no momento da contação. Não a presença de palco estudada no teatro, mas aquilo que faz o contador de histórias existir, em sua arte. Na concepção de Ana Mae Barbosa², uma obra de arte se completa na leitura do espectador, fazendo-me crer que a arte de narrar, de se fazer presente está no ‘*contar com*’: momento de comunhão do conto, em que contador e ouvinte dão significado às palavras ditas, característica que pertence a todos os tipos de contadores de histórias, indistintamente. Assim, investigo: como a memória é envolvida e envolve o contador de histórias; de que maneira o contador de histórias suscita em seu ouvinte a imagem e a emoção do conto que está narrando; como entender a memória e a reminiscência ligadas à ancestralidade do narrador oral; como aprender com a espontaneidade. Desse modo, a compreensão sobre memória, emoção, imaginário e espontaneidade em suas relações com o contar histórias são percebidas como fatores preponderantes na constituição da presença do contador de histórias. Estes estudos se vinculam as ações de professor, entendendo educação como diálogo e transformação.

Palavras-chave: Contadores de histórias. Presença. Memória. Educação.

Introdução

Os melhores narradores são aqueles que sabem escutar.

Gilka Girardello

1 Doutora em Artes pela UnB; mestre em estudos do Lazer (Unicamp); especialista em metodologia do ensino superior (UFG); graduada em Educação Física (UEG); Contadora de histórias. Pesquisadora de Cultura Popular, ludicidade; formação em educação escolar, elaboração de material didático. Atualmente, professora do IDA- UnB, no Departamento de Artes Cênicas.

2 Arte educadora de referência no Brasil, autora da Abordagem Triangular para o Ensino de Artes.



Ao longo de minha experiência como Contadora de histórias percebo que um dos fundamentos que inaugura a aprendizagem de um contador de histórias, do meu ponto de vista, é *ouvir* histórias. Ouvir, em seu significado mais amplo, abrangendo vários sentidos, instituindo o ambiente propício para a narrativa. “Este estado de espírito, o ouvir, que pede quietura interna, qualidade seminal para a audição plena, foi substituído pela pressa e pelo agastamento típico de quem já detém informações suficientes para viver” (BUSATTO, 2006, p. 20). Entretanto, ainda hoje encontramos alguns ouvidos dispostos e um contador animado para contar.

Esse artigo explora algumas possibilidades para que o aprendiz de contador de histórias observe como o narrador se faz presente em sua narração, ou seja, quais elementos estão envolvidos na contação, que parecem hipnotizar os que estão em volta? Esta pesquisa foi desenvolvida em minha Tese de Doutorado defendida em 2015, investigando os princípios e fundamentos do contador contemporâneo, considerando a perspectiva da educação. A comunicação conquistada entre contador e ouvinte, pode ser explorada na relação docente/discente, quando a sala de aula conquista o lugar do sabor e do prazer pelo saber. Essa é minha resistência: estimular a ampliação dos saberes, dos fazeres, da convivência coletiva com alteridade. Resistência, porque educa para uma autonomia crítica, em que cada estudante se sinta sujeito de suas escolhas, com conhecimento e capacidade para transformações sociais, ao contrário do modelo vigente de cópias de conteúdos descontextualizados da vida contemporânea.

Investigação

Ao concordar com vários estudos em que a capacidade de escuta é uma realidade que tem se tornado cada vez mais escassa, nos dias de hoje, observo, ao mesmo tempo, um crescente interesse pela narração oral, com intenções advindas de pessoas de diversas áreas, interesses, idades, e, portanto, objetivos diversos. No atendimento a essa demanda, com cursos e oficinas,

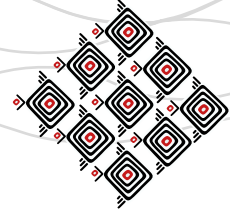


no Brasil, apoio e concordo com aqueles que têm buscado o despertar de um ouvinte/contador, ou seja, um contador que inicia por tomar consciência de sua capacidade de audição. Esse *ouvir* é conquistado pela interação entre o narrador oral e sua plateia que, em um processo de coautoria, significam juntos o que está sendo narrado, estabelecendo um ‘*contar com*’, uma comunhão do conto, vinda da voz, dos olhares e expressões do contador, penetrando nos ouvidos, olhares e expressões dos ouvintes. “Toda narrativa só tem sentido quando compartilhada e todo posicionamento só tem sentido quando assumido” (ZURK, 2008, p. 128). O compartilhar corresponde ao ouvir e significar, atribuir sentido ao que é falado e escutado; o posicionamento se relaciona à função social e cultural que cada contador assume. Ao abordar sobre a força agregadora de uma narração, Cléo Busatto se posiciona:

A narração oral é política e transgressora quando agrega os ouvintes, seja na rua, na praça, e subverte o tempo linear, a pressa, quebra a resistência em ouvir a voz do outro, rompe as defesas do passante com a graça do contador, liberta o sujeito das normas e oferece indagações, questionamentos, alegria, riso, descontração, aproximação, harmonia, fraternidade (BUSATTO, 2006, p. 35).

Não há como negar ou fugir da capacidade de penetração das histórias, observada na interação entre o contador e o ouvinte, seja em um contador na rua, em um palco, na cozinha de casa, ou na roda de fogueira. A força da narração oral aparece quando os ouvintes, de forma esperada ou não, se aglomeram em volta de um contador, no silêncio do ambiente, ajudando a história a fazer barulhos dentro de si.

Compreendo estes últimos tempos de crises e polarizações, no mundo e, especificamente, no Brasil, nesse início do século XXI, como marcados por um ambiente em que, diante de um arsenal de aparelhos tecnológicos de informação, as pessoas pouco se aproximam umas das outras, interagindo, cada vez menos, com o outro, por meio da oralidade, de forma presencial.



Momento em que a sociedade de consumo fortalecida pelo “Ter”, impõe padrões que afastam as pessoas do “Ser”, dificultando a liberdade de construir sua própria identidade. Em momentos como este, busco o que encontrei nas palavras de Mendes: “Penso nas histórias que fabricam o Ser e que nos fazem rir, chorar, encantar, refletir, educar e sonhar” (2011, p. 205). Ou seja, que nos faz emocionar, sentir, ser. Assim, reflito e aponto a necessidade de um reencantamento do mundo atual, concordando com Cleo Busatto.

A contação de histórias como um instrumento capaz de servir de ponte para ligar diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de “estar com” (2006, p. 12).

Portanto, a contação de histórias pode ser considerada como um ato político e, consequentemente, educativo, por ser capaz de transformar, quando consegue fazer-se presente, alcançando os ouvintes, tornando-se um ato solidário.

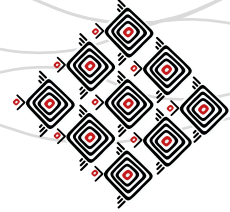
Procuro, neste artigo, entender de que maneira, ou seja, *como* o contador consegue uma aproximação com seu público, no momento da narração, provocando-lhes não só o prazer momentâneo, mas a busca pela repetição desse prazer posterior, verificado nos comentários de: “quero mais”, “é tão bom”. Busco a compreensão na construção de sentidos e significados dos ouvintes ao que é dito pela memória do contador; na provocação de emoções e imagens, que são construídas durante a narração, pelo contador e pelo ouvinte, cada um da sua forma. Assim, a investigação aponta para a sistematização dos componentes que favorecem a *presença* do contador, garantindo que a história seja compreendida (ou significada) pelo público, gerando influências mútuas em quem conta e em quem ouve.



Embora esta pesquisa não se aprofunde nos estudos e teorias da recepção teatral, essas me permitem assinalar pontos que interessam ao foco já delimitado nas contribuições da construção de um sujeito contador. A não opção pelas teorias da recepção e da comunicação se deve menos pelos aspectos de componentes da narração nelas contidas, e sim, pelo foco deste estudo, que envolve o entendimento da ‘comunhão do conto’, isto é, do momento da narração em que contador e ouvinte significam juntos, as palavras da história se fazendo presentes, cada um a seu modo, com sua compreensão de mundo. A aparente mistura entre contador e ouvinte se desfaz na análise de cada ação: o contador conta, o ouvinte ouve e, os dois, ao mesmo tempo, significam juntos as palavras do conto, ainda que de forma diversa. Assim, busco a presença do contador nessa interação entre narrador oral e ouvinte, procurando os elementos que envolvem a escuta. Um lugar que pertence aos dois, contador e ouvinte, o lugar da escuta. “Vejo o contar histórias como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva” (BUSATTO, 2006, p. 13). Uma escuta que acontece em um só instante e que pode trazer significados múltiplos.

Assim, procuro entender o que contribui com a presença do contador de histórias em seu exercício de *fazer o outro ouvir*. Ou seja, investigo os componentes que participam do instante em que o conto é narrado e ‘significado’ pelo contador e ouvinte, simultaneamente, quando o contador entende que ele não conta um conto ‘para’ uma plateia, e sim, ‘conta com’ essa plateia e que o texto é mais importante que sua própria performance, ou melhor é a própria performance. Persigo aquilo que está entre o contador e seu ouvinte, que os une, que provoca encontros.

Para Regina Machado, “A natureza fundamental da narração está na qualidade do encontro entre as pessoas” (2004a, p. 34), ocorrência que me faz investigar o que envolve essa qualidade entre contador e ouvintes, capaz de promover o encontro *entre as pessoas*. Fazer nascer uma história depende de quem conta e, ao mesmo tempo, de quem ouve, “O anúncio de uma histó-



ria tem a aura sagrada. (...) Esse momento é único e, quando desperdiçado, lança para além a possibilidade de uma verdadeira interação. Interação como troca de “inteirezas” entre narrador e ouvinte” (SISTO, 2004, p. 84). É este encontro, a troca de inteirezas, a comunhão do conto, a vivência de alteridade, na produção de sentidos comuns e diferentes, no despertar de ressonâncias e afetos, que estou atribuindo à presença do contador de histórias.

É nesse sentido profundo do narrar, esse lampejo em direção ao outro, que é indissociável da condição humana para os autores que estamos revisitando, aquilo que norteia as iniciativas mais interessantes de promoção da narração oral, no campo das artes, da memória cultural e da educação (GIRARDELLO, 2014, p. 15)

Ao elaborar um roteiro teórico-literário, pensando o papel da narração oral em suas possibilidades poéticas e formas artísticas no cenário contemporâneo, Girardello (2014) sugere autores que coincidem com minha busca pelos princípios e fundamentos que constroem o sujeito narrador dos tempos atuais.

A narração oral é uma performance do ponto de vista de sua imprevisibilidade e vitalidade, existindo apenas no momento de encontro do contador com o ouvinte. “Para Zumthor, a competência da performance oral não é da ordem de um saber fazer, como poderia parecer à primeira vista, mas sim de um saber ser” (GIRARDELLO, 2014, p. 7-8), uma presença em que o corpo está inteiramente implicado e cujo estatuto poético é definido pelo critério do prazer (ibidem, 2014). Para a autora, o “valor único do que ocorre entre quem conta e quem ouve” é dado pela ênfase na presença do narrador, que no pensamento de Lyotard (GIRARDELLO, 2014), envolve uma tripla competência: saber fazer; saber dizer; saber ouvir.

O imprevisível se abre ao outro, criando espaços de interação, de trocas, de construção de imagens na significação do conto e de vivências de emoções suscitadas pelos recursos da narração, envolvendo a memória de ambos, contador e ouvinte e a espontaneidade do narrador oral,



conquistada pelo saber, conhecimento do conto. Quero dizer com isto que *memória*, *imaginário*, *emoção* e *espontaneidade* foram os elementos eleitos por mim, para compreender a magia que envolve o ato de contar de histórias. Aquilo que dá o poder da cura e da atenção a quem sabe usar as ‘palavras certas’. Elementos que trazem a presença do contador e ouvinte, ao mesmo tempo, na significação das palavras do conto. Aquilo que presentifica a ação de contar, envolvendo contador e ouvinte, ou seja, aquilo que faz a presença do ouvinte ser garantida pela palavra do contador.

Em outras palavras, “Tornar o ouvinte cúmplice e participante do conto implica em abrir espaços para que ele o ressignifique” (BUSATTO, 2006, p. 74). Estou chamando de presença, esse espaço que o narrador oral cria em sua fala, aproximando o ouvinte, atraindo-o para dentro do conto, para o lugar da significação da cumplicidade.

APROFUNDAMENTO: desvendando caminhos...

Na fala de Sisto, “A entrega mútua instaura a vibração conjunta, um convívio sensível, decorrente dos entusiasmos de ambas as partes. É como vibrar em uníssono” (2004, p. 89/90). O ouvinte sabe que é levado pela fantasia, e se permite acompanhar o narrador oral pelas imagens e emoções que o conto vai fornecendo a ambos. Essa vibração é o lugar do encontro, do espaço de significação. Associo, também, essa presença com as ideias de Girardello (2014) ao anunciar a narração como conspiração, porque é uma atividade solidária, compartilhada entre quem conta e quem ouve, uma interação cúmplice na formação das imagens e significações do conto (GIRARDELLO, 2014). O instante, marcado pela exposição do contador, revelador de sua presença, se encontra em todos os tipos de contadores que realizam essa atividade com competência, tanto aqueles que já existiram, quanto os que existem hoje, no presente. São aspectos que envolvem a realização da magia do conto, no momento da narração, que reaviva



a história com todo seu poder de acordar o outro. A diferença é que um contador constrói o domínio desses fundamentos com ajuda consciente, estudos e práticas, o outro contador se constrói intuitivamente e sabe se fazer presente. Saber fazer-se presente, de modo que a história contada penetre no ouvinte, ou de outra forma, atraia o ouvinte para dentro da narrativa, é a busca do contador aprendiz.

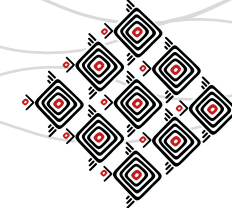
Concordando com Celso Sisto, “Poderíamos afirmar que o trabalho do ouvinte torna-se interativo (...) na medida em que a forma de contar propõe uma decifração” (SISTO, 2012a, p. 47), ainda que os ouvintes entendam de formas variadas. A forma de contar auxilia o contador no compartilhar do conto com seu público, deixando brechas para cada um estabelecer suas próprias conexões, na perspectiva de significação do conto.

Um narrador oral presente é aquele que participa, interagindo com seu público, estimulando-o a compreender e participar da história, como esta permitir, como ilustra a experiência de Regina Machado:

A presença do narrador orchestra e incorpora o imprevisível a serviço da história. Estar presente é saber incluir o acaso – uma campainha que toca de repente, alguém que abre uma porta e entra sem ser esperado, uma criança que faz uma pergunta, outra que começa a falar do pai ou do lanche no meio da narração – fazendo caber tudo isso na situação narrativa (2004a., p. 81).

E ainda, sem perder os significados que garantem o fio da história. Estar presente é saber o que dizer, em cada reação de seus ouvintes, sem se desviar da história, para que os outros ouvintes possam continuar viajando pelo conto. Mas, não é tão fácil, exige conhecimento e prática, que constroem a competência do narrador oral.

“É muito comum as pessoas acharem que sabem contar histórias – e nós não duvidamos disso – mas daí a fazer com que esse “ato” se transforme numa obra de arte ou num exercício



artístico é um salto muito grande” (SISTO, 2012a, p. 41). Sem querer que uma afirmação dessas soe como excludente, concordo com Celso Sisto, lembrando que arte também significa pesquisa, construção estética, criatividade, ou seja, dá trabalho!

Participando, recentemente, de um evento de contadores de histórias, confesso ter ficado incomodada com a falta de competência de alguns contadores que se apresentaram. O incômodo oscilava entre a incompreensão da história, que não capturou minha atenção ou interesse e, ao mesmo tempo, vergonha pela contadora, me distanciando do texto que ela contava. A falta de interação entre plateia e contador podia ser observada no comportamento agitado dos ouvintes, que ficaram irrequietos, fazendo comentários que provocavam burburinhos, atrapalhando, ainda mais, o ambiente e a contação. Concordo, neste sentido, com a explicação de Cléo Busatto:

A contação de histórias é uma via de mão tripla conduzida pelas intenções. O que o conto quer dizer; o que o contador quer dizer narrando o conto; o que o ouvinte quer dizer a si mesmo ao ouvir o conto. Narrado, narrador e ouvinte: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer (2006, p. 76).

E é neste momento triplo de presença que a magia do contador envolve seu público, conduzindo-o ao espaço dos significados.

Neste mesmo evento mencionado no exemplo anterior, em outro momento, com outro contador, se escutava até a respiração dos presentes, em uma atenção que unificava a todos, emocionando visivelmente a plateia. A diferença é marcante quando um contador domina seu texto e seus recursos orais, sem se deixar interromper por um espirro da plateia, ou por um barulho externo, utilizando sua habilidade de improvisação para envolver qualquer acontecimento, em sua narrativa, sem perder o fio da história. Laura Simms, ao relatar sua experiência de contadora, observa o envolvimento dos ouvintes:



Uma história não é uma explicação. Ela é vivida entre quem conta e quem ouve; seu eco ressoa muito além de seu conteúdo. (...) O significado e o poder da história não se encontram só no conteúdo; ao contrário eles se desdobram ao longo dos processos dinâmicos de ouvir e recriar (SIMMS, 2004, p. 60).

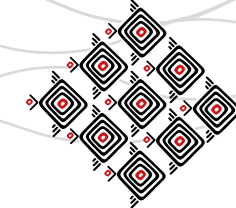
Não é preciso ser especialista nem crítico em literatura oral e literária para perceber as competências de uma contação de histórias, basta ser ouvinte e ficar encantado. Se o contador tiver conhecimento, saberá escolher seu texto e aproveitar os recursos corporais de que dispõe para cada narração, se fazendo presente na comunhão do conto.

Certa vez, em outro evento, tivemos uma queda de energia, no meio de uma sessão de histórias para uma grande plateia, que justificava o uso de microfone. No meio da história a contadora percebendo o acontecido, improvisou um novo contexto, dando continuidade à história, mesmo sem o uso do microfone. E nessa continuidade, a cumplicidade conquistada pelo contador se encarregou de fazer sua voz³ alcançar todo o público, por todo o espaço.

Tierno (2010), refletindo sobre sua prática de contador de histórias e formação de narradores, deixa “pegadas” para marcar os elementos que constituem o que ele se refere à performance do contador. Uma dessas pegadas é o início do complexo processo de alteridade. Para mim, uma das questões bastante sérias no mundo atual, verificada na falta de percepção do outro na vida social, podendo ser dissolvidos no momento da interação entre contador e ouvinte.

O contato com o outro fortalece a ambos, por serem trocas e experiências proporcionadas pela viagem do conto, como revela Ortiz: “Os contos são uma viagem pelo mundo interior da pessoa, e cada conto traz consigo um fragmento do grande espelho que é a vida” (2004, p. 105).

3 Percebo este fato, não de forma isolada, mas na complexidade de componentes que o envolvem, admitindo ser possível a construção de técnicas que interfiram nesse processo.



O autoconhecimento propiciado por essa viagem ao mundo interior mostra o poder das histórias em sua capacidade de fortalecimento do ser, em termos emocionais e cognitivos.

Ao ouvir as histórias de seus próprios alunos, a diversidade cultural, certamente, se evidenciará em sala de aula. Nesse sentido, lembro que a perspectiva da construção do narrador oral, aqui presente, não diferencia professores e alunos da escola de ensino regular, embora reserve parte do foco para essas instituições. Prefiro acreditar que todos estariam se construindo contadores, no espaço de troca e transformação⁴, ainda que ampliando papéis, ora de ouvinte, ora de contador.

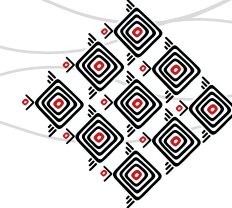
A escola carece de reconhecimento e valorização da oralidade. “A arte de narrar não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam” (BOSI, apud JOSÉ, 2012). Conhecer e contar as próprias histórias pode ser de grande ajuda para que os alunos se identifiquem e conheçam realidades diferentes das suas.

Cléo Busatto explica como as histórias operam na construção da identidade, de ouvintes e contadores:

A narração oral de histórias não deveria jamais perder a condição primeira dessa antiga arte, que é funcionar como uma ponte entre as diferentes realidades. (...) Acredito que não se deveria perder a referência da narração e do conto simbólico como mediador entre real e sonho, natureza e cultura, consciente e inconsciente, funcionando como força unificadora e fazendo a síntese das experiências humanas (BUSATTO, 2006, p. 83).

Nesse sentido, acredito que contar histórias é uma arte. Uma construção oral, com estética e conteúdos próprios, que se complementam na significação do ouvinte, com alcance

4 Transformação referente ao conceito de educação desenvolvido no primeiro capítulo, de minha Tese de Doutorado, entendendo-a como necessidade humana, acontecendo em vários espaços e de várias formas.



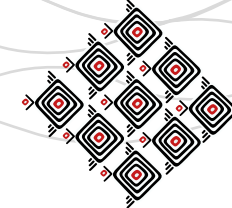
diferenciado pela presença do narrador oral, justificando a importância das histórias para a formação do ‘*ser humano*’. Nas palavras de Bia Bedran, encontro a urgência das reivindicações por mais oportunidades de vivências e experiências com arte, para uma construção crítica da realidade:

A arte nos dá um olhar diferenciado ao que se nos apresenta em bombardeio diário pelos meios de comunicação. Ela nos propicia um olhar crítico para esse mundo moderno impregnado das necessidades fabricadas pela sociedade de consumo e distantes das necessidades essenciais do indivíduo (BEDRAN, 2011, p. 62).

A construção do contador de histórias, apontada neste estudo, trabalha na perspectiva de que cada um carece de encontrar seu próprio caminho, aquilo que o toca de maneira especial, para entender o que é ser tocado por uma história, sobretudo, quando se trata da narrativa tradicional.

Girardello (2004) conta sua experiência com uma contadora italiana que, depois de fornecer várias indicações teóricas em sua palestra, diz que o mais importante de tudo (apagando as muitas referências escritas numa ‘lousa’) “era o “*borbulhar*” do encontro!” Ela se referia ao encontro do contador com seus ouvintes, essa presença ancestral, que nasce com cada um de nós. Comparo ao “virar os olhos”, identificado por Regina Machado (2004a), como, capacidade de brincar livremente com a história. Essas identificações do “borbulhar” e do “virar os olhos”, sentimentos da interioridade de cada um, são processos artísticos, construídos com o incentivo para que a *presença do contador* de histórias se efetive, estabelecendo a cumplicidade no compartilhar da história.

Saber o que dizer e o que fazer, para que a história se mantenha e chegue ao seu final é um compromisso sério de um contador que iniciou uma narração. Não se para uma história no meio,



a não ser que a criança caia em sono profundo e pergunte, no dia seguinte, o que aconteceu. A história, então, continua, para que a memória não se perca.

A ética do narrador oral envolve responsabilidades com a história, os outros, que são ouvintes, consigo mesmo e com a arte e o ofício de narrar. O compromisso com a história é referente à sua tradição, o que vale a pena perpetuar e o que vale a pena modificar e, isso depende das intenções mais profundas do contador. Nos contos recolhidos na pesquisa em Pirenópolis, citada em minha Tese de Doutorado, cito o exemplo em que fui questionada, certa vez, por fazer alterações, contando diferente da versão do contador que teria me ensinado aquela história. Considero que o registro da fonte, sim, é um documento, preservo a forma que conheci e registrei a história. Enquanto contadora e divulgadora da obra, reconto da forma que acredito contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, sendo esta, uma escolha pessoal, em um conto que é popular.

Concordo com a ideia de que: “Existe, assim, um equilíbrio que cada um há de encontrar entre o respeito ao legado que recebemos dos nossos antepassados e suas possibilidades de evolução” (ORTIZ, 2004, p. 106). Esse equilíbrio pode ser encontrado pelo contador, quando ele mantém os questionamentos de um educador⁵: Que sociedade eu tenho? Que sociedade eu quero formar? Isto é, quando ele assume a responsabilidade das consequências de suas escolhas.

Como nas palavras do poeta Elias José: “Eu fico torcendo para cada casa, em cada escola os meninos tenham espaço para serem ouvidos” (JOSÉ, 2012, p. 40). Comparo o desejo do poeta Elias José com os ensinamentos de Paulo Freire, de que ninguém aprende sozinho, e sim, “mediado” pelo mundo, neste caso, pelas histórias dos contadores. E também, que a aprendizagem se inicia com a dúvida e o interesse, portanto, ao abrir-se espaço para a fala dos alunos, está se abrindo espaços para aprendizagens múltiplas.

5 Ideias de educação desenvolvidas na Tese de Doutorado;



Considerações Finais

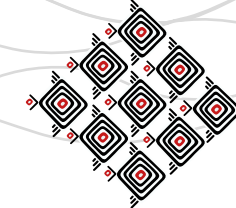
“que venham as experiências de ouvir, de contar, de ler e de viver as histórias,
para tudo se recriar, permanecendo!”

Piacentini

Considerando, a importância do que nos diz Estrella Ortiz, para que possamos “respeitar as pessoas que o estão escutando, sem abusar do poder que lhe confere sua situação privilegiada. (...) Ter cuidado com seu ofício o leva a se responsabilizar pela linguagem que utiliza” (ORTIZ, 2004, p. 109). A responsabilidade está intimamente ligada às imagens e emoções suscitadas pelo conto, por meio da memória e espontaneidade do contador, elementos que merecem aprofundamento das investigações.

O compartilhar de experiências, tanto no ato de narrar e ouvir, quanto em sala de aula, despertando novos contadores, pertence ao princípio metodológico que apoia meu ofício de docente e de narradora, no diálogo construído com as experiências dos envolvidos. Assim, procuro entender quatro elementos que compõem a presença de um contador: *memória*, *imaginário*, *emoção* e *espontaneidade*, nos diálogos entre as experiências de quem conta e analisa suas vivências. O aprofundamento dos elementos apontados pode assinalar novos caminhos para novas descobertas de presença do narrador.

Por enquanto, espero que cada vez mais se cultivem rodas de histórias nos mais variados e inusitados espaços, com mais contadores e ouvintes envolvidos nas tramas, emoções e imagens suscitadas pela presença do narrador, ampliando possibilidades de visões de mundo que respeitem a diversidade existente se valendo desta para expandir conhecimentos e experiências.



Referências bibliográficas

BEDRAN, Bia. “Impressões de uma contadora de histórias.” In: **Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes**, por Benita PRIETO, 59 à 65. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011.

BUSATTO, Cleo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GIRARDELLO, Gilka. **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

GIRARDELLO, Gilka. **Um roteiro teórico-literário para pensar o papel da narração oral hoje**. Signo, 2014.

JOSÉ, Elias. **Memória, cultura e literatura: o prazer de ler e recriar o mundo**. São Paulo: Paulus, 2012.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004a.

MENDES, Cristiano Mota. “O ofício de viver contando histórias.” In: **Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes**, por Benita Prieto, 240. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011.

ORTIZ, Estrella. “Ler, interpretar, recitar...” In: **Baús e chaves da narração de histórias**, por Gilka **GIRARDELLO**, 104 à 114. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

PIACENTINI, Tânia. “Histórias e mais histórias.” In: **Baús e chaves da narração de histórias**, por Gilka Girardello, 185. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

SIMMS, Laura. “Através do terror da história.” In: **Baús e chaves da narração de histórias**, por Gilka **GIRARDELLO**, 58 à 68. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

SISTO, Celso. **Textos & pretextos: sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012a.



TIERNO, Giuliano. “Pegadas reflexivas acerca da arte de contar histórias.” In: **A arte de contar histórias: abordagem poética, literária e performática.**, por Giuliano TIERNO, 13 à 28. São Paulo: Ícone, 2010.

ZURK, Bernardo. “Imagina enquanto eu te conto.” In: **Educação e Arte: linguagens artísticas na formação humana.**, por Celdon e MOREIRA, Janini FRITZEN, 119 à 130. Campinas SP: Papyrus, 2008.



A LINGUAGEM FOTOGRÁFICA E PROVOCAÇÕES ESTÉTICAS EM UMA RESERVA EXTRATIVISTA

Aurelice Vasconcelos¹ 1 – UPM

Resumo

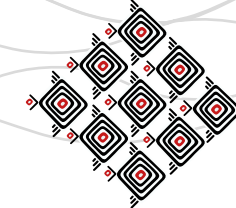
O trabalho apresenta um relato de experiência de oficinas pedagógicas para produção de fotografias e leitura de imagens em um reserva extrativista no Acre. O tema desenvolvido por este estudo foi a produção fotográfica pelos alunos da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema, localizada na Floresta Amazônica no estado do Acre, Brasil. O objetivo foi utilizar a fotografia como produção visual, provocando estésias e despertando a percepção crítica do mundo em que vivem e da sua cultura. A oficina pedagógica como metodologia utilizada proporcionou os alunos terem experiências estéticas e revelarem o modo de vida extrativista da comunidade.

Palavras-chave: : Linguagem fotográfica. Experiência Estética. Oficina pedagógica.

Introdução

A Reserva Extrativista (Resex) do Cazumbá-Iracema se localiza na Floresta Amazônica, no estado do Acre, e possui uma área de 751 mil hectares. Nela vivem cerca de 1,3 mil pessoas, as quais procuram manter sua identidade cultural e sua história carregadas de lutas e conquistas sociais. A luta por permanecer e se sustentar da floresta teve sua origem na história coletiva de muitos seringueiros, do qual merece destaque o líder sindical Chico Mendes (1944 – 1988). O líder lutou pela criação Resex do Cazumbá-Iracema e continua em uma incessante luta é o Aldeci Cerqueira, conhecido por Nenzinho que lutou ativamente pela criação dessa Reserva.

¹ Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura. Mestre em Ecologia Humana e Educação pela Universidade de Brasília UNB e Graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília UNB. É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal SEEDF. 1. E-mail: Aurelice.vasconcelos@gmail.com.



As Reservas Extrativistas são Unidades de Conservação ambientais e regidas pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Essas áreas são utilizadas por populações tradicionais. O Decreto nº 98897, de 30 de janeiro de 1990, no seu Art. 1º define que “as Reservas Extrativistas são espaços territoriais destinados à exploração autossustentável” (BRASIL, 1990).

Como forma de retratar a dimensão das belezas naturais do local, dos valores culturais dos moradores dessa Resex, bem como sua identidade extrativista, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas na comunidade para produção de fotografias que revelem o sentido da relação social de como essas pessoas vivem. Segundo MARTINS (2010, P. 192), “certos saberes, habilidades, sensibilidades só são experimentados inventivamente quando feitos nas linguagens artísticas”. Isso proporciona a pessoa compreender a realidade de forma mais sensível e contemplativa.

A fotografia é considerada uma poderosa linguagem artística, onde Stori (2003, p.15) afirma que “a arte, como área do conhecimento humano, abarca um amplo espectro de expressões e manifestações. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o seu mundo, proporcionando, assim, uma renovação, na qual passado e presente se unem”. Dessa forma, o processo fotográfico desenvolvido com os alunos dessa reserva foi um prazeroso percurso de (re)descobertas e (re)aproximações com a suas heranças culturais extrativistas.

Essa linguagem visual por meio de ações faz com que a pessoa saia de seu estado anestésico e entre na estesia. Isso é o que nos afirma Martins (2010, p. 23):

A Estesia “apresenta-se hoje em aliança com a palavra estética, tendo origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Para além das questões ligadas à experiência estética, a estesia diz mais da nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para aprender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos. Seu contrário, a “anestesia”, é a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir”. (MARTINS 2010, p. 23).

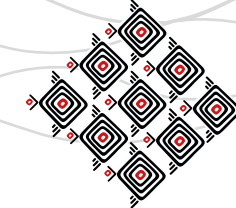


Figura 1 - Jundiá amarelo. Autor: Aluno 2. Ano 2017



Figura 2 – Peixes pescados por bicheiro/visgo. Autor: Aluno 3. Ano 2017

As oficinas despertaram momentos de estesias, desde a produção até a compartilhamento das fotografias para a leitura dessas imagens, que também foi um resgate e valorização do modo de vida tradicional dessa população. A arte-educadora Medeiros (2010, p. 286) afirma que “ler uma imagem é o que fazemos ao refletir sobre aquilo que estamos vendo, é relacionar o conteúdo da imagem com o contexto no qual estamos inseridos”.

Produção das imagens fotográficas e a cultura extrativista

Os moradores expressavam diferentes olhares nas imagens que foram expostas em 2012. Eu me perguntava o que as imagens provocavam? O que elas despertavam? Muitos narravam histórias, outros desejavam, também, fotografar e fazer parte de todo o processo de criação fotográfica.

A linguagem fotográfica já proporcionou a comunidade a valorização artística e estética, como ensina Morin (2005, p. 132) nos dizendo que:

“o estado estético é um transe de felicidade, de graça, de emoção, de gozo e de felicidade. A estética é concebida aqui não somente como uma característica própria das artes, mas a partir do sentido original do termo, *aisthètikos*, de *aisthanesthai*, ‘sentir’. Trata-se de uma emoção, de uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime; aparece não somente nos espetáculos ou nas artes, entre os quais, evidentemente, a música, o canto, a dança, mas também nos odores, perfumes, gosto dos alimentos ou das bebidas; origina-se no espetáculo da natureza, no encantamento diante do oceano, da montanha, do nascer do sol.”

As oficinas foram espaços de manifestações estéticas e aprendizagens mútuas, pois a comunidade demonstrou interesse e desejo de se envolver com a linguagem fotográfica. Martins (2010, p. 22) nos confirma que “as produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e memória simbólica do ser huma-



Figura 3 –Retirando a casta da mandioca.
Autor: Aluno 5. Ano 2017

no”. Essa ideia é o que faz despertar o envolvimento da comunidade para fotografar e revelar suas produções.

Muitos temas a partir do modo de vida surgiram, onde realizaram captura de imagens de acordo com o contexto da reserva extrativista. Fotografaram a processo de fazer a farinha de mandioca, as técnicas da pesca, as paisagens da Floresta Amazônica, o dia-a-dia na escola, suas famílias, o rio fonte de vida e beleza.

Após as produções, todos tiveram a oportunidade de apresenta-las, falar sobre elas, sobre seus sentimentos e toda sua percepção. Com isso, apresentaremos aqui algumas das imagens produzidas por eles e os aspectos culturais presentes nas fotografias, onde puderam estabelecer um maior aprofundamento e diálogo do contexto cultural e pessoal.

As fotografias aqui apresentadas pelos alunos não foram identificadas pelos nomes próprios deles, e sim por números para preservar o anonimato.

O tema que mais foi fotografado e despertou grande interesse dos alunos foi a pesca. Vale destacar que essa atividade é uma das mais coletivas. Muitas famílias se reúnem no rio para realização dessa prática que envolve o lazer, tradição, coragem e conhecimento. A diversidade de peixes na região é muito grande (figura 1). Os pescadores utilizam tarrafas e malhadeiras, que são linhas de nylon traçadas por eles mesmos.

Existe, ainda, uma forma bem exclusiva e característica de pesca, que é o *visgo* ou *bicheiro*, que consiste no uso de um aparato formado por um grande anzol preso em um pedaço de madeira e amarrado por em uma corda. Dessa forma, o pescador mergulha com esse instrumento e submerso tateia os peixes que estão próximos e sob os balseiros (troncos e galhos flutuantes) que se encontram nas águas escuras turvas do rio. Ao perceber o peixe, ele o *visga*, que é o ato de enfiar no peixe o visgo ou bicheiro. Com isso, o peixe tenta escapar mas acaba sendo puxados sobe à superfície pela corda amarrada no bicheiro (figura 5).

Outra atividade muito desenvolvida é produção de farinha-de-mandioca. É uma ação que envolve toda a família, sendo uma das mais tradicionais na reserva. Ela ocorre o ano inteiro e traz a maior parte da renda financeira familiar.

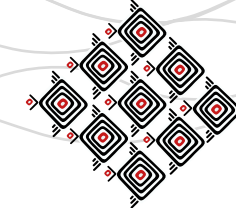


Figura 4 –Torrando a farinha-de-mandioca.
Autor: Aluno 6. Ano 2017

São muitos os processos de produção da farinha de mandioca. Desde a preparação do solo, o plantio que ocorre durante o ano inteiro, a colheita regularmente, o preparo da mandioca que consiste em descascar (figura 3), lavar, cortar, ralar, prensar, peneirar. Esse processo é a base preparatória antes de torrar.

Durante o ato de torrar (figura 4) alguns extrativistas inovam, acrescentando elementos como a castanha-do-Brasil, coco e condimentos durante e antes da torrefação

As oficinas proporcionaram um rico espaço de manifestações estéticas e aprendizagens mútuas, pois a comunidade demonstrou interesse e desejo de se envolver com a linguagem fotográfica. Martins (2010, p. 22) nos confirma que “as produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e memória simbólica do ser humano”. Essa ideia é o que fez despertar o envolvimento da comunidade para fotografar e revelar suas produções.

A vivência fotográfica foi um processo que desencadeou muitas ações educativas (figura 08) para transformação do seu contexto social, construindo uma base ética e afetiva mínima de sustentação pessoal e grupal para se alcançar metas propostas.

Dessa forma, as oficinas realizadas proporcionaram a valorização da cultura, criatividade e identidade própria da comunidade, e com isso, proporcionou uma mobilização por meio de oficinas para práticas de fotografia. E, ainda, valorizou a criatividade e sua identidade, por meio da percepção vivenciada e narrativas visuais da fotografia. Segundo Gonçalves da Silva (2016, p. 337):

[...] a formação humana deve ser aquela que incorpore uma visão amorosa da vida e que regenere nossa capacidade de compreender que o conhecimento se tece em suas complexas relações de forma contextualizada e interligada. A formação humana capaz de construir um humanismo, que não acolhe a prepotência de dominar o universo, mas estabelece a solidariedade entre humanos, todas as formas de vida e as forças cósmicas – máquinas vivas de todo processo de autocriação do universo.



Figura 05 – Ação educativa na escola de
Cazumbá-Iracema. Autor: Aluno 11. Ano 2017



Figura 06 – Bicho preguiça. Autor: Aluno 9. Ano 2017



Figura 7 – Paisagem de Cazumbá-Iracema. Autor: Aluno 10. Ano 2017

A construção de visualidades, por meio de artes visuais, provoca um mundo de sentimentos, imaginação, reveladoras de conhecimento sobre qual é a verdadeira relação que o meio ambiente representa para o ser humano.

No Acre existe uma diversidade de animais que vivem e são preservados na floresta (figura 6). Eles chamam muito a atenção de pesquisadores, comunidade e seres humanos em geral. Ao restabelecer a integração com os ambientes naturais, no entanto, o ser humano encontra mais do que a garantia de sobrevivência, pode encontrar estados de equilíbrio interior, respeito aos seres vivos e encantamentos.

Segundo Stori (2003, p. 11) “o ser humano é naturalmente multifacetado, constituindo-se em um todo que inclui os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, voltamo-nos para a busca da efetiva integração de ambientes” (figura 07). Todas as imagens fotográficas revelaram uma grande intervenção social registrada e refletida.

Podemos afirmar que a vivência fotográfica desenvolvida com os alunos foi um processo que desencadeou muitas ações educativas e reflexões sobre o modo de vida tradicional na floresta. Para Medeiros, (2010, p. 286) a imagem “poderá possibilitar aos alunos um momento de reflexão sobre esses artefatos culturais, uma vez que as imagens nos ensinam mesmo que, num primeiro momento, nós não percebamos esses ensinamentos”. Dessa forma, a fotografia proporcionou a valorização da cultura extrativista, a criatividade e a identidade própria da comunidade.

Considerações finais

Durante as oficinas foi possível perceber que os alunos estabeleceram uma boa circulação de informações, troca de experiências, esferas de diálogo, descobertas, aprendizados, compreensões, interpretações de imagens que foram apresentadas por eles e pelos colegas, sentimentos e sensibilidades.



Eles foram levados a refletir sobre seu modo de vida, surgindo assim, transformações no modo de ver sua cultura, valorizando mais as atividades extrativistas e estabeleceram uma maior abertura para a comunicação.

Espera-se que este estudo possibilite inspirações e reflexões sobre os conhecimentos que emergem das nossas práticas cotidianas, vislumbrando outras opções possíveis na ação educativa com oficinas pedagógicas voltadas as linguagens artísticas.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Revista Estudos Avançados. Volume 03, número 07. São Paulo, set/dez. 1989

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs). A abordagem Triangular no Ensino das Artes e culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Redesenhando o desenho – educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

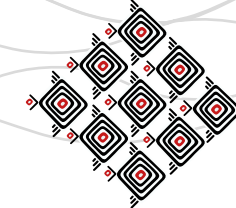
BEZERRA, Maria José. Invenções do Acre de Território a Estado – um olhar social. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: USP, 2005.

BRASIL. Sistema Nacional de Unidades de Conservação. Brasília, 1990

ICMBIO. Plano de Manejo da Reserva Extrativista Cazumba -Iracema. Acre, 2007.

GONÇALVES DA SILVA, Rosana. AnElos Ecopedagógicos Entre a Complexidade e a Carta Da Terra: invenções criativas no cotidiano escolar. Tese Doutorado. Orientadora Vera Catalão. Universidade de Brasília, 2016

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES, M. Terezinha. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.



_____. **Didática do ensino da arte: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos.** São Paulo: Terracota, 2014.

_____. **Mediação: provocações estéticas.** São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2007.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. Leitura de imagens na educação infantil: imagens de arte em sala de aula. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs). **A abordagem Triangular no Ensino das Artes e culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. (P. 285-295).



RETRATO E AUTORRETRATO: POSSÍVEIS (RE) CRIAÇÕES PARA A IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

Cláudia Regina dos Anjos¹- PBH.

Resumo

Este texto se refere a uma narrativa teórico-metodológica sobre uma das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais com os/as estudantes do 1º ciclo de idade de formação, especificamente, crianças entre seis e sete anos de idade, em uma Escola da RMEBH, em 2016. O objetivo foi desenvolver experiências e processos de construção do conhecimento em Artes Visuais com as crianças por meio do Retrato e Autorretrato a partir de referências artísticas africanas e afrodescendentes. O processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais foi ancorado no diálogo, na horizontalidade e inclusão das relações, sobretudo, étnico-raciais. O trabalho realizado permitiu as crianças o acesso às produções de artistas africanos (as) e afrodescendentes, bem como a ampliação de repertório artístico.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Arte Afrodescendente. Arte Africana.

Introdução

Este texto se refere a uma narrativa teórico-metodológica sobre a experiência do processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, especificamente, nas modalidades expressivas e estéticas Retrato e Autorretrato, na Escola Municipal Professor Edson Pisani – EMPEPI, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/Minas Gerais/Brasil – RMEBH/MG/Brasil, com estudantes entre seis e sete anos de idade, a partir de referências visuais africanas e afrodescendentes.

¹ Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Doutora em Artes (UFMG), Mestre em Educação (PUCMinas), Licenciada em Artes Visuais (JEMG). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas (CNPq), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Cultura/EDUC (CNPq). Membro do Fórum Estadual de Minas Gerais e Metropolitano de Belo Horizonte de Educação de Jovens e Adultos.



Destaco que em Minas Gerais as Redes Estaduais, Municipais e Particulares de Educação comumente não têm professores (as) especialistas, as aulas de Arte são desenvolvidas por professores (as) generalistas, pedagogos (as), que, muitas vezes, não possuem formação específica ou experiência em Arte. Nessa escola, no ano de 2016, foi uma exceção à regra, teve uma professora de Artes Visuais.

A EMPEPI está localizada na favela da Serra², na Vila Fátima, na região centro-sul da capital. É considerada a maior favela de Belo Horizonte e uma das maiores de Minas Gerais, têm aproximadamente 45 mil habitantes.

Pressupostos teórico-metodológicos

A experiência da construção do conhecimento artístico e estético com as crianças na EMPEPI, a partir das modalidades Retrato e Autorretrato, com referências artísticas africanas e afrodescendentes me impulsionou a refletir e registrar o processo desenvolvido no ano de 2016, buscando, assim, uma compreensão mais situada sobre a importância do processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

O objetivo do trabalho foi desenvolver propostas artísticas com as crianças a partir das modalidades e expressões artísticas Retrato e Autorretrato que propiciasse o fortalecimento e a potencialização dos processos de criação artística cujas referências visuais e audiovisuais estivessem ancoradas em artistas africanos (as) e afrodescendentes.

Referências artísticas se referem ao acesso às produções dos (as) artistas, bem como de suas propostas conceituais, pesquisas, suportes e materialidades utilizadas. Essas produções

² Nomeado pelo poder público e pela mídia de Aglomerado da Serra. Porém, moradores a denominam de comunidade ou favela.



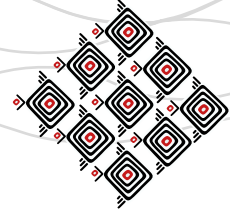
(...) são criadas a partir do diálogo e da vivência do artista com o contexto social, político, econômico, filosófico, em que está inserido. Sendo assim, características que se fazem presentes no mundo contemporâneo refletem na arte, seja na postura do artista, no conceito da arte e/ou nas características apresentadas (...). (KUNZLER, s/d. p 2).

Para a construção do conhecimento em Artes Visuais é fundamental que o (a) estudante tenha acesso às referências artísticas visuais para que consiga desenvolver a percepção, estabelecer relações de sentidos, imaginação etc. Assim, é a partir do trabalho do (a) artista que o (a) estudante tem a possibilidade de construir os conhecimentos artísticos e estéticos, uma vez que essas referências dão sentido ao desenvolvimento de operações cognoscíveis como eliminar, escolher, separar, incluir, organizar, agrupar, ligar, relacionar, comparar, entre outras, porque estão relacionadas às operações cognoscíveis dos (as) artistas que as produzem.

Por isso, o contato com as produções dos (as) artistas é uma ação fundamental da investigação artística porque possibilita o desenvolvimento do ato de refletir e estabelecer inter-relações entre o seu pessoal de pensar e os valores estéticos da humanidade (OTT, 2002). Os Parâmetros Curriculares Nacional de Arte – PCN/Arte (1998)³, também, indicam a importância das referências visuais e estéticas como potências para o processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais, especialmente, para aproximação entre arte e cotidiano. A saber:

1. Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.

³ De acordo com o site do Ministério da Educação Brasileira – MEC/Brasil os PCN foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional..



2. Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.
3. Pesquisa e frequência junto às diversas fontes vivas (artistas) e obras para o reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno.

Dessa forma, não há dúvidas da importância das referências visuais e estéticas para a construção do conhecimento em Artes Visuais, sobretudo, pela possibilidade de ampliação de repertórios a partir das referências existentes nas comunidades, cidades, estados, países e outros continentes que por vezes são invisibilidades, como por exemplo, as referências de artistas africanos (as) ou afrodescendentes. .

As referências artísticas visuais e estéticas podem ser originais, virtuais ou reproduções. A escolha do tipo e forma como se trabalhar dependerá do planejamento do (a) professor (a), aliado às condições materiais da escola e as oportunidades de condições de acesso. Porém, é fundamental para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais o contato com as obras originais (OTT, 2002). Não desconsiderando essa importância, mas lembrando das condições sociais, econômicas e culturais de famílias brasileiras e das escolas públicas onde estão os (as) estudantes, a possibilidade de se deslocar para os museus e galerias não é tão simples. Depende de recursos externos como, por exemplo, patrocínio ou política de transporte para estudantes, disposição do (a) professor (a) de Arte e do coletivo da escola, entre outros. Além disso, ainda pode se considerar a pouca tradição e valor atribuído à arte como recurso e conteúdo de aprendizagens e, ainda, a falta de hábito de se frequentar museus e outros locais que abrigam a arte ou que promovem atividades artísticas etc. (ANJOS, 2008). O acesso a museus, obras originais ou espaços que hospedam arte no Brasil, simbolicamente, é associado e atribuído às pessoas com poder aquisitivo maior, consequentemente, às pessoas cultas. A população periférica e pobre nem sempre tem a consciência de que a cultura é produzida por todos (as) e que os espaços que abrigam a arte, patrimônio histórico e cultural todos (as) têm o direito de acesso. Assim, ainda prevalece a concepção de que esse acesso é somente para pessoas cultas e financeiramente abastadas.



Ainda sobre as reproduções, Ott (2002) alerta que, além de estarem a serviço do ensino/aprendizagem, são recursos valiosos para o currículo escolar, sobretudo, pelo avanço das tecnologias contemporâneas. Destacando que ainda há muitas dificuldades em reproduzir obras de arte com boa qualidade em função do alto custo e nem sempre as escolas públicas podem contar com as mídias ou tecnologias contemporâneas para tal.

Em que pese à existência desses desafios, o presente trabalho foi desenvolvido por meio de projeção de imagens, referências visuais e estéticas originais e reproduções fotográficas, vídeos, livros sobre artistas etc. Portanto, houve esforços de construção de possibilidades para apresentar aos (às) estudantes diversos trabalhos e propostas artísticas contemporâneas, sobretudo, as que tratam das culturas ainda consideradas minoritárias. Dessa forma, necessário se faz destinar um momento específico para a construção do pensamento artístico-estético com referências da arte africana e afrodescendente.

A necessidade de aprofundar nessa temática se faz urgente, uma vez que a escola, também, tem um papel fundamental de ampliação do repertório imagético do (a) estudante. É importante e necessário que tenham acesso aos conhecimentos construídos em Arte, aos trabalhos e propostas artísticas, à fruição e a contextualização da arte no tempo /espaço. Isso os (as) permitem construir inter-relações consigo e com o contexto em que estão inseridos (as) para que se transformem e se reconheçam pertencentes ao mundo das artes, sobretudo, àquelas ainda consideradas minoritárias.

Retrato e Autorretrato

O retrato e o autorretrato foram abordagens artísticas selecionadas para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Artes Visuais, uma vez que disponibilizam e acionam formas potentes de trabalhar artisticamente a partir do reconhecimento do sujeito na inter-relação com o outro.

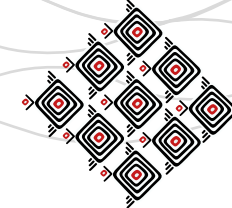


Essas abordagens artísticas são, também, potentes para a reflexão e autorreflexão, uma vez que podem apontar possibilidades em que os sujeitos são vistos e se veem em diferentes formas, situações e perspectivas, provocando tensionamentos entre os conhecimentos prévios dos (as) estudantes, as suas relações com seus contextos e com suas culturas por meio do acesso a outras imagens, materiais e construções artísticas. Esse acesso a essas abordagens e experiências podem suscitar de forma significativa novas construções ou reconstruções de ser e estar no mundo, bem como as potencialização das emoções, sentidos, percepções de si e do mundo que o rodeia.

Experiência

O ensino/aprendizagem em Arte de forma significativa está intimamente relacionado à experiência. A experiência é fundamental na elaboração do pensamento artístico, bem como a resolução das tensionamentos advindos do desafio dos processos de criação. A experiência artística está intrinsecamente relacionada à qualidade estética e, para efetivá-la, é necessário estabelecer conexões entre os sentidos, afecção e a percepção (PIMENTEL, 2008). Assim, é necessário ter a experiência em arte, tanto no seu fazer como na compreensão do fazer de outros artistas. A experiência poder ser considerada como uma inter-relação entre um organismo vivo e o ambiente, da qual ambos saem modificados, fazendo uma correlação, tanto os materiais como os artistas saem modificados no processo (TEIXEIRA, 1978).

Por isso, as referências artísticas e estéticas são necessárias para que o sujeito (re) invente a partir de si na inter-relação com o outro e, principalmente, na relação e acesso aos estereótipos que lhe são impostos. As referências em arte estão relacionadas às experiências no fazer e no fruir arte, no acesso aos materiais, formas e espaços/tempos de produção de arte, bem como aos locais que hospedam arte. A partir das experiências com os processos de (re) criação, o repertó-



rio imagético é alargado com possibilidades de intercessões artísticas para transformar, modificar ou sair do lugar comum. Assim, os (as) estudantes necessitam ter experiência com os processos de criação para que consigam desenvolver propostas artísticas e estéticas e construir suas relações consigo mesmo e com o contexto, possibilitando, assim, a construção do conhecimento em Artes Visuais de forma significativa, ou seja, que lhe faça sentido.

Ensino/aprendizagem de Artes Visuais Africanas e Afrodescendentes

O processo de ensino/aprendizagem de Arte, na contemporaneidade, que abarca os componentes curriculares como Artes Audiovisuais, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN, aponta para a importância em trabalhar com a diversidade de culturas e expressões artísticas, tanto das comunidades mais próximas como as mais distantes, ou seja, possibilitar acesso aos (às) estudantes aos mais variados repertórios visuais da comunidade, bairro, cidade, estado e países diversos, sobretudo, os repertórios de artistas afrodescendentes e africanos (as).

Essa diversidade ou parte dela é nomeada com a lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2013 altera a LDBEN nº 9394/1996 incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A saber:

Art. 26-A) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.



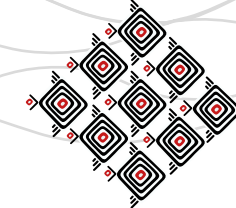
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (MEC/BRASIL, 2003).

Em 2011, é ampliada incluindo na legislação a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena: “a Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (MEC/BRASIL, 2011).

Essas normativas são frutos de longas lutas de ativistas políticos, de movimentos sociais, sindicais, professores (as) e, especialmente, dos Movimentos Negros para a representatividade das culturas e expressões artísticas africanas e afrodescendentes, enfim, da história africana, afrodescendente, afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Essa luta foi necessária porque o histórico de país colonizado como foi o Brasil deixou marcas profundas de obediência aos Estados Unidos e países europeus em nossa cultura, sobretudo, na cultura escolar: por muito tempo a história e as imagens foram contadas e apresentadas aos (às) brasileiros (as) somente na versão estadunidense e europeia.

Dessa forma, desenvolver um trabalho nas aulas de Artes Visuais em que essas culturas, histórias e expressões artísticas sejam acessadas ou pelo menos conhecidas foi necessário transformar o grito de alerta em leis que, em tese, é uma obrigatoriedade para todos os currículos. Assim, esses conteúdos devem ser desenvolvidos em todas as escolas e não somente onde há professores (as) ativistas e plurais; uma vez que se faz necessário que todos (as) tenham acesso a todos os conteúdos, sobretudo, os considerados minoritários.

É considerada minoritária quando as relacionamos como uma cultura dominante, como por exemplo, a estadunidense e a europeia e majoritária como as consideramos, assim como Área



Carolina⁴, como as 'maiorias sociais: as mulheres, a população negra, a juventude, a comunidade LGBT, indígenas, quilombolas e moradores (as) das periferias.

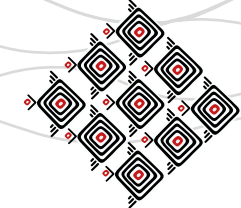
Por isso, é responsabilidade de professores (as), educadores (as) e demais trabalhadores (as) da educação desenvolver o pertencimento e o espírito crítico, sobretudo, em comunidades marcadas pela desigualdade social, econômica, cultural etc., como a comunidade em que a EMPEPI está inserida.

Nessa perspectiva, o trabalho, também, teve a intencionalidade de proporcionar aos (às) estudantes, por meio das experiências artísticas e estéticas, a percepção de si no mundo, com o mundo e com os outros, ou seja, de se implicarem no mundo e transformá-lo de acordo com as suas necessidades. (FREIRE, 1996).

Desenvolvimento

O trabalho teve início com uma instalação interativa em que as crianças e, também, as pessoas que circulavam no espaço da EMPEPI pudessem fazer parte do trabalho. A instalação foi organizada no pátio principal, local de trânsitos da comunidade escolar (estudantes, pais, mães, moradores (as), professoras, monitores (as), trabalhadores da escola etc.), com o propósito de que todos (as) se desenhassem. O objetivo foi provocar as pessoas que por ali transitavam de se olharem no espelho, de se enxergarem e de se contemplarem. Forçar um reconhecimento visual de si mesmo, além de uma provocação de se registrarem. Na instalação havia uma caixa depositarem o seu desenho, se assim achasse interessante.

4 Ativista política, mulher, negra, de classe popular e vereadora eleita em 2016 para a Câmara de Vereadores da cidade de Belo Horizonte, com a maior votação acontecida até então na história da capital mineira. Eleita pelo Partido Socialista pela Liberdade. Nas eleições de 2018 concorreu ao pleito para deputada federal por Minas Gerais e foi eleita com mais de 162 mil votos.



Essa proposta está substanciada na concepção teórico-metodológica do desenvolvimento da imaginação e da experiência. As experiências de se olharem e se registrarem num desenho podem provocar diversas e diferentes ações e atitudes nos sujeitos, tanto pela materialidade como pelo espaço e tempo de vivência. Isso pode provocá-los (as) a sair do lugar comum, essa é uma ação potente da imaginação.

Assim, a instalação pode contribuir com o desenvolvimento da imaginação na medida em que provoca os sujeitos a se deslocarem de suas normalidades porque é uma

modalidade de produção artística que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do fruidor. Para a apreensão da obra é preciso percorrê-la, passar entre suas dobras e aberturas, ou simplesmente caminhar pelas veredas e trilhas que ela constrói por meio da disposição das peças, cores e objetos (ENCICLOPEDIA, 2018).

É importante destacar que ao mesmo tempo em que é uma proposta para se trabalhar com os (as) estudantes é, também, parte do processo de (re) criação artística da professora. Outra concepção teórico-metodológica que ancora este trabalho é a relação professor (a)-artista-pesquisador (a) porque as experiências e vivências estéticas individuais e coletivas dos sujeitos inseparáveis dos processos de criação e pesquisas artísticas do (a) professor (a), bem como do aporte teórico e do pensamento sobre a prática e o ensino/aprendizagem em Artes Visuais.

Os processos artísticos foram desenvolvidos na via de mão-dupla, professora e estudantes pesquisavam, (re) criavam e (re) organizavam os espaços/tempo de aprendizagem de Artes Visuais.

A instalação como um espaço/tempo de provocação para os sujeitos se reconhecerem e experimentarem propostas artísticas foi concomitante com o trabalho em sala de aula. Destacan-

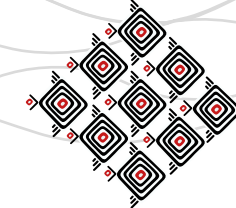


do que a escola e a comunidade foram convidadas a participarem da proposta. Após o período de uma semana a caixa com os desenhos foi aberta e foi montado um painel com os desenhos denominado “Como nos vemos”, com o propósito de devolver os registros para as pessoas que participaram de alguma forma do trabalho.

A prática pedagógica de devolução do registro, trabalho ou ação no processo de ensino/aprendizagem de Artes visuais é fundamental para que os (as) estudantes compreendam os seus processos de desenvolvimento e de criação, para assim, construir seu conhecimento e sua expressão artística e estética de forma mais autônoma.

Em continuidade, foram desenvolvidos autorretratos com formas convencionais e não convencionais de desenhos, esculturas e intervenções no espaço. Foram realizadas performances em que os (as) próprios (as) estudantes se produziam a partir das vestimentas e adereços disponíveis; escultura autorretrato de pizza; performances de se comer por meio da pizza produzida; de se desenhar a partir da projeção de sua performance; montagem de banner com os registros das imagens projetadas; visita ao Museu Minas e Metais no Circuito Mama África com ateliê de construção de máscaras e feitura de tintas junto aos (as) estudantes; oficinas realizadas por duas artistas/professoras de autorretrato com materiais não industrializados (casca de ovos, tinta de pó de carvão, galhos, sementes, folhas etc.).

As referências artísticas visuais e estéticas subsidiaram todo o planejamento e construção das propostas pedagógicas do trabalho. Também, em todas as práticas e propostas, as referências artísticas visuais e estéticas foram apresentadas as crianças com o objetivo de contribuir com as suas inter-relações com as experiências, com a proposta do (a) artista e suas vivências. Assim, as referências artísticas visuais e estéticas, entre outras, foram: Vik Muniz, *Medusa Marinara*, 1997; Samuel Fosso, *The Liberated American Woman of the 70's*, 1997; Edson Chagas. *Oikonomos*, 2011 e Fabiana Soares. *Sem Título* (2015).



Foi realizada uma exposição de todos os trabalhos desenvolvidos, bem como uma performance da Santa Ceia de Crianças, em que os corpos das crianças eram a própria prática artística que compartilhava com familiares e visitantes alimentos típicos no Brasil, como por exemplo, a broa de fubá, a pipoca etc. esse evento faz parte das práticas pedagógicas da EMPEPI e foi realizado no dia 15 de novembro de 2016, data a referida instituição demarca a resistência e comemora as conquistas da população negra no Brasil.

Algumas considerações

O processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais foi intenso no período entre agosto e dezembro de 2016. Foram muitas as experiências, diálogos, contextualizações problematizações sobre as expressões artísticas e estéticas dos (as) estudantes como também sobre a poética, materialidade e contextos das propostas dos (as) artistas a eles/elas apresentados (as). Foram momentos de muitas trocas e aprendizagens. Houve criação conjunta entre professora, estudantes e outros (as) profissionais da escola, sobretudo, na experiência do autorretrato de pizza, curiosidade e participação geral da escola. Eles (as) não tinham tido essa experiência anteriormente, como também, não tinham experiência de uma professora habilitada em Artes Visuais. Professoras e funcionários (as) revelaram que, após essa experiência na escola, fizeram com as crianças de suas respectivas famílias. A proposta os (as) tocaram, os (as) afetaram.

Foi perceptível o desenvolvimento expressivo e estético dos (as) estudantes, bem como a ampliação das possibilidades criativas. Soltaram-se muito. Reconheceram-se mais como sujeitos do processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Isso ficou evidente quando, por muitas vezes, chegava às salas as crianças vinham com ideias ou com suas performances em andamentos. A imaginação foi incorporando às expressões das crianças, além disso, foi perceptível aceitação delas como negras – havia uma dificuldade grande nessa aceitação, sobretudo, para



Fig 1. Autorretrato 2 – escultura de Pizza.
Foto: Cláudia Regina dos Anjos



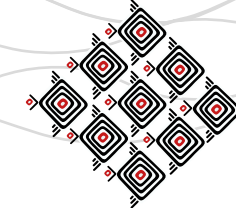
as crianças com menos melanina: se achavam brancos e no direito de chamar o (a) colega de “neguinho” ou “cabelo ruim”, expressões pejorativas que já foram utilizadas e, ainda o são no Brasil, para desqualificar os seres humanos negros.

O desafio colocado o tempo todo do trabalho foi não ter um espaço específico para atelier, ou seja, uma sala de Arte. As aulas de Artes Visuais aconteciam na sala de aula comum. Isso perde muito a qualidade e o tempo de experiência artística porque muitos (as) dos (as) professores (as) utilizam o mesmo espaço e por essa razão precisavam equalizá-lo. Também, não havia lugares para hospedar de forma respeitável os trabalhos artísticos e nem como organizar para a continuidade em outro momento caso não fosse possível terminar em um horário de 60 minutos, conforme a organização escolar da escola, ou seja, 60 minutos para iniciar, desenvolver e finalizar a experiência com a turma.

Outro desafio foi a escassez de recursos financeiros para as idas em museus, galerias e centros culturais da cidade. Foi possível ir apenas ao Museu de Minas e Metais GERDAU, para o Circuito Mama África onde tiveram uma experiência ímpar: fazer tintas com terra e metais triturados e ainda utilizá-las na pintura de suas máscaras autorretratadas. Com outras oportunidades em outros espaços expositivos poderiam ter ampliando ainda mais os seus repertórios.

Em termos de materialidade para o desenvolvimento da prática pedagógica a EMPEPI, por meio da direção, não mediu esforços, providenciou o que foi pedido em tempo, inclusive, a cooperação de outros (as) profissionais em sala de aula, ou seja, quando era possível a direção disponibilizava outros (as) funcionários (as) ou professoras para dar suporte às experiências. Esse compartilhamento de experiências e tarefas também era possível em uma aula por semana, quando acontecia com regência conjunta entre a professora de Arte e professora referência (generalista) da turma. Esse momento se configurou como intensas aprendizagens mútuas.

O trabalho foi significativo porque mexeu internamente com as crianças, bem como com suas percepções, sentidos e relações. Os depoimentos e brilhos nos olhos revelaram esse per-



tencimento e construção: quando encontravam pela escola com a professora de Arte perguntava que dia tinham aula e que seria trabalhado, ficavam ansiosos (as).

Por fim, ao sistematizar o trabalho realizado foi perceptível que as referências visuais e estéticas apresentadas foram fundamentais para sentimento de pertença das crianças, bem como da construção do conhecimento em Artes Visuais. Porém, ainda foram, majoritariamente, masculinas, poucas latino-americanas e nenhuma indígena. Foi uma falha para se repensar os próximos trabalhos.

Referências bibliográficas

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Instalação. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 11 de Out. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

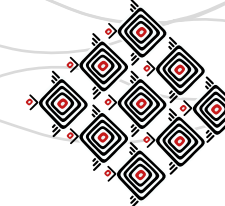
KUNZLE. Nelcí Andreatta. **A arte visual no mundo contemporâneo.** S/d. Disponível em: <file:///C:/Users/use/Downloads/2133-7804-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC/BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 28 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC/BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038>. Acesso 28 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC/BRASIL. Lei nº 10.639, de 10 de janeiro de 2003.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art. Acesso em 28 ago. 2018.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC/BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 28 ago. 2018.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Cognição Imaginativa. In: *Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes*. Vol. 3, n. 6, (maio 2008). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Disponível em: < <http://goo.gl/CflEck> >. Acesso em mai. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. Trad. e estudos preliminares Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.



CANTOS DE TRABALHO DAS ROÇAS PARA A SALA DE AULA: POSSIBILIDADES VOCAIS E INSTRUMENTAIS

Cristina M^a Carvalho Nascimento¹ – SEC-BA

Resumo

Este trabalho é o resultado da pesquisa realizada no Centro Estadual de Educação Profissional em Música entre os anos de 2016/2017 sendo defendido no Mestrado Profissional PROFARTES (UFBA) em fevereiro de 2018. O objeto desta pesquisa foram os Cantos de Trabalho do interior da Bahia como ferramenta metodológica que, através de arranjos instrumentais e vocais, possibilitou aos alunos não só o conhecimentos dessas cantigas e tradições trazidas na memória pelos seus avós e seus pais, como também despertou o interesse em estudar outros instrumentos, em escrever arranjos e suas próprias composições uma vez que os arranjos foram compostos para diversas formações instrumentais e vocais. Este trabalho foi concluído com a produção de partituras que já fazem parte do currículo do CEEP em Música contribuindo assim com a formação técnica dos educandos, não apenas na performance, mas também nos estudos teóricos.

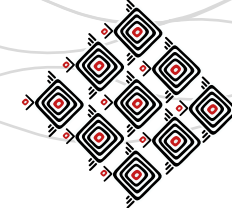
Palavras-chave: Educação musical. Canções de trabalho. Cultura escolar e canções de trabalho. Música do Recôncavo baiano e cantos de trabalho.

Introdução

“Nossas culturas só se lembram esquecendo”.

Paul Zumthor

1 Mestre em Artes pelo programa PROFARTES/UFBA. Diretora Geral do Centro Estadual de Educação Profissional em Música; Licenciada em Música (UCSal); Bacharel em Composição (UFBA); Bacharel em Regência (UFBA). Especialista em Educação Musical e Ensino das Artes; Gestão Educacional; História e Cultura Afro-Brasileira. E-mail: cristinamcnascimento@gmail.com



Falar sobre os Cantos de Trabalho, Samba de Roda ou quaisquer elementos culturais de tradição oral, nos traz a ideia de “memória”, a memória que lembra e esquece. Santana (2017) comenta que memória e esquecimento são elementos indissociáveis. Se a memória aciona a tradição, o esquecimento rejeita e seleciona os elementos que garantem ou não a funcionalidade de uma tradição no presente daquele grupo.

Quando falamos de Bahia, a cultura de tradição oral tem pouca força e, conseqüentemente, é posta à margem do esquecimento. Esquecimento imposto pelos motivos da escravidão, do sofrimento aos escravos e de seus descendentes. A música da Bahia tem sua força, mas de que música falamos? Sobre quais interesses podemos acionar a tradição sem permitir que o esquecimento dela se sobreponha?

Bergson, (1999, p. 175) nos mostra que:

a questão é precisamente saber se o passado deixou de existir, ou se ele simplesmente deixou de ser útil. Você define arbitrariamente o presente como o que é, quando o presente é simplesmente o que se faz.

Lançar um olhar pedagógico sobre os Cantos de Trabalho, sobre a sua ausência nos currículos da escola pública como elemento de reconhecimento cultural, bem como sua importância como conteúdo curricular em música, foi minha primeira reflexão após anos como professora de violão de uma escola técnica. Durante este tempo de docência, pude perceber o desconhecimento e o desinteresse pelo passado em detrimento da contemporaneidade.

Hoje, como professora e gestora, percebo que a música de tradição oral, cantada e tocada nas cidades do interior da Bahia, nas roças de plantio, das memórias familiares, ficaram de fato no esquecimento. Elas não estão contempladas nos conteúdos do currículo da educação básica e, durante esses anos, percebi que não construímos mudanças que dessem sentido



e significado a esta verdade — trazer a música de tradição oral para dentro da sala de aula. Penna (2012, p.35), diz que nosso modelo de ensino musical estudado nos conservatórios tem como base os modelos europeus: “O padrão — referência e modelo — que tem direcionado a educação musical nas escolas brasileiras (especializadas ou não) tem sido o da música erudita europeia, de base tonal”.

Isso não significa dizer que vamos abandonar o conhecimento musical que nos foi trazido pelos jesuítas na colonização do Brasil porque, afinal, isso é História. Mas como a sociedade mudou muito daquele período para cá, os estudos musicais também absorveram essas mudanças. O “agora” musical nos impõe novas reflexões e outras metodologias. No tempo em que vivemos, onde tudo é rápido e, conseqüentemente, tudo rapidamente passa, qual o lugar da memória? Ela existe e nos é útil? Ou ela é um objeto acionável quando algum interesse do “agora” dela precisa? Essas perguntas estavam em minha cabeça constantemente e me confrontavam na luta diária do diálogo com as novas gerações.

Foi urgente e necessário abriremos a janela da memória para termos uma existência coerente. Não existimos sem passado ou seremos apenas um botão a ser acionado para o futuro. Nesses meus questionamentos, a minha memória musical precisa continuar caminhando mais pela Bahia e trazê-la para a sala de aula, permitindo que os alunos a conheçam e possam nela reconhecer-se. Talvez sim ou talvez não, mas o fato é que existe uma lacuna musical histórica a ser preenchida e um vasto repertório musical a ser estudado nas nossas escolas. Escolhi fazer um recorte musical e, dessa forma, proporcionar ao aluno do ensino médio do CEEP em Música a oportunidade de conhecer um pouco sua raiz cultural, ressignificando a sua identidade musical e, através do estudo dos Cantos de Trabalho da região de Feira de Santana, sistematizando-os em metodologias teóricas e práticas.

Para muitos estudantes da educação básica, o desconhecimento sobre as nossas raízes africanas é um fato a ser considerado, pois parece algo desconectado do mundo em que eles vi-



vem. Durante a pesquisa, foi possível perceber que muitos desconhecem a cultura do continente africano. Como exemplo disso, temos a visão recorrente do Candomblé associada a fenômenos de orientação demoníaca. O fato é que tudo o que vem da África não é devidamente valorizado. Todavia, minha intenção era a de diminuir as distâncias e barreiras construídas, em um currículo oculto, existente há muitos anos, “que consiste em descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas, sem nosso conhecimento consciente” (TADEU, 2015, p. 80).

Essa subjetividade, que não vemos ou sentimos, escreveu e inscreveu, na História, suas pseudoverdades. As músicas de matrizes africanas, e tudo que é associado ao negro, passaram a ser percebidas com um sentimento de menos valia. O escravo é o que sofre, o que apanha, o que tem “cabelo duro”, o pobre, o que é negro e negro é o que não ilumina. Isso tudo distanciou a cultura de matriz africana da sociedade durante séculos. É que em todo o nosso *background* cultural inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Paulo Freire (1980a, p.71) lembra que “Não havia povo. O que existia era a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não de uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos.” Ao propor esse tema, fez-se necessário transformar as aulas em rodas de conversas, discussões pedagógicas de forma a explicar um pouco da construção de sentido dos nossos currículos situando-os historicamente, fazendo-os perceber os elementos de poder e da necessidade de rompermos com esse processo, dando início a um novo, mais contextualizado. Silva (2015) nos diz que:

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça”, está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados.



Nunes (2014, p. 1), relata como a formação do sistema educacional brasileiro foi excludente:

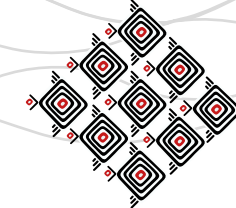
A historiografia da educação escolar brasileira escreve, cronologicamente, a constituição de um sistema educacional escolar brasileiro excludente que se inicia desde o período Colonial para atender, de fato, aos interesses econômicos até o presente momento para atender os interesses capitalistas. A exclusão do negro nesse cenário está associada a dois resultantes processos vividos por certos grupos sociais ao longo de um movimento histórico que os vetou e, ao mesmo tempo, criou um estado que os impõe hoje na condição de serem incluídos.

O negro, em oposição ao colonizador branco no Brasil, sofreu as distâncias sociais e educacionais em toda a história da educação. A construção do currículo escolar, foi estritamente marcada pela natureza do “poder”, pela firmação do eurocentrismo em todos os conteúdos pressupostos às escolas públicas brasileiras e não diferente nos conservatórios musicais.

Desenvolvimento

Para o desenvolvimento desse trabalho, foi necessário situar os alunos acerca da História da Bahia e de seus elementos musicais e culturais.

Foi pensada uma proposta interdisciplinar, de maneira a contribuir para a construção de conhecimentos, que se renovam, através da inserção de novos conteúdos, para alcançar melhores resultados para os alunos. Fazenda (1992, p.8) entende que a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma questão de atitude, “uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”.



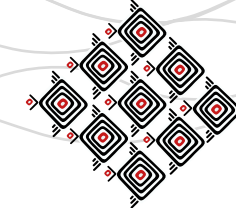
Assim, trouxe as melodias do Samba de Roda, as Cantigas da Roça, os Cantos Natalinos das Festas de Reis para inseri-las no processo educativo do Curso Técnico de Instrumento Musical no CEEP em Música. Para a proposta, foi possível apresentar um planejamento interdisciplinar com as disciplinas de Português, de História e de Geografia, no qual, se pudesse, através da música, nortear os demais conteúdos. Ponso (2008, p.14) nos diz que “a música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja matemática, literatura, ou a história.”

Os Arranjos

Todos os arranjos foram pensados para serem usados, inicialmente, no CEEP em Música, porém as opções facilitadas das partituras podem tornar o material acessível para outras escolas de educação básica, visto que estamos em um Centro de Educação Profissional e isso nos dá a responsabilidade de formar o técnico instrumentista, e para isso ele precisa ter o conhecimento da notação musical.

Os arranjos foram escritos para duas, três e quatro vozes. A estrutura vocal das cantigas foi mantida quando já cantada a duas vozes. Utilizo um ou dois violões e uma viola de dez cordas. O ideal seria utilizarmos a Viola Machete², que é o instrumento tradicional usado nos Sambas de Roda, bem como nas cantigas da zona rural. Utilizei os instrumentos de percussão (pandeiros), flauta doce e contrabaixo que são os oferecidos na escola. Todas as cantigas foram cifradas, para facilitar sua execução por grupos que não sabem ler partituras, como também foram escritas adaptações simplificadas.

2 Conforme Milton Primo, a Viola Machete é um instrumento originário da Ilha da Madeira – Portugal. A viola chegou ao Brasil com os jesuítas no período da colonização e foi assimilada pelo Recôncavo, dando assim um novo conceito e novo repertório.



A seleção das cantigas se deu através de uma busca aleatória que realizei pelo *YouTube* outras cantigas eu já conhecia e já tinha feito o registro em partitura. Minha primeira ideia foi a escolha do Samba de Roda por ser um gênero musical desafiador, quando se trata de escrever de forma tradicional um arranjo para diversos instrumentos. Trata-se de estrutura harmônica muito executada pelos estudantes nas músicas dos seus repertórios de música popular, (I-IV-V-VI-V-I). Para a minha surpresa, houve uma rejeição por parte dos alunos e eles não conseguiram executar o Samba de Roda. Tecnicamente, os elementos presentes na escrita para violão, estavam aquém dos seus repertórios bastante complexos (Bach, Mauro Giuliani etc.) e, mesmo assim, parecia haver um entrave que não os permitia seguir a diante. Atribuo este fato à memória, ao currículo oculto e a falta da decolonização necessária para a desconstrução do pensamento de menor valia das peças musicais de tradição oral brasileiras e regionais. Desta forma, busquei cantigas mais simples para criar um processo crescente de aprendizagem.

A estrutura de divisão entre as músicas para tornar melhor a orientação pedagógica de estudos com aos alunos foi elaborada para que essa ordem tivesse mais equilíbrio. Seguindo a ordem da esquerda para a direita, a estrutura ficou assim definida:

Tabela 1 - Distribuição por nível de aprendizado. Fonte: Elaboração da autora

BATAS	REISADO	CANÇÃO DE RODA	SAMBAS
Ô pé de Serra	Reisado de Can-deal	Chora Viola	Menino Deus
Tá na cara			Sobe Pastora
			Roda Pião
			Quando a onda vem



Retomei os arranjos começando pelas Batas. As **Batas** de Milho e Feijão são cantigas executadas logo após a colheita. Os homens, em conjunto, batem nos alimentos para soltar a palha e a mulher vai “biatar”, que é peneirar o alimento para tirar a palha e quaisquer pedras e outras sujeiras. Ritmo ostinato e binário para manter o tempo do trabalho.

O **Reisado de Candeal (Candeal – Distrito de Feira de Santana)** é uma cantiga do período natalino. Nesse trabalho, é a única música instrumental para grupo, pois a má qualidade da gravação em vídeo tornou impossível a audição da letra. O arranjo instrumental foi composto para duas flautas doces, violão e viola de dez cordas. A flauta soprano dobra a melodia e a flauta contralto faz uma voz paralela em 3^a. Tradicionalmente, a viola faz contrapontos. Aqui, a viola é o instrumento principal da música.

A **Chora Viola (Quixabeira - Distrito de Feira de Santana)** é uma cantiga de roda na forma tradicional de pergunta e resposta:

*Eu queria que chovesse, chora viola Uma
chuva bem fininha, chora viola Pra molhar
a sua cama, chora viola Pra você dormir na
minha, chora viola*

Foi escrita para duas vozes, sendo solo e coro, um violão, viola de dez cordas e uma flauta doce. Porém, depois do primeiro ensaio, os outros alunos que não estavam participando da parte instrumental, quiseram tocar também e, com isso, inseri mais um violão, uma flauta doce, viola de orquestra ao instrumental. O segundo arranjo, escrevi um Trio para duas flautas contralto e violão.



Os Sambas

O **Menino Deus (Candeal – Distrito de Feira de Santana)** é um Samba Martelo, um samba rápido, um “samba duro”. A letra caracteriza o período natalino. Escrito para coro a 4 vozes e a voz principal está no Tenor e o Baixo faz uma voz ostinato com acompanhamento de palmas até o refrão onde acontece o Tutti.

*Menino Deus nasceu em Belém
Os três reis magos trouxe tu também Trouxe tu também, trouxe tu também Os três reis magos trouxe tu também*

A **Sobe Pastora (Simões Filho)** foi retirada do livro “*Cantigas de um Baile Pastoril: a Queimada da Palhinha*” (2015), que é uma festa que acontece no município de Simões Filho, na comunidade de Palmares, no dia 06 de janeiro, coincidindo com a Festa de Reis e encerrando os festejos natalinos. É a segunda música instrumental, sendo agora para violão solo.

O **Roda Pião (São Francisco do Conde)** é um Samba Chula. Samba Chula é um samba de andamento mais lento. O cantor e instrumentista Roberto Mendes nos explica que o Samba Chula é um tipo de Samba de Roda, no qual as cantigas são de louvor à mulher, à beleza feminina. Nessa forma tradicional de dança, somente a mulher pode sambar, como resposta ao canto do homem conforme o Especial TV UFBA – Samba Chula no ano de 2013. O arranjo foi escrito para duas vozes femininas, flautas, violões e percussão.

Roda, roda pião, roda e não bambeia pião Ô e não bambeia pião, ô e não bambeia pião

The image shows a musical score for 'Roda Pião' in 2/4 time with a tempo marking of quarter note = 90. It features three staves: Soprano, Contralto, and Palmas. The lyrics are written below the vocal staves.

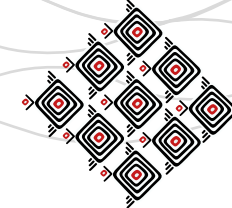
Soprano: *Ro...da ro...da pião e não bambeia pião*

Contralto: *Ro...da ro...da pião e não bambeia pião*

Palmas: *mf*

Fig 1. Roda Pião – Samba Chula – São Francisco do Conde – Bahia.

O **Quando a onda vem (Recôncavo)** é a música mais complexa desse trabalho. A introdução foi escrita para viola, como é tradicional dos sambas de roda da cidade de Cachoeira, São



Félix e São Francisco do Conde. O arranjo foi escrito para coro a 4 vozes, dois violões, viola de 10 cordas e contrabaixo. Sua letra traz a métrica da primeira estrofe maior que a segunda estrofe.

***No mar quando a onda vem a água clareia.
Mulher que engana o homem, ela cai na peia.***

*Eu sou cantador de verso, não sei do meu pensamento,
Não há bicho venenoso, com veneno perigoso, é um bicho peçonhento.*

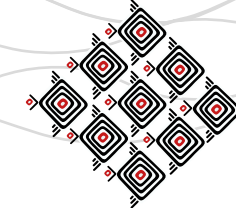
*O amor de longe não presta, a gente não tem valor,
De perto é que a gente sente a força do amor.*

Considerações finais

Como resultado de todo o processo, foi criada a Orquestra de Flautas Doces, a **Orquestra GEMA**³, que surgiu dos ensaios semanais. A GEMA é hoje um laboratório permanente de criação de arranjos e de possibilidades de trabalhar músicas de tradição oral, principalmente, da Bahia e músicas do cancionero popular brasileiro. Esse trabalho modificou o perfil da escola, dos professores e, efetivamente, do currículo e dos conteúdos trabalhados, seja no Ensino Médio ou na modalidade subsequente.

Durante a pesquisa, houve uma movimentação por parte dos alunos com o interesse de participar das músicas, tocando seu instrumento, ainda que as séries escolhidas tenha sido o 3º e 4º anos do Ensino Médio. Nesse caminho, a aproximação dos alunos das séries anteriores foi extremamente gratificante. A Bahia, hoje, vivencia um crescimento das igrejas evangélicas das mais variadas denominações. Isso tem sido um fator determinante na dificuldade da preservação

3 GEMA: De pedra preciosa.



da nossa cultura de tradição oral, oriunda dos povos negros e indígenas. De uma forma consciente ou induzida, essas memórias estão sendo apagadas e as novas gerações já crescem sem esse referencial cultural tão necessário para a construção social de um povo. Em paralelo, os cursos superiores de música mantêm-se ainda distante da consciência de preservação do legado cultural e continuamos tocando a mesma tecla.

Ao fim do trabalho, continuarei empreendendo esforços no sentido de ampliar os estudos, de maneira a atrair outras áreas do conhecimento, para que tudo isso contribua no reconhecimento do aluno pela sua cultura e pelo conhecimento da Bahia e de sua música.

Referências Bibliográficas

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 1999.

Especial Samba Chula. Direção: Marcos Queiroz. TV UFBA, 2013. Disponível em: www2.tv.ufba.br - Acesso em 27 de junho de 2017.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980^a.

NUNES, Ranchimit Batista (UFPI). **História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar**. XII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. GT 02 – História da Educação, 2014. Natal – Rio Grande do Norte.

PENA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTANA, Sandro Luiz Cardoso. **Memória e esquecimento nos cantos de trabalho da Quixabeira**. Revista USP – São Paulo 2017.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo** – 3 ed.: 6 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora 2015.



A FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR COM BASE EM COMUNIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE ENSINO DE ARTE CASA DA CRIATIVIDADE

Everson Melquiades Araújo Silva¹ - UFPE
Emília Patrícia de Freitas² - UFPE

Resumo

Este artigo constitui-se de um relato reflexivo de experiência, que tem como objetivo apresentar a experiência de formação de arte/educadores com base em comunidade desenvolvido dentro do Programa de Ensino de Arte Casa da Criatividade, do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), é uma organização social do terceiro setor, localizado na comunidade do Coque, bairro da periferia urbana da Cidade do Recife/PE. A população desta comunidade vive em um contexto de graves problemas de saneamento, moradia, meio ambiente, educação e saúde, em estado de pobreza crítica. O processo de formação instituído dentro deste programa foi norteado a partir de três ideias-conceitos básicas. São elas: Arte/Educação Baseada em Comunidade, Formação de Professores Crítica-Reflexiva e Ensino de Arte como Como Conhecimento, conforme explicitaremos ao longo deste artigo.

Palavras-chave: Formação do Arte/Educador. Arte/Educação Baseada em Comunidade. Formação Crítica-Reflexiva. Ensino de Arte como Conhecimento.

1 Mestre em Educação pelo PPGE/UFPE. Atualmente é doutoranda do mesmo programa pesquisando sobre a formação do professor de Arte, com pesquisa financiada pelo CNPq. É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes. 1. emiliapatricia@uol.com.br.

2 Professor de Fundamentos da Arte/Educação e Ensino de Teatro, do Centro de Educação da UFPE; Diretor da Escolinha de Arte do Recife; Vice-Presidente da Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE). Doutor (2010) e Mestre em Educação (2005), pela UFPE; Graduação em Pedagogia (2000), Membro da FAEB, ABRACE, ANPED, SBPC, do Centro de Estudo e Pesquisa Paulo Freire, do Coletivo Momos e do GEFAI (Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão).2. eversonmelquiadesas@gmail.com.



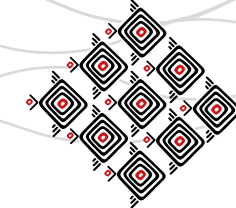
A título de introdução: Um estudo sobre a formação de arte/educadores em comunidade

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), é uma organização social do terceiro setor, criada por um grupo de estudantes e professores, em 26 de setembro de 1986. Há mais de 30 (trinta) anos ela vem atuando na Comunidade do Coque. A referida instituição tem como finalidade (NEINFA, 2006, p. 01):

I – A promoção e a defesa dos direitos das crianças, adolescentes, jovens, mulheres e moradores em situação de vulnerabilidade das periferias urbanas da Região Metropolitana do Recife; II – O desenvolvimento de ações educacionais, em todos os seus aspectos, áreas e dimensões, através de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável voltados à reversão das causas geradoras de exclusão e miséria; III – A promoção dos direitos humanos, do voluntariado e do associacionismo como dever social, exercício da solidariedade e formação para a cidadania; IV – O estudo, a prática e a divulgação dos valores humanos e das tradições espirituais que estimulem a cultura de paz; V – A realização dos estudos, pesquisas e assessorias no campo psicopedagógico e didático-metodológico, voltados à educação infantil e ensino fundamental das camadas populares.

A Comunidade do Coque é um bairro da periferia urbana da Cidade do Recife/PE, localizada a cerca de 2,5 km do centro da Cidade do Recife, em Pernambuco/Brasil. É uma ilha com 133 hectares (Ilha da Joana Bezerra) e tem seus cerca de 40.000 (quarenta mil) habitantes inseridos em um contexto de graves problemas de saneamento, moradia, meio ambiente, educação e saúde. Aproximadamente 57% da população vive em estado de pobreza crítica, sobrevivendo com renda média mensal aproximada entre 1□2 e 01 salário mínimo.

Ao longo de sua existência o NEIMFA vem realizando uma série de ações socioeducativas que promovem a melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos e a redução dos índices de violência da Comunidade.



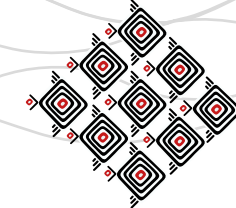
Para alcançar esses objetivos as ações estão organizadas em cinco núcleos. São eles: Núcleo de Gênero e Saúde; Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário; Núcleo de Educação e Cidadania; Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz; e por fim, o Núcleo de Arte e Cultura. Especificamente o Núcleo de Arte e Cultura têm como objetivos estratégicos (NEIMFA, 2006, p. 06):

I – Promover o desenvolvimento cultural das crianças, jovens e adultos, através da valorização de seu repertório artístico e estético; II – Planejar, executar e avaliar programas e projetos voltados à produção de bens simbólicos e culturais; III – Desenvolver ações e experiências formativas nas áreas de música, dança, artes plásticas, teatro e literatura para crianças, jovens e adultos.

Para materializar esses objetivos na práxis educativa da instituição, foram criados diferentes programas, projetos e ações. Entre esses programas, a Casa da Criatividade é responsável pelas ações artísticas e culturais, por meio de propostas de desenvolvimento cultural e produção de bens simbólicos, nas áreas de música, dança, artes visuais, teatro e literatura, valorizando e mobilizando as manifestações artísticas e culturais das crianças, jovens e adultos da comunidade.

É importante informarmos que as atividades desenvolvidas na instituição tem por base o trabalho voluntário. Nesta direção, a instituição não possuía recursos para pagar a arte/educadores para desenvolver as atividades relacionadas ao ensino de arte. Mas, quem iria desenvolver essas ações? Assim, a coordenação do Núcleo convocou os educadores e jovens da instituição que gostariam de se filiar ao trabalho de ensino de arte.

Parte desses sujeitos já eram arte/educadores e outros não. Diante desse quadro foi criado um projeto permanente de formação de arte/educadores, com base em comunidade, formados a partir da concepção crítico-reflexiva de formação de professores e da concepção de ensino de arte como conhecimento, conforme explicitaremos ao longo deste artigo.



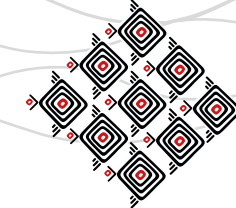
Este projeto de formação de arte/educadores com base em comunidade funcionou durante dez anos ininterruptos, considerada por arte/educadores como Ana Mae Barbosa (Universidade de São Paulo – USP/São Paulo), Fernando Azevedo (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/Caruaru) e Fábio Rodrigues (Universidade Regional do Cariri – URCA/Ceará), como uma ação pioneira.

Neste contexto, esse artigo, constitui-se de um relato reflexivo de experiência, que tem como objetivo apresentar a experiência de formação de arte/educadores com base em comunidade desenvolvido dentro do Programa de Ensino de Arte Casa da Criatividade.

As orientações teórico-metodológica para a formação de arte/educadores com base em comunidade

O processo de formação instituído dentro do Programa Casa da Criatividade foi norteador a partir de três ideias-conceitos básicas. São elas: Arte/Educação Baseada em Comunidade (BASTOS, 2005; DANIEL, 2005); Formação de Professores Crítica-Reflexiva (TARDIF, 2002; ZEICHNER, 1993, 1995; ARAÚJO, 2009; ALMEIDA, 2002; SILVA, 2002); e, por fim, Ensino de Arte como Como Conhecimento (RIZZI, 2002; BARBOSA, 2002b, 1998a, 2002d; PILLAR, 2001; PARSONS, 1992; EFLAND, 2005; JOGODZINSKI, 2005; RICHTER, 2002, 2003). Para uma maior compreensão sobre os princípios nos quais estava alicerçado esse processo de formação dos arte/educadores, apresentaremos a seguir, de forma muito breve, essas categorias teóricas.

A ideia de arte/educação baseada em comunidade pode ser considerada recente e tem recebido, nos últimos anos, crescente atenção dos pesquisadores e arte/educadores do Brasil e do mundo. Comum nos Estados Unidos a terminologia arte/educação baseada em comunidade busca incorporar os saberes e recursos locais as aulas de arte, envolvendo uma íntima parceria entre arte/educadores, comunidade e artistas.

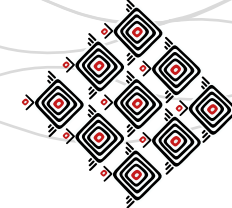


Para Bastos (2005) a compreensão de arte/educação baseada em comunidade busca “valorizar a ligações intrínsecas entre a arte e a vida cotidiana” (p. 228) ultrapassando as concepções de arte maior e menor, erudito e popular, boa e má arte. Isto porque esses e outros rótulos em nada nos ajudaram a efetivar um ensino de arte inter e multicultural, contextos de onde emanam as produções artísticas e estéticas do tempo presente.

Desconstruindo tensões e erguendo pontes, a arte/educação baseada em comunidade contribui com uma concepção de arte que combina várias categorias do fazer artístico, inclusive, por exemplo, tradições regionais, artesanato local, arte tradicionalmente produzida por mulheres, arte popular, média, etc. Todas essas formas são valorizadas igualmente enquanto parte integral da cultura da comunidade (BASTOS, 2005, p. 229).

A arte/educação baseada em comunidade vai na “contramão” da história da arte e seu ensino, promovendo a inclusão social e a valorização do seu lugar, da comunidade onde se está inserido. Assim, os indivíduos passam a examinar “as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes na sua cultura” (BASTOS, 2005, p. 229). Não se trata de “jogar fora” as produções artísticas e estéticas consagradas, mas de não restringir o ensino a elas, ou seja, incorporar outras manifestações/tradições oriundas da arte popular, do folclore, dos ritos religiosos, dos fazeres e saberes do cotidiano e afins.

Também a professora Vesta Daniel tem se debruçado sobre tais questões. Sua premissa é a de que a arte/educação baseada em comunidade pode funcionar como um elemento de resistência das comunidades às invasões externas, bem como de valorização da cultura local. Segundo Daniel (2005), uma comunidade pode ser entendida como um grupo de indivíduos que estão unidos por um lugar, por circunstâncias, interesses comuns e/ou ligações espirituais. Caberia, portanto, a tais participantes buscar(re)afirmar seus ideais, manifestações artísticas, estéticas e/ou culturais, como também, da inserção e mudanças políticas.



Diante do exposto, compreendemos que os princípios da arte/educação baseada em comunidade contribuem, direta e enfaticamente, às experiências formativas em Arte ao público adulto por considerar suas histórias e experiências de vida. Também são eficazes aos que atuam em instituições e/ou contextos não formais de ensino, pois evidenciam a realidade local, propondo a valorização e a melhora da qualidade de vida de tais indivíduos e de suas comunidades.

A formação de professores dentro de uma perspectiva da “epistemologia da prática”, ou “racionalidade prática”, está baseada em grande medida na teoria dos saberes docentes de Tardif (2002) e da teoria do professor prático reflexivo em Zeichner (1993; 1995). Esta tendência compreende o professor como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática. Como orientação fundamental para a formação continuada de professores, a epistemologia da prática deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Isso significa que o professor precisa refletir sobre sua prática em suas múltiplas dimensões. (ARAÚJO; SILVA, 2009).

Dessa maneira, o espaço de formação do professor será a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa. O professor reflexivo será “[...] um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica [...]” (ALMEIDA, 2002,

p. 28), pois, como afirma Silva (2002, p. 28), “[...] a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação [...]”. Enfim, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar, de forma consciente, a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno.

A concepção de ensino de arte como conhecimento defende a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte, denominada por Elliot Eisner como o “essencialismo” no ensino de arte. Segundo Rizzi, a corrente essencialista:



...acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade (RIZZI, 2002, p. 64-65).

Por tanto, compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição. Corroborando com essa ideia, Barbosa afirma:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou não-formal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte (BARBOSA, 2002b, p. 5).

Atualmente, no Brasil, a abordagem mais contemporânea da Arte/Educação está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, que, segundo Barbosa, vem se impondo cada vez mais entre os arte/educadores brasileiros. Essa compreensão nos impõe a pensar de maneira diferente o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das nossas preocupações relacionadas à questão de “como se ensina arte” para “como se aprende arte”. Questão essa que vem gerando, ao longo de mais de duas décadas, teorias e estudos, tais, como os trabalhos de Pillar (2001), de Barbosa (2002b) e de Parsons (1992), entre outros, que buscam explicar o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos artísticos.

Nessa direção, o objetivo da Arte/Educação contemporânea reside na idéia de reforçar e valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos com base nas inter-realidades em que ele conhece ou possa vir a conhecer. Com base nesse objetivo, Efland afirma:



O propósito da arte-educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade! (EFLAND, 2005, p. 183).

A partir dos estudos de Barbosa (1998a; 2002b; 2002a), Efland (2005) e Jogodzinski (2005) foi possível compreender que, entre outros princípios, a concepção de ensino de arte como conhecimento está baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

A Formação do Arte/Educador na Casa da Criatividade: Um relato de experiência

O público alvo das formações da Casa da Criatividade sempre foram os jovens e adultos da Comunidade do Coque, com idades entre 16 e 30 anos, com formação escolar diversas (Pedagogia, Licenciatura em Artes Visuais, Ensino Médio, Normal Médio, Ensino Fundamental), que atuavam como arte/educadores no Programa de Ensino de Arte Casa da Criatividade. No entanto, em várias ocasiões, abriu-se, também, para professores do Ensino Fundamental, estudantes de Arte e/ou de Educação, educadores sociais, animadores culturais e áreas afins.

A formação dos arte/educadores do Programa de Ensino de Arte Casa da Criatividade foi desenvolvida a partir de três modalidades, que apesar de distintas, eram interdependentes e correlacionadas. São elas: Formação Intensiva; Formação Continuada; Formação Cultural. A seguir, apresentaremos uma breve caracterização das mesmas.

A Formação Intensiva era realizada no início de cada semestre, durante todos os sábados, nos meses de fevereiro e agosto. Ao olhar para os cursos de formação intensiva em seu conjunto, é possível agrupá-los em três grandes movimentos, que foram criados a partir da necessidade dos arte/educadores e da prática educativa desenvolvida no programa. Denominamos esses movimentos de fases.



A primeira fase foi constituída do primeiro curso realizado no primeiro semestre de 2005, denominada de “O Ensino de Arte no Âmbito das ONGs”. O referido curso teve como objetivo compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam o ensino de Arte nas Organizações Não-Governamentais, através do estudo dos seus pressupostos sócio- políticos e epistemológicos e explorar alternativas de atuação. Dentre os conteúdos propostos, destacamos: 1. A trajetória histórica e sócio-epistemológica do ensino de arte no Brasil; 2. Arte como experiência: o ensino de Arte como mediação social e cultural nas ONGs; 3. Arte e cognição: a Abordagem Triangular do Ensino de Arte e; 4. O Planejamento para o ensino de Arte a partir da Pedagogia de Projetos.

A segunda fase foi constituída de três cursos, realizados nos anos de 2005 e 2016. Esta fase foi constituída do movimento dos arte/educadores do programa compreenderem os fundamentos didático-pedagógicos que subsidiassem a prática de ensino de arte desenvolvido com crianças no âmbito das ONGs.

O primeiro curso dessa fase foi “O Desenvolvimento da Expressão Artística na Criança”, foi realizado no segundo semestre de 2005. Este curso teve como objetivo compreender os processos de desenvolvimento da expressão artística infantil, a partir do estudo das principais teorias psicológicas e sociológicas sobre e infância, para subsidiar uma prática de ensino de Arte mais pertinente para as crianças. Entre os conteúdos estudados, destacamos: 1. A construção da ideia/conceito da “infância”: uma invenção da modernidade?;

2. As teorias do desenvolvimento psicológico da criança: Freud, Piaget e Vygotsky; 3. O ensino da arte no Brasil: um olhar sobre a representação da criança nessa trajetória; 4. O desenvolvimento do desenho infantil na criança: quais os estágios?; 5. O desenvolvimento do pensamento simbólico na criança: quais os estágios?; 6. A releitura no ensino de arte: reprodução, citação, apropriação ou o quê?

Em 2006, foi proposto o curso “Teoria e Prática do Teatro/Educação”, com o objetivo de compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam o ensino do teatro no âmbito

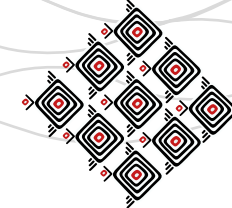


do Terceiro Setor, explorando alternativas de atuação em sala de aula, através dos seguintes conteúdos: 1. Educação não-formal e redes associativas: rumo a pedagogia do vínculo; 2. O ensino do teatro no âmbito das redes associativistas: em busca de uma identidade; 3. Teatro/Educação: campo de conhecimento empírico e conceitual; 4. Metodologia do ensino do teatro: a pedagogia do jogo; 5. Metodologia do ensino do teatro: leitura do espetáculo e do texto dramático.

No segundo semestre do ano 2006, foi realizado o curso “O Processo de Avaliação no Ensino de Arte: Pressupostos, Princípios, Métodos e Procedimentos”. Seu objetivo central foi compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam o processo de avaliação no ensino de Arte nas ONGs, através do estudo dos seus pressupostos e princípios, para subsidiar uma prática de ensino de arte mais pertinente. Seus conteúdos incluíram: 1. O que é aprendizagem?; 2. Mecanismos seletivos da escola pública; 3. O que é avaliação da aprendizagem?; 4. A construção sócio-histórica da avaliação da aprendizagem e; 5. Avaliação mediadora.

A terceira e última fase foi constituída de cinco cursos de formação, realizados no período de 2007 a 2013. A partir de categorias pós-modernas e pós-estruturalista, os arte/educadores foram introduzidos dentro de uma dimensão política do ensino de arte.

O curso “Arte/Educação Pós-moderna: Princípios e Processos” teve como objetivo compreender os fundamentos históricos, sócio-filosóficos e didático-metodológico do ensino de Arte Pós-moderno, para subsidiar a prática de ensino de Arte desenvolvida nas oficinas da Casa da Criatividade, materializado através dos seguintes conteúdos de estudo: 1. Filosofia, Arte e Educação: do Modernismo ao Pós-modernismo; 2. História da Arte/Educação Brasileira: do Modernismo ao Pós-modernismo; 3. Tendências e concepções do ensino de Arte Pós-Moderno; 4. Princípios norteadores da prática pedagógica de ensino de arte pós-moderno: interdisciplinaridade, interculturalidade e a abordagem triangular; 5. Abordagem pós-colonialista do ensino de arte brasileiro: A aprendizagem triangular; 6. Abordagens epistemológicas contemporâneas do ensino de arte: As escuelas de pintura al aire libre (México), Critical Studies (Inglaterra) e Disciplined

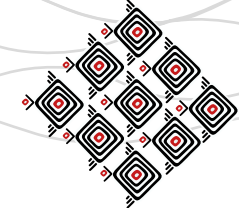


Based Arteducation (EUA) e; 7. Ações mentais e sensoriais do processo de ensino-aprendizagem da arte; o fazer artístico (criação), a leitura do objeto de arte e a contextualização do objeto de arte. Este curso foi realizado durante todo o ano de 2007.

No ano de 2008 realizado foi “Arte/Educação baseada em comunidade: uma perspectiva intercultural”. Essa proposta formativa teve como objetivo compreender os fundamentos do ensino de arte baseado em comunidade, para subsidiar a prática de ensino de arte desenvolvida nas oficinas de arte da casa da Criatividade. O curso incluiu aspectos tais como: 1. Arte/Educação baseada em comunidade; 2. Identidade, Alteridade e o Ensino de Arte; 3. Interculturalidade, Inclusão e o ensino de Arte e; 4. Cultura visual e o ensino de Arte. Como conteúdos transversais foi proposta: 1. Os círculos de cultura, Paulo Freire e a formação do arte/educador e o 2. Estatuto da Criança e do Adolescente.

No ano de 2009 foi realizado o curso “Ensino de Artes, Educação e Direitos Humanos”. A partir desse temática o curso teve como objetivo compreender os fundamentos históricos, sócios epistemológicos e didático-metodológicos do campo da Educação em Direitos Humanos para subsidiar a prática de ensino das oficinas de arte da casa da Criatividade. Os conteúdos estudados foram: 1. Conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Plano Nacional em Direitos Humanos; 2. Compreender e interculturalidade como princípio da arte/educação contemporânea; 3. Relacionar os princípios da arte/educação com as temáticas dos estudos culturais referente a gênero e etnia; 4. Conhecer e valorizar a produção estética e artística da Comunidade do Coque/Recife/Pernambuco/Brasil e; 5. Planejar/realizar e avaliar as oficinas de arte, com base nos subsídios do campo da Educação em Direitos Humanos.

Em 2010 o curso teve como temática “Ensino de Arte, Educação Inclusiva e Pós-Colonialismo”. O referido curso teve como objetivo compreender os fundamentos históricos, sócio-epistemológicos e didático-metodológicos do campo da Educação Inclusiva e das teorias Pós-Colonialistas. Entre os conteúdos estudados temos: 1. Compreender e interculturalidade como



princípio da arte/educação contemporânea; 2. Relacionar os princípios da arte/educação com os campos da Educação Especial e da Cultura Popular; 3. Conhecer e valorizar a produção estética e artística da Comunidade do Coque/Recife/Pernambuco/Brasil e; 4. Planejar, realizar e avaliar as oficinas de arte, com base nos subsídios da Educação Inclusiva e Pós-Colonialista. Este curso foi realizado através de uma parceria do Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade com o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) do Centro de Educação (CE) da UFPE.

Nos anos de 2011 e 2012 a temática do curso foi Ensino de Arte e Experiência. Já no período de 2013 a temática do curso foi Arte/Educação e Identidade. Os encontros de formação dos anos de 2014 e 2015 foram dedicados a uma avaliação geral das atividades desenvolvidas, bem como organização de uma publicação em comemoração aos dez anos do Programa de Ensino de Arte Casa da Criatividade.

Do ponto de vista metodológico os cursos intensivos adotavam diferentes estratégias de ensino, que incluíam atividades de rotina (avisos e dúvidas, momento deleite, memória e avaliação da aula, verificação de frequência e sugestão de leituras complementares); exposição dialogada; debates e discussões; atividades individuais e em grupo; dinâmicas de grupo; apresentação de relatos de experiência; leituras; produção de textos verbais e não-verbais; entre outros.

Os arte/educadores em formação, nos cursos intensivos, eram avaliados de forma contínua, incluindo não apenas a realização das atividades propostas, mas, também, as atitudes dos participantes do curso, como: interesse e participação; postura de respeito com os colegas e com os formadores; realização das atividades propostas; assiduidade e pontualidade. Tais atitudes eram verificadas através da observação dos formadores e também da auto avaliação dos participantes. No final de cada curso, eram entregues certificados de participação aos arte/educadores que obtivessem o mínimo de 75% da frequência.

Os encontros dos cursos de formação continuada foram realizados ao longo do semestre, em um sábado por mês. Além de aprofundar as temáticas discutidas nos cursos de formação in-



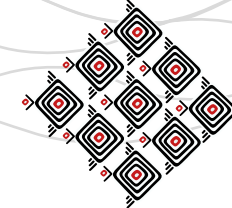
tensiva, a prática educativa desenvolvida no Programa constituía-se de conteúdo dessa formação nesses encontros, através da implementação dos diferentes dispositivos, dentro da concepção crítico-reflexivos da formação continuada de professores, tais como, planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas, estudo e coletivização do saber, análise de situações didáticas, discussão sobre a ação docente, conforme indicados pelos estudos de Silva (2007).

Por fim, a Formação Cultural, constituía-se em uma ação formativa transversal, que perpassou tanto a formação intensiva, quanto a formação continuada e a prática de ensino dos arte/educadores com os estudantes. Essa modalidade ocorria uma vez no mês, onde os arte/educadores coletivamente visitavam, por exemplo, uma exposição de artes visuais. Esta modalidade de formação partia da compreensão de que os conteúdos de ensino de arte não estão nos livros didáticos e/ou história da arte, mas, em grande medida, esses conteúdos estão em diferentes espaços e dispositivos culturais onde a arte está presente, tais como museus, galerias, teatros, exposições, shows, concertos, festivais, feiras livres, entre outros. Nesta direção, a partir da participação nessas atividades, era possível que os arte/educadores ampliassem o seu repertório artístico-cultural.

É importante explicitarmos ainda que a partir do ano de 2008, como exercício de escrita de si (1988; 2004) e reflexão de sua prática de ensino (SILVA, 2007; ZEICHNER, 1993), os arte/educadores passaram a escrever artigos com relatos reflexivos de experiências para apresentar em diferentes congressos, especialmente nos Congressos da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. 2002. Projeto de dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.



ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002a.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O Perturbamento do Familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). In: **Arte/Educação Contemporânea** – consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

DANIEL, V. A. H.; STUHR, P. L.; BALLENGEE-MORRIS, C. Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). In: **Arte/Educação Contemporânea** – consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JOGODZINSKI, J. As negociações da diferença: Arte-Educação como desfiliação na era Pós-moderna. In: GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JOSSO, M-C. Da Formação do Sujeito... Ao Sujeito da Formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **Cadernos de Formação 1: O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004

NUCLEO EDUCACIONAL IRMÃOS MENORES DE FRANCISCO DE ASSIS. Segunda alteração e consolidação do estatuto. Recife: NEIMFA, 2006.



PARSONS, M. J. **Comprender a Arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença: 1992.

PILLAR, A. D. (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Everson Melquiades Araújo Silva. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: Ferreira, Andrea Tereza Brito; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; Leal, Telma Ferraz (Orgs). Formação continuada de professores: Questões para reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, J. B. da. As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada. 2002. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K M. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Pedagógica, 1995.

ZEICHNER, K M.. A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.



A CRIAÇÃO DE PERFORMANCES NUMA COMUNIDADE DE RECICLADORAS

Gilvani José Bortoluzzi¹

Resumo

O presente artigo pretende abordar a criação de Performances numa Associação de Recicladoras do Alto da Boa Vista (ARPS), no município de Santa Maria/RS. Realizei no segundo semestre de 2017 uma imersão na referida Associação, através de uma Observação Participante e a realização de uma oficina teatral com os Jogos Teatrais. Isto oportunizou as vinte mulheres componentes da Associação um primeiro contato com a prática teatral, ao mesmo tempo que eu como artista/pesquisador obtivesse subsídios para a criação de Performances. Para subsidiar este percurso teórico-prático recorri a textos da pedagoga norte-americana Viola Spolin. Quem também embasou teoricamente o trabalho no que tange as questões ambientais foi o teórico Guattari entre outros. Atualmente o planeta terra agoniza com a imensa quantidade de lixo produzida sem uma correta destinação, sendo urgente a aplicação de políticas públicas eficientes, de maneira a evitar o total esgotamento da natureza.

Palavras-chave: Ensino de Teatro. Jogos Teatrais. Questões Ambientais.

Introdução

Este artigo discutirá a criação de Performances através dos Jogos Teatrais com as vinte mulheres componentes da Associação dos Recicladores do Alto da Boa Vista (ARPS).

Num primeiro momento abordaremos as questões ambientais, pilar em que obtive subsídios teóricos para a criação e sedimentação das ações performativas. Numa segunda etapa trataremos dos Jogos Teatrais promulgados pela pedagoga norte americana Viola Spolin (1906 - 1994), de maneira demonstrar como as jogadoras/recicladoras desenvolveram diversas nuances entre as quais a ludicidade.

¹ Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



A Questão Ambiental

As questões ambientais estão latentes no mundo contemporâneo. Neste momento, utilizei um procedimento com teor antropológico que teve a pesquisa de campo como propulsora do fazer laboratorial. O campo me propiciou o “co-habitar com a fonte temática” (RODRIGUES, 1976, p.106), possibilitando a incorporação e assimilação cinestésica-visual-sonora das pessoas e do meio pesquisado. A escolha por trilhar este caminho possibilitou-me que as memórias revividas por mim e oriundas da experiência de campo fossem levadas para a sala de ensaios desembocando em um minucioso trabalho técnico. Concomitantemente a pesquisa de campo, a preparação e o desenvolvimento da poética da obra, realizei uma revisão bibliográfica sobre as questões ambientais de maneira que me possibilitasse inteirar-me da proposta envolvida.

Atualmente, o mundo passa por uma explosão demográfica nunca antes vista na história da humanidade. Especificamente, no Brasil, nos últimos vinte anos isto tornou-se facilmente perceptível. Segundo os dados coletados no Censo de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, p. 5), “o país passou a ocupar a quinta posição como maior nação do mundo com cerca de 190.755.799 habitantes”. Este crescimento populacional verificado, principalmente após a virada do milênio, aliado ao grande avanço dos processos de industrialização, a urbanização desenfreada formou grandes bolsões de miséria na periferia de médias e grandes cidades. Também o imenso desenvolvimento tecnológico tem produzido um intenso consumo de várias fontes não-renováveis da natureza, levando quase ao total esgotamento e colocando em risco o equilíbrio de diversos ecossistemas. Isto vem ao encontro com o pensamento de Guattari

O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnicas-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em função do contínuo desenvolvimento do trabalho maquinico redobrado pela revolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior do tempo de atividade humana potencial. Mas com que finalidade? A do desempre-



go, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, ou da cultura, da criação, da pesquisa, da reinvenção do meio-ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade? No Terceiro Mundo, como no mundo desenvolvido, são blocos inteiros da subjetividade coletiva que se afundam ou se encarquilham em arcaísmos, como é o caso, por exemplo, da assustadora exacerbação dos fenômenos de integrismo religioso (GUATTARI, 1990, p. 8).

Os dados publicados no ano de 2013 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (IBGE, 2013, p. 7), através do “Relatório Territorial Brasil 2013”, apontam o Brasil como a segunda pior distribuição de renda entre os países membros, só perdendo para o México. A decorrência de tudo isso é que uma grande parcela da população vive em condições sub-humanas e de precariedade buscando formas alternativas de manutenção. Isto foi vivenciado por mim em pesquisa de campo. As condições de precariedade e sub-humanas tanto das recicladoras componentes da Associação dos Recicladores do Pôr do Sol como dos trabalhadores da Central de Tratamento de Resíduos mostram-se quase insuportáveis, devido as péssimas condições de insalubridade às quais estavam submetidas. Entre elas, estava o cheiro desagradável do chorume, a grande exposição com materiais de alta periculosidade e, principalmente, a baixa estima devido os baixos salários, falta de escolaridade e perspectivas sombrias para soluções de médio-longo prazo.

Uma das soluções vislumbradas para tentar amenizar o grande crescimento do impacto ambiental no planeta é a de coletar, relacionar e dar um destino condizente a milhares de toneladas de resíduos de materiais que diariamente são produzidos. Este vem sendo um dos papéis que a Associação dos Recicladores do Pôr do Sol de Santa Maria desempenha, mas que sofre com o apoio quase inexistentes dos órgãos estatais verificados em conversas informais que mantive com as recicladoras.

Os dados apresentados pela pesquisa encomendada pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE, 2010, p.33), me revelou que a produção de lixo

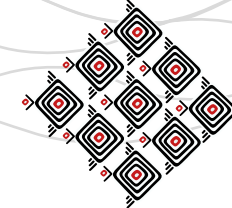


do brasileiro cresceu em 6,8 %, se comparada ao início dos anos 2000. Os dados foram pesquisados no espaço de dez anos realizando-se uma média deles no final do período. Estes dados me mostram que esses índices são seis vezes maiores do que o crescimento da população das cidades no mesmo período. Para Abreu (2001, p. 18), no Brasil “cada pessoa gera durante toda a vida uma média de 25 toneladas de lixo”. Estes dados me chocam profundamente, pois o planeta Terra já começa a dar sinais que está no seu limite, visto os problemas do buraco na camada ozônio, chuva ácida e, principalmente, o lixo sem destinação que impacta a água do lençol freático entre outros problemas. Estas questões afetam todos os seres humanos, porque todos sabem delas, mas estar perto deste lixo e das pessoas que trabalham diretamente com ele afetaram-me de outra forma, na carne.

Com o objetivo de familiarizar-me com o universo onde foi realizada a pesquisa de campo, propus uma oficina com as recicladoras da Associação dos Recicladores do Por do Sol. A seguir, elenco a definição de alguns termos que facilitaram meu entendimento e, conseqüentemente, a ambientação da proposta. As primeiras interrogações que me surgiram quando se fala sobre a coleta de material reciclável é distinguir o que é “lixo” e o que é “resíduo”. Essa distinção nem sempre é clara para a maioria da população. Essa confusão entre os termos ocasiona entraves para a destinação adequada/consciente dos resíduos que são produzidos nas cidades. Conforme Logarezzi, isto

[...] acarreta uma má destinação do material final, pois a maior parte do material que é descartado poderia ter um melhor destino, ocasionando um aumento de renda para as famílias que estão envolvidas com a coleta, ao mesmo tempo em que o meio ambiente sofreria uma menor quantidade de danos (LOGAREZZI, 2004, p. 27).

Diversas campanhas publicitárias têm enfatizado a diferenciação entre “lixo” e “resíduos sólidos” proporcionando um destino adequado aos milhares de dejetos produzidos diariamente.



A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2010, p. 31) tem a seguinte definição sobre lixo que são “restos das atividades humanas, considerados pelos geradores como inúteis, indesejáveis ou descartáveis podendo se apresentar no estado sólido e líquido, desde que não seja passível de tratamento”.

Portanto, é considerado lixo tudo aquilo que não apresenta nenhuma serventia para quem o descarta podendo, para o outro, transformar-se em matéria-prima de um novo produto, ou seja, tornar-se resíduo sólido aproveitável. Vive-se tempos em que se busca conscientizar a população para diminuir o consumo desenfreado, reaproveitando e reciclando materiais, no intuito de possibilitar que muitas famílias consigam depender desses resíduos sólidos para a sua sobrevivência. A implementação desses processos possibilitaria a economia de energia e recursos naturais, além de aumentar a vida útil dos aterros sanitários.

A partir disso, o lixo e os resíduos são sobras de uma atividade qualquer. Para caracterizá-los como um ou outro depende da valoração social, econômica e ambiental que lhe é atribuída no exato momento em que ele é coletado. Segundo Logarezzi,

[...] ao descartar resíduos sem preservar seus valores potenciais, isto se transformara em ‘lixo’, adquirindo aspectos de inutilidade, sujidade, imundície, estorvo e riscos. Outra forma de classificar o ‘lixo’ é quanto a sua utilidade após ele ter cumprido a sua função primeira. O lixo pode ainda ser classificado de acordo com suas características físicas, químicas e biológicas. O lixo também pode ser classificado como reutilizável, quando ele pode ser reaproveitado de forma inteira, sem que o objeto em questão seja destruído e possibilitando que ele se adapte a uma nova função. O ‘lixo’ também assume a classificação de reciclável e inservível. O primeiro é usado como matéria-prima para a confecção de novos produtos, através dos processos de reciclagem existentes, o resíduo reciclável seco e a compostagem, que trata de beneficiar o resíduo reciclável úmido. Já o lixo inservível é aquele que em um contexto determinado, levando-se em conta o local e a época não tem serventia para ser utilizado e reciclado (LOGAREZZI, 2004, p. 23)

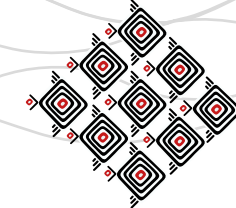


Uma das principais características da reciclagem é tratar o lixo como matéria-prima, que é reelaborada e reaproveitada para a criação de um novo produto, trazendo muitos benefícios para a população, entre os quais a diminuição da quantidade de lixo enviada diariamente aos aterros sanitários, a extração de recursos naturais provenientes do lixo, a diminuição do consumo de energia com promoção da conscientização da sociedade a respeito do destino do lixo e dos problemas ambientais gerados. Além disso, pode-se oportunizar a milhares de famílias excluídas do sistema de trabalho auferirem o seu sustento. Conforme Pires (2002, p. 15), em relação a reciclagem: “o incentivo da sua prática é benéfico para a sociedade em variados graus, devendo a sua prática ser incentivada”.

Os Catadores de Material Reciclável são os trabalhadores que vivem no entorno das cidades recolhendo os resíduos sólidos recicláveis como papelão, alumínio, vidro entre outros. Ainda conforme Pires:

[...] os catadores desenvolvem um papel de grande relevância social e ambiental, pois ele de certo modo, realiza um trabalho público cuja responsabilidade seria do governo local, o qual não assume efetivamente a sua responsabilidade. Esses trabalhadores, entretanto, não tem o merecido reconhecimento, e não raro são confundidos com mendigos, acabando por viver de maneira exclusiva, desconhecendo os seus direitos e forma de reivindicá-los (PIRES, 2002, p. 17).

A atividade de catador frequentemente tem o envolvimento de toda a família, seja no trabalho de coleta de material na rua ou no local de separação/reciclagem. Consoante a Gonçalves (2003, p. 30) os catadores são “uma categoria profissional nova, os estudos que envolvem esse tema se intensificaram só a partir de 2001. Hoje, estima-se que 1 em cada 1000 brasileiros é catador sendo que 3 em cada 10 gostariam de continuar na cadeia produtiva de reciclagem”. Gonçalves ainda cita em sua obra os diversos tipos de catadores existentes afirmando que os



[...] catadores são classificados em Trecheiros: catadores que vivem no trecho entre uma cidade e outra e catam latas de alumínio para comprar comida; Catadores Individuais: catadores que preferem trabalhar independentes, puxam carrinhos, muitas vezes emprestados pelo comprador ou atravessador; Catadores Organizados: em grupos auto gestionários, onde todos são donos do empreendimento, legalizados ou em fase de legalização como cooperativas, associações e ONGS (GONÇALVES, 2003, p. 33).

Os catadores organizados foram os que tive a oportunidade de vivenciar na pesquisa de campo, na oficina com as recicladoras e na Performance presencial. A partir disso, fica claro que os catadores das ruas e dos lixões realizam a coleta de materiais recicláveis passíveis de aproveitamento e de valor comercial, e não um amontoado de lixo. O trabalho do catador está baseado em recuperar dejetos que, em determinado momento, servirão de mercadoria e, mesmo estando categorizados como lixo, possuem valor comercial podendo voltar novamente para esse mesmo circuito comercial.

Esta revisão bibliográfica, conjuntamente com a pesquisa de campo, me ajudou no sentido da criação de uma atmosfera propícia para a potencialização da poética para a realização performática o *Zanni Performer no Lixão*, que fez parte de uma pesquisa de um programa de Pós Graduação.

Para a realização da Performance *O Zanni Performer no Lixão*, realizei um trabalho preparatório, com algumas imersões na Comunidade Associação dos Recicladores do Pôr do Sol (ARPS), no bairro Alto da Boa Vista, em Santa Maria/RS, entre os dias 12 e 16 de setembro de 2017. Esta imersão ocorreu por meio do desenvolvimento da pesquisa de campo via Observação Participante e aplicação de uma oficina para a criação de Performances. A Observação Participante, enquanto metodologia de investigação qualitativa, tem a sua origem vinculada à Antropologia Cultural. Foi o antropólogo polonês Bronislaw Malinowski (1884 – 1942) quem primeiramente realizou a sistematização das regras metodológicas que abastecem a pesquisa antropológica.



A principal característica do método é que somente a imersão diária em uma determinada cultura é que o antropólogo obterá subsídios para compreendê-la. Como artista, apropriei-me, apenas, de alguns pressupostos desta metodologia, a partir disso, a

Observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador com os atores sociais nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de fatos e interações entre sujeitos em observação, no seu contexto (CORRÉA, 1999, p. 31).

A Oficina Teatral com as Recicladoras

Um dos momentos que compusera a Observação Participante foi a oficina, na qual apliquei os Jogos Teatrais. No que se refere aos Jogos Teatrais, um dos nomes que se consolidou nessa área é o de Viola Spolin (2008). A técnica desenvolvida pela americana proporciona, através de improvisações a partir de jogos, que os atores/jogadores criem um estado propício para despertarem para a criação. Um de seus objetivos é promover a disponibilidade em suas ações no jogo. O seu livro mais conhecido contém aproximadamente 220 exercícios enfatizando os jogos improvisacionais. Esse livro influenciou toda uma geração americana dos anos 50 do século passado, no teatro, cinema e televisão e continua sendo um forte referencial para muitos artistas. O primeiro contato profissional da pedagoga americana com os jogos aplicados a atividade teatral foi entre os anos de 1924 e 1927 quando ela lecionava na Escola de Treinamento Educacional da *Hull House*. Segundo Camargo (2010, p. 9), ela: “propunha o treinamento a partir dos jogos de grupo, ginástica, dança, arte dramática, teoria do jogo e problemas sociais”. A partir desse contexto:



[...] podemos identificar determinados pontos conceituais e práticas que antecedem e complementam o sistema de jogos teatrais tão bem conhecidos em nosso país, na configuração proposta por Viola Spolin. Duas concepções centrais e singulares na arquitetura do trabalho de Spolin, a primeira é de jogo, a segunda de teatro (CAMARGO, 2010, p. 6).

Esta satisfação se dá no aqui-agora e, portanto, promovem momentos em que não é possível pensar muito, pois a ação é instantânea. Um ponto de contato com meu trabalho, observado a partir da aplicação da proposta da americana, é que no momento da realização dos jogos com improvisações, as recicladoras/jogadoras não racionalizaram, mas entregaram-se de corpo e alma, despertando o seu estado criativo. Para Boyd o jogo: “parece oferecer uma libertação mais adequada da vida emocional do jogo que qualquer outra atividade” (apud CAMARGO, 2010, p. 10). Essa metodologia foi escolhida por motivos relacionados a este trabalho que está no seu momento derradeiro, ou seja, promoveu uma aproximação com os membros da comunidade na tentativa de mergulhar corporalmente no contexto e absorver impressões e sensações advindas daquele cotidiano.

O trabalho com os Jogos Teatrais proporcionou que as jogadoras/recicladoras trabalhassem inicialmente com a ludicidade passando gradativamente para jogos mais elaborados facilitando minha aproximação com elas e, conseqüentemente, a coleta de material criador para mim. Optei por participar na aplicação dos diversos jogos para criar momentos nos quais acontecesse uma vivência próxima de mim com o grupo das recicladoras. Num primeiro momento, as participantes mostraram-se retraídas, talvez pela presença de alguém estranho ao grupo delas. Com a aplicação dos diversos jogos elas foram ficando à vontade e críveis no desenvolvimento das diversas ações.

Inicialmente, foram realizados os jogos de aquecimento como “Caminhada no Espaço” entre outros, preparando-as corporalmente. Esses jogos não priorizam a competição, mas oportunizaram que as jogadoras/recicladoras não se entregassem a racionalização, colocando-se no momen-



to presente, no calor do ‘aqui-agora’. Em um segundo momento, elas já estavam mais abertas e familiarizadas à proposta. Na sequência, recorri aos Jogos de Transformação como por exemplo o da “Queimada”. Em uma primeira etapa, os jogos foram desenvolvidos com objetos reais, de maneira que as recicladoras/jogadoras pudessem codificar os mesmos corporalmente. Já, subsequentemente, o trabalho com objetos imaginários proporcionou que as recicladoras/jogadoras despertassem a imaginação, a concentração e a atenção, componentes das “Leis do Homem em Ação” codificadas por Constantin Stanislávski. Aqui foram aplicados jogos que trabalhassem com objetos imaginários objetivando, principalmente, que eu pudesse observá-las em suas escolhas, seus movimentos, gestos, ações em diversos níveis de altura, variação das velocidades, entre outras qualidades do movimento relacionadas as suas propostas no jogo.

O trabalho de observação foi registrado para ser utilizado nos laboratórios de criação. Esta proposta se configurou, por um lado, como uma contrapartida a comunidade investigada, pois as mulheres tiveram oportunidade de expor seus problemas com liberdade de expressão durante a oficina. Por outro lado, oportunizou ao proponente conhecer a comunidade, estabelecendo um contato próximo com as pessoas, adquirindo subsídios para a criação da Performance *O Zanni Performer no Lixão*.

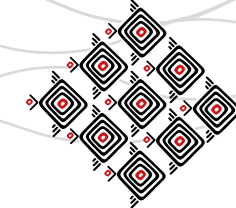
Posteriormente, através do registro da oficina ministrada e da análise do diário de campo e do material fotográfico e filmográfico da oficina, captei diversas referências de movimento como os gestos e as ações supracitados. Entre elas destacam-se elementos fundamentais para o trabalho do *performer* como a corporeidade das recicladoras considerando o foco, os ritmos da respiração e os inúmeros tipos de vozes, que muitas vezes formavam uma espécie de *gramelot* melodioso. A partir disso, a observação das recicladoras me auxiliou na criação de uma corporeidade semelhante a elas, que se materializou na corporeidade do *Zanni Performer no Lixão*. No corpo das recicladoras, principalmente nas de maior idade, pude notar um tônus com baixa densidade, quase chegando à prostração. Isto contrastava com seus semblantes tensionados que traziam marcas de um passado-presente-futuro sem perspectivas.



Além da oficina, também visitei o local diversas vezes e conversei com outros trabalhadores de lá. A Associação de Recicladores do Pôr do Sol (ARPS) é formada por vinte mulheres. Este projeto foi fundado pela Sociedade Vicente Palloti, no ano de 2010, que forneceu o terreno com as instalações no assentamento Alto da Boa Vista. A Associação conta com uma equipe diretiva, sendo supervisionada por um Chefe de Transportes. Os participantes buscam independência administrativa e a autogestão pelos membros é sua principal reivindicação. Esta proposta vai possibilitar com que eles passem do *status* de associação para o de cooperativa, fato que não ocorre no momento em virtude de questões políticas e burocráticas, entre as quais a regularização do terreno.

O organograma de trabalho divide-se por etapas e grupos. Os componentes da equipe administrativa, ligados à Sociedade Vicente Palloti, mapeiam os pontos de coleta do material reciclável cuidando também da parte contábil. A partir dessas informações, os dados são repassados ao Chefe de Transportes e à líder das catadoras que vão para as ruas realizar a coleta, conduzidas por um caminhão cedido pela Prefeitura Municipal de Santa Maria. No momento em que uma parte da equipe está nas ruas coletando o material, o restante do grupo permanece no galpão das instalações, separando o material recolhido anteriormente. Em seguida, o material é compactado em uma prensadora e estocado por um período de, no mínimo, trinta dias. Somente a partir de uma boa quantidade acumulada é que esse material vai para a venda.

Em conversas informais com as recicladoras, elas me informaram que a grande maioria delas não possui o ensino fundamental. A mais jovem tem vinte e dois anos e a mais velha setenta anos. Elas relataram que um dos principais motivos que as leva a trabalhar nesse ramo de atividade é a falta de escolaridade. Para elas, este trabalho é consequência da falta de qualificação para outros setores do mercado de trabalho, além do fato de residirem perto da Associação. As recicladoras têm a sua jornada de trabalho de segunda a sexta-feira, das nove às dezessete horas. Elas não possuem salário fixo e nem carteira assinada. Conforme o material acumulado é vendido, o dinheiro resultante é repartido de forma igualitária entre elas. O lucro gera aproxi-



madamente a média de um salário mínimo por mês. Elas recebem três refeições diárias, café da manhã, almoço e lanche da tarde. Se não houver faltas ou justificarem essas mesmas faltas, no final do mês elas recebem uma cesta básica fornecida pelo Programa Mesa Brasil.

Em campo, especialmente na oficina, pude perceber as dificuldades pelas quais elas passavam como a submissão, a baixa auto estima, entre outras. Até nas conversas paralelas eu podia perceber o peso do seu dia-a-dia. Tentei captar se havia algum momento no qual aparecessem desejos, sonhos, perspectivas de vida melhores, em alguma ação ou fala, seja nos jogos ou nas conversas. A pesquisa de campo foi fundamental para minha criação.

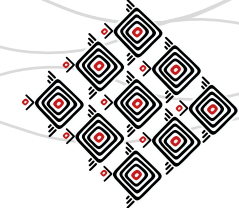
Para a realização da Performance na Central de Tratamento de Resíduos, também busquei observar atentamente os meus arquivos fotográficos, filmográficos e as anotações da Observação Participante realizadas na Associação das Recicladoras. O peso da situação, a insalubridade, o cheiro, a instabilidade salarial e baixa autoestima das mulheres em relação a si no que se refere ao seu próprio conhecimento do mundo apareceram no meu corpo durante o trabalho laboratorial de criação. A experiência adquirida em campo também instaurou em mim uma densidade muscular alta, um tônus tenso. Este tônus, prostrado as vezes e tenso outras, trazia traços daquele contexto pesado e desanimador, ao qual elas estavam necessariamente submetidas. Assim, ao realizar a *mimeses corpórea* das recicladoras, me surgiu a figura do *Zanni Performer no Lixão*.

Considerações Finais

A Observação Participante das recicladoras componentes da Associação das Recicladoras do Pôr do Sol trouxe-me vivências para potencializar a minha poética. Naquele momento obtive uma nova corporeidade para o *Zanni Performer*, sendo descortinada novas possibilidades de entender-me como *Zanni Performer no Lixão*. Esta nova corporeidade trazia no seu âmago o peso de estar inserido em um local onde os trabalhadores estavam sob a influência de diversos fatores degradantes entre os quais a baixa estima, baixos salários e condições insalubres entre outras.



Crédito: Arquivo Pessoal



A oficina, por sua vez, trouxe subsídios para embasar a Performance presencial *O Zanni Performer no Lixão*. Foram os Jogos Teatrais promulgados pela americana Viola Spolin e aplicados na oficina com as recicladoras que serviram de base para eu realizar esta oficina com as vinte mulheres componentes da Associação de Recicladores do Pôr do Sol. Os Jogos Teatrais, pela ludicidade que eles geravam, permitiram que eu fosse me inserindo num meio fechado. Eles me deram abertura para aproximar-me destas mulheres, percebe-las, neste contexto. Através dos Jogos Teatrais tive a intenção que as jogadoras/recicladoras criassem uma nova realidade usando do ‘faz-de-conta’ como desencadeador das mais diversas situações e, conseqüentemente, pudessem me oportunizar este contato mais próximo com elas.

Referências Bibliográficas

ABRELPE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS. Panorama dos Resíduos sólidos no Brasil 2010. Disponível em: <http://www.wtert.com.br/home2010/arquivo/noticias_eventos/Panorama2010 > Acesso em 12 Jul 2017.

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR10.004: **Resíduos sólidos – Classificação**. Rio de Janeiro, 2004. 71 p. Disponível em: <<http://www.aslaa.com.br/legislacoes/NBR%20n%2010004-2004.pdf> > Acesso em: 30 Outubro 2017.

ABREU, Maria de Fátima. **Do lixo à cidadania: estratégias para a ação**. 1º Edição. Fórum Nacional Lixo e Cidadania: Unicef e Caixa Econômica Federal, 2001. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/lixoecidadania/publicacoes> > Acesso em 03 novembro 2017.

CAMARGO, Robson Corrêa. **Neva Leona Boyd e os Jogos Teatrais: polifonias no teatro improvisacional de Viola Spolin**. Revista de História e Estudos Culturais. Setembro/Novembro/Dezembro de 2010, Vol. 7, Ano VII, nº 3 – Universidade Federal de Goiás.

CORRÊIA, M.C. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.



GONÇALVES, P. A reciclagem integradora dos aspectos ambientais, sociais e econômicos. Rio de Janeiro: DP&A, Fase, 2003.

GUATTARI, Félix. As três ecologias. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt – Campinas, SP: Papirus, 1990.

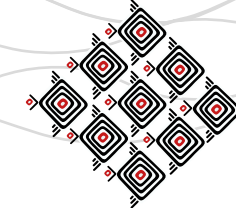
IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=431690>#Acesso em: 01 novembro 2017.

LOGAREZZI, A. Contribuições conceituais para gerenciamento de resíduos sólidos e ações de educação ambiental. In: LEAL, A.C. Resíduos sólidos no Pontal do Paranapanema. Presidente Prudente (SP): Ed. Antônio Thomaz Júnior, 2004, p. 276.

PIRES, Tatiana Cubiaki. Reciclagem, do problema à solução: ambiental, econômica e social. Um estudo sobre o programa coleta Seletiva de Lixo da Fundação Pró-Defesa Ambiental. Lavras: UFLA, 2002. 54p.

RODRIGUES, G. Bailarino - pesquisador - intérprete: processo de formação. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.



GESTÃO ESCOLAR EM UNIDADES DE RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE RESSOCIALIZAÇÃO COM O TEATRO NO DISTRITO FEDERAL¹

José Nildo de Souza² - FUNAP

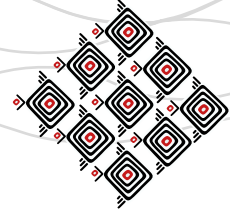
Resumo

Esse artigo tem como objetivo explicitar concepções de gestão escolar e analisar uma experiência ressocializadora em ambientes não formais de aprendizagens. Autores como Bourdieu, Foucault, Wacquant e Freire indicam a naturalização das práticas de violência simbólica e a institucionalização da metaforização da cidadania nas políticas públicas potencializadas pelo fenômeno da globalização e do neoliberalismo. Através do método da pesquisa participante realizou-se: vivências em sala de aula do presídio; estudos de processos histórico-culturais dos educandos no regime penal – laboratório de teatro em sala de aula; mentalidades e atitudes (discursos) que condicionam a gestão e o modelo das políticas de reinserção social dos apenados. Propõe uma experiência em ressocialização voltada para aprendizagens de jovens e adultos sentenciados evidenciando na gestão das unidades de ensino prisionais ações colaborativas numa perspectiva de democratização da escola pública – interssetorialidade, descentralização, tomada de decisões, autonomia e participação, produção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação nas Prisões. Ressocialização. Teatro.

1 A prática ressocializadora A Linguagem Corporal Reclusa ou A Teatralidade Precária apreciada nesse artigo tornou-se programa de formação docente EAPE (Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação), 2011/2013; publicação no Iº Congresso sobre Espacio - Universidad de Tucumán – Argentina - 2011; Cátedra UNESCO de EJA -2014; PNUD – 20013; estudo de caso MEC/ENAP –2014.

2 Mestrando em Artes Cênicas pela UnB. Arte-Educador e Pedagogo. Psicólogo e Profº de Teatro na Rede Pública de Ensino do DF desde 1991. Pós-Graduado em Arte e Tecnologias. Especialista em Temas Contemporâneos. Técnico em Multimeios Didáticos. Ressocializador de jovens e adultos condenados à pena de prisão/área psicossocial e mediadas socioeducativas. Consultor do Conselho de Segurança Comunitário/GDF. Pesquisador na área de Direito Humano à Educação – UNESCO/PNUD/MEC. Graduado em Teatro pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (1991). Educador de Rua na Fundação Rondon /1987.



Introdução

O presente artigo examina as concepções de gestão escolar nas unidades de ensino do Complexo Penitenciário do DF: a naturalização da violência no domínio da produção simbólica, do fazer pedagógico dos professores, a metaforização da cidadania presentes na reinserção de jovens e adultos sentenciados e a práxis de um laboratório de teatro. Explicita mentalidades e condicionamentos que determinam hábitos e condutas. A viabilidade e execução dos objetivos propostos influem nos programas e projetos de gestão das políticas públicas e suas implicações na formulação de situações e aprendizagens em ambientes não formais de ensino.

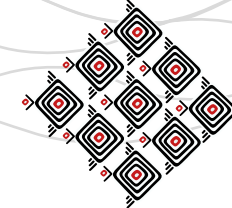
Estudos e reflexões sobre o fenômeno da teatralidade e sua inserção ressocializadora nas Políticas Públicas apresentam um recorte temático motivado por experiências voltadas à gestão, aos processos e práticas de reintegração de jovens e adultos. Aponta uma convivência conflituosa entre as concepções da administração penitenciária – controle carcerário, vigilância, procedimentos disciplinares, segurança - e o fazer pedagógico do teatro em ambientes escolares não convencionais - círculos dialógicos em sala de aula, emancipação ética e estética, autonomia criativa.

Conforme Bourdieu (1989), violência simbólica caracteriza uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada: econômica ou social, política ou cultural. Institui-se pela produção sucessiva de crenças no artifício que os grupos hegemônicos deliberam como socialização. Condiciona indivíduos e coletividades a disporem tanto seus corpos, como as maneiras de pensar e sentir, segundo modelos do discurso dominante.

O tema proposto pelo problema da pesquisa considera os dados objetivos do contexto - gestão escolar nas unidades de ensino de restrição de liberdade - e os modos subjetivos implícitos na prática dos professores - metaforização da cidadania e violência simbólica presentes no



Figura 1: Centro de Internamento e Reeducação: unidades de ensino carcerário. BsB, 2015.



cotidiano prisional. O que importa na unidade escolar formal quando aplicada no interior de uma instituição penal é que o fenômeno da reeducação se concretize. E, para isso, faz-se necessário que se institucionalize uma espécie violência não apenas no estado de ser do educando preso. Mas também, dos demais membros presentes nesse processo: gestor escolar, professor, técnico penitenciário e os demais agentes de suporte educativo.

Desenvolvimento

A penitenciária, sendo considerada uma instituição de caráter total, pode ser definida como um local de residência, estudo e trabalho onde um grande número de indivíduos convivem, separados da sociedade por considerável período de tempo. Levam uma vida fechada e formalmente administrada. O principal foco das instituições totais refere-se ao mundo do internado, e não ao mundo do pessoal dirigente. Os métodos dessas instituições totais “permitem o controle minucioso das operações do corpo. Realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. E isso se caracteriza com o que podemos chamar de disciplinas” (GOFFMAN, 2003, p. 69).

Conforme Freire (1991), o que surpreende na aplicação de uma educação realmente libertadora é o medo da liberdade. O sentido dessa liberdade está em se colocar a serviço da prática social criativa e transformadora; em superar os condicionantes sociais do enclausuramento da instituição escolar e da consciência humana. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda. A prática da liberdade trilha o caminho do descortinamento de arbítrios culturais que se naturalizam nas instituições. Obstáculos devem ser rompidos por sujeitos históricos e, em condições especiais, transformar posturas e atitudes vinculadas aos modos de sentir e pensar de indivíduos e coletividades.

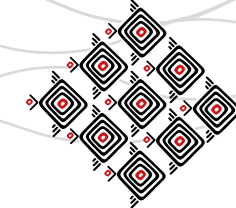


Figura 2: Laboratório de Teatro: A Cena Detida. Centro de Detenção Provisória. Brasília, 2011/2015.

Nessa pesquisa a teatralidade agrega a essência de uma cena que se “re” interpreta. É espaço para se evidenciar as categorias do ser sensível pela dimensão da sensorialidade, aferindo ao sentimento um elo interpretativo que integra corpo-espaço nas situações vividas: a cena se constrói a partir do precário. Torna possível mediar personagens vivos dotados de histórias reais em ambientes de riscos e sujeitos à vulnerabilização de valores antes vistos como sociais. Mas, com a mimeses de acontecimentos deflagrados tornaram suas frações “in” fracionadas por uma desequilíbrio no instante de sua concepção. Daí, por que a teatralidade pode se tornar o documento vivo de um itinerário para a precariedade de vidas criminalizadas.

Gestão escolar em unidades de ensino prisionais: discursos e práticas que penalizam.

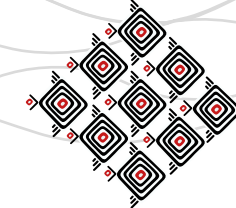
As demandas institucionais da FUNAP-DF – Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso – trazem em seu cerne judicioso e de legalidade penal, pleitos simbólicos de caráter metafórico. Tal afirmação condensa não somente o espaço de coação a ela intrínseco na penalização dos sentenciados. Mas, a própria certificação de agentes públicos – no caso da cessão (requisição) de professores e gestores escolares por meio de acordos interinstitucionais (*Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio de uma parceria que promove a reintegração social dos educandos*). A referida certificação de agentes públicos é devidamente homologada sob a forma de um estatuto jurídico, conferindo a esses gestores e professores a titulação de exercerem aulas no presídio.

Práticas pedagógicas e de gestão escolar em penitenciárias não possuem autonomia e nem se libertam dos arbítrios policiais e procedimentos de segurança que circunscrevem os atos judiciais da penalização: “a cada dia a população carcerária do DF flutua em direção a números alarmantes, que prometem dobrar a capacidade atual. São 12.418 presos em todas as unidades.

QUANTIDADE DE INTERNOS POR GRAU DE INSTRUÇÃO.

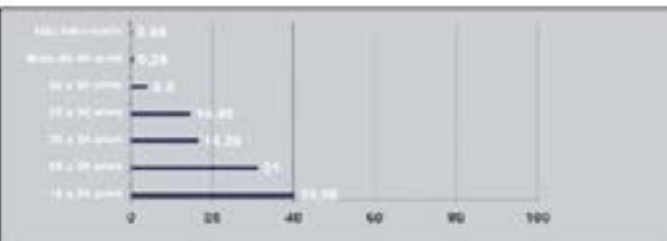
Fonte: SESIPE – 2013/2015





QUANTIDADE DE INTERNOS POR FAIXA ETÁRIA

Fonte: SESIPE – 2013/2015



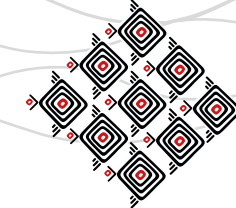
Fonte: Gráfico do Autor. Estudo de Caso - MEC/ENAP, 2013/2015

Eles se espremem em celas que juntas, são capazes de abrigar apenas 6,5 mil pessoas. Algumas cadeias, como o Centro de Detenção Provisória (CDP) – unidade onde ocorreu a última fuga – já registraram o dobro dos internos que poderia abrigar. Os 2.370 internos estão em celas que possuem capacidade para 1.048 vagas” (CARONE, JB, Cadernos, 2012).

Historicamente, a gestão de ensino prisional subvencionada pela FUNAP não tem feito mais do que vincular práticas e concepções de ressocialização e reinserção do sentenciado aos mecanismos de controle policial-carcerário. Daí, então, o pretexto da subordinação da dimensão pedagógica às exigências de vigilância e punição e, claro, estamos em um regime prisional. Essa submissão da gestão escolar aos comandos de segurança abre a possibilidade para se normalizar um *modus sui generis* da violência simbólica: o professor pode fingir que ensina e o aluno (interno-presos) pode também dissimular que está se ressocializando (metaforização da cidadania). Ou seja, “não vamos falar no assunto para que essa situação não mude”. Quanto mais os professores ignoram que estão reproduzindo instrumentos repressivos mais eficazmente estão servindo a esse sistema. Essa concepção caracteriza-se por ser adaptativo- condicionadora e reprodutivista da estrutura social vigente. Não apresenta proposta pedagógica. Pela ingerência política institucional, professor e o gestor nas escolas prisionais são conduzidos ao desestímulo ou a acomodarem-se, em função de cargos e gratificações oferecidas.

“É preciso preparo emocional para enfrentar situações de confinamento no presídio?”

A interpretação suplantada nos discursos dos professores e gestores das unidades escolares prisionais é caracterizada como parte da barganha para se garantir a proteção e distanciamento no contato que se realiza nas aulas com os educandos. É garantido assim, subliminarmente o cumprimento de um tratado: não apenas os sentenciados cumprem penalidades, mas, gestores e professores também estão em restrição de liberdade, tanto fisicamente - dispostos nas celas de aulas - como também circunstanciados inconscientemente pela apatia da violência simbólica.



RELATO DESCRITIVO DE UMA EXPERIÊNCIA: Um exercício de ressocialização diante das práticas de violência simbólica.

Compreender, numa perspectiva interna o ponto de vista dos educandos presos e das situações que vivem é conferir um sentido interpretativo às suas experiências ressocializadoras. Adota-se então, as vivências dialógicas fundadas na produção e criação coletiva a partir dos recursos disponíveis aos sentenciados, ou seja: seu corpo e emotividade, suas ranhuras físico-depreciativas, sua condição de “ser” recluso, bem como os modos de convivência no cárcere partilhados no cotidiano pelo “ouvir, ver e observar, sentir e tocar; viver junto.

Esta atividade tem como tema “A Linguagem Corporal Reclusa ou a Teatralidade Precária”. Vem sendo desenvolvida desde o ano letivo de 2006 com experimentações atuais em regência de classe - componente curricular Arte – nas unidades de ensino do sistema penitenciário PDF I, PDF II e CIR na modalidade EJA.

Cada aluno foi orientado a fazer observações e leituras sobre seu próprio corpo implicando com isso, o reconhecimento de sua condição de encarcerado e deflagrando assim, por meio de exercícios corporais expressivos, um processo interno de auto percepção de si e do outro e o despertar de assuntos do cotidiano prisional dos educandos presos – “a marca da prisão no corpo”, “a reconstrução de si”, “a cabeça abaixada”, “o ombro encolhido”, “a vergonha e o medo”, “o envelhecimento precoce”, “os tabus e os preconceitos”, “o cuidado do corpo diante de sua degradação”, “o corpo como registro pessoal e histórico do ser humano”.

Após observações e leituras realizaram-se as seguintes atividades: seleção e organização de assuntos sobre o tema – corporização gestual e plástica, ilustração visual e cênica corporal, limpeza e higiene, preservação do corpo, conservação harmoniosa do movimento expressivo, relação espaço / contenção da liberdade, equilíbrio corpo / mente, prevenção ao uso indevido de drogas, a escola do corpo e o corpo na escola, a família, a justiça social e o desemprego.



Figura 3: A linguagem corporal reclusa ou a Teatralidade Precária. Papuda. BsB, 2015/2017.



A partir da organização dos assuntos os grupos selecionaram os preferidos pela maioria dos alunos. Ocorreram exercícios e experimentações por meio de atividades cênico/visuais e expressivas. Os educandos decidiram sobre os assuntos da temática básica optando pelo trabalho coletivo. O professor observou a atuação dos grupos e entrevistou quando solicitado.

Os alunos reunidos em pequenos grupos leram e analisaram suas primeiras produções e textos. Foram orientados pelo professor para elaborarem ao final, um conceito de suas vivências expressivas e corporais desenvolvidas na trajetória dos ensaios e produções artísticas teatrais. Após apresentação dos conceitos de cada grupo foi realizada uma avaliação para se chegar a formulação visual – exposição, se autorizado, das imagens dos educandos no momento das encenações – descritiva (textos das peças teatrais) e plástica ilustrativas – desenhos das situações e personagens das encenações – visando a produção de um Acervo Cultural dos trabalhos artísticos dos alunos.

O professor promoveu a elaboração de um objetivo geral da atividade formulando as seguintes perguntas: por que foi escolhido este tema “A Linguagem Corporal Reclusa”? Onde queremos chegar realizando esta atividade? Nosso trabalho poderá conduzir o educando a uma reflexão sobre sua condição corporal reclusa aprendendo a lidar com limitações gestuais expressivas? A elaboração de exercícios cênicos oportuniza reequilibrações permanentes para harmonização de relações interiores.

Após duas atividades – elaboração de conceitos sobre a realidade sociocultural dos internos (alunos) e o diálogo para compreensão dos objetivos da realidade que temos – o professor e os alunos enunciaram o objetivo geral: realizar atividades globais de expressão artística integrando experiências em teatro, música, dança, artes plásticas, literatura e história para o estudo da linguagem corporal e sua emancipação cênica por meio de um descondicionamento expressivo buscando harmonização dos gestos, movimentos, formas e ritmos. Oportunidade singular para reconduzir os educandos a uma autopercepção do estado reclusivo prisional e sua superação visando equilíbrio físico, mental e emocional.

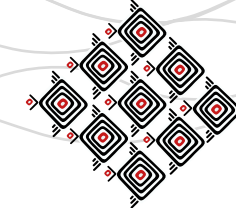


Definido o objetivo, desenvolveu-se um exercício verbal com o propósito de discutir a realização prática do trabalho. O professor solicitou sugestões técnicas, apoio dos policiais, da gestão administrativa da penitenciária e do setor de ensino em função caráter intersetorial da atividade.

Apresentaram-se e organizaram-se assim, as equipes de trabalho. Foram selecionadas as seguintes técnicas: expressão corporal e laboratório cênico, desenhos, sons corporais e coreografia. Desde o início da prática pedagógica em sala de aula, os alunos procuravam estabelecer uma relação entre suas vivências e o setor de ensino – a gestão e a seleção dos conteúdos, o cotidiano na prisão, a ressocialização e a penalização – com o objetivo de superar problemas em seus processos de reintegração social – escolarização, família, círculos de amizade, prevenção ao uso indevido de drogas, sexualidade, DST/AIDS, entre outros. Havia, no entanto, muitas dúvidas sobre o ponto de partida da atividade: um texto único, uma colagem de textos, desenhos ou criação coletiva de histórias.

Alguns alunos sugeriram uma colagem dos textos já lidos e selecionados na primeira etapa, embora achassem muito difícil a tarefa. Finalmente, chegaram a uma conclusão: elaborar um esquema propondo atividades de expressão artística diversificada - criação de histórias, teatro, desenho, redação, poesias (de autores e/ou dos alunos), cartazes e diversos quadros cênicos e visuais que ilustrassem o tema “*A Linguagem Corporal Reclusa*”. O professor pediu para que os alunos organizassem grupos de acordo com o interesse comum. Recomendou-se que considerassem a sequência dos títulos, quadros ou partes. Os alunos dividiram-se em grupos de estudos para fazerem uma análise crítica dos problemas considerados prioritários: promover nos grupos de estudo um conhecimento mais objetivo dos problemas desencadeados com a pena de prisão e maneiras de se emanciparem ética e esteticamente de acordo com a afinidade de ideias, sequências e o modo de apresentá-la durante as atividades.

O professor destacou para os alunos a afinidade que havia entre os grupos. A partir da análise e discussão crítica, novos elementos surgiram redimensionando os problemas da pesquisa. Estimulados, os alunos decidiram elaborar um esquema único para a sequência de atividades de



expressão artística: 1 – Teatro com Criação de Estórias e/ou montagem de textos de outros autores; 2 – Desenhos e/ou elaboração de cartazes ilustrativos sobre o tema “A Linguagem Corporal Reclusa”; 3 – Poesias e/ou Contos para Canções e Expressão Corporal.

A partir do esquema, o grupo foi orientado para elaborar um roteiro com o professor no qual deveriam figurar todas as etapas do desenvolvimento da atividade global, além dos respectivos recursos humanos – produtores, cinegrafistas, fotógrafos, publicitários (*se autorizados*) – para acompanhamento e registro visual bem como divulgação dos trabalhos dos educandos, equipamento sonoro, cenográfico (*se possível*) e elementos que destacariam a expressividade dramática nas composições cênicas – maquiagem, acessórios, objetos de cena, figurinos, etc. (*se devidamente aceitos pela administração penitenciária*). Para organizar o roteiro, o grupo vem elaborando primeiro as ações dos personagens em sequência, discutindo os tipos físico-corporais, músicas adequadas, chegando assim, a um acordo final sobre a criação de um roteiro para atividades globais de expressão.

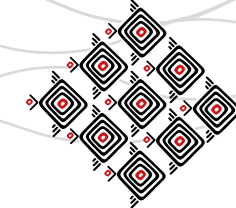


Figura 4: A cena do precário no feminino. Penitenciária da “Colmeia”. BsB, 2013/2016.

Considerações Finais

A forma de tratamento conferido à temática da violência simbólica e metaforização da cidadania descortina uma prática ressocializadora que evoca as vozes dos sujeitos aprendizes. E a base da pesquisa participante constitui ruptura com modelos tradicionais que favorecem a cultura letrada. Oportunizam, assim, modos metodológicos de organização dialética e dialógica onde os círculos da oralidade musical, cênica, coreográfica e plástica e expressam os modos de sentir e pensar dos educandos presos.

As narrativas produzidas apontam caminhos possíveis e implicam o surgimento de outras questões que, agora reestruturam as jornadas da reinserção social dos sentenciados pela elaboração de planos de ações: apreciação, exposição e apresentação entre os alunos nos círculos de aprendizagens; produção de um acervo artístico-cultural dos relatos sentidos e histórias vividas



no cárcere; projetos e práticas de reinserção coletivas – textos e preparação de peças teatrais onde cada um em sala de aula diz a “sua palavra”, emancipando-se ética e esteticamente.

Recria-se assim, a vida cotidiana que o sujeito aprendiz experimenta no período que cumpre a pena de prisão: exercícios cênico-coreográficos dotados de ações e atitudes que desencadeiam modos de conduta, hábitos e posturas inerentes à penitenciária. Esses referidos comportamentos e condicionantes influenciam a relação professor aluno na sala/cela de aula, pois, a linguagem corporal é instrumento “re” educativo determinante nas interações cênico criativa durante as aulas de EJA nas prisões.

Educador e educando são condicionados a efetivarem o fenômeno pedagógico segregador a partir de uma abordagem de gestão de ensino aparelhada às atribuições de segurança. Abrem-se também estágios representacionais de tipificação da metaforização da cidadania pela condensação de condicionamentos que se materializam. Trata-se de uma homogeneização dos modos de pensar e sentir dos indivíduos encarcerados e das práticas de gestão escolar nas penitenciárias que executam o sujeitamento penal a partir de um fazer pedagógico particularmente modelado ao ambiente hostil do cárcere. Ou seja, a escola no presídio é definida como uma unidade organizacional dentro do complexo penitenciário a ele subordinado como uma entre os demais núcleos de atendimento ao interno.

Referencias Bibliográficas

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico** Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil, 1989. BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARONE, Carlos. **O sistema penitenciário do DF: próximo ao colapso**. JB, DF. 2012 FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz & Terra. São Paulo, 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma: Manipulação da Identidade Deteriorada**, RJ, Ed. LTC, 1988. WACQUANT, Loic. **As Prisões da Miséria**. Jorge Zahar Editores. RJ: 2010.



CONEXÕES AFROAMAZÔNIDAS - ARTE E CULTURAS HÍBRIDAS, DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

Júnia de Barros Braga Vasconcelos¹ - EAUFPA
Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França² - EAUFPA
Andresa Carvalho Lopes Pires³ - ICA/UFPA
PIBEX - PROEX/UFPA

Resumo

O presente artigo discute o espaço da África e das africanidades na educação básica amazônica diante do desafio de implementação da Lei 10.639/03, em torno das reflexões e ações desenvolvidas no projeto de extensão “Conexões Afroamazônidas - arte e culturas híbridas, diálogos interculturais”⁴. Propõe-se a lançar um olhar perscrutador sobre obras de arte de artistas afroamazônidas de maneira a garantir a problematização, reflexão e valorização desta arte no processo de construção identitária do aluno da Amazônia. Assim, o texto aborda as seguintes questões: 1. Identidade cultural e a questão étnico-racial na educação no contexto da Amazônia; 2. Uma arte afroamazônida: possibilidades de narrativas interculturais; 3. Conectando África e Amazônia: da escola ao quilombo.

Palavras-chave: Interculturalidade. Arte. Afroamazônida.

1 Doutoranda em Educación pelo Programa de PósGrado em Humanidades da Universidad Católica de Santa Fé, SF/Argentina, Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Atualmente é professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do projeto de extensão “Conexões Afroamazônidas - arte e culturas híbridas, diálogos interculturais” – PIBEX-PROEX/UFPA. E-mail: juniabbv@gmail.com.

2 Possui Mestrado em Educação na linha de Currículo e Formação de Professores pela Universidade Federal do Pará (2013). Atualmente é professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Vice-coordenadora do projeto de extensão supracitado. E-mail: rcabral62@hotmail.com.

3 Graduanda do 8º semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBEX do projeto de extensão supracitado. E-mail: andresa.carvalho10@gmail.com.

4 Este projeto parte dos estudos e reflexões da tese em andamento “Diálogos entre a arte angolana e amazônica: uma perspectiva decolonial do ensino de artes na educação básica na Amazônia”, atrelada ao Doutorado em Educación do Programa de PósGrado em Humanidades da Universidad Católica de Santa Fé, SF/Argentina.



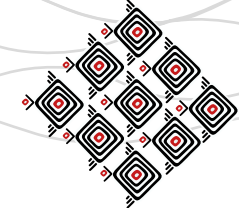
Introdução

Na atualidade, o discurso intercultural tem tomado uma dimensão mundial frente aos fenômenos da globalização e ao cada vez mais frequente convívio de diferentes grupos culturais no mesmo espaço geográfico, inicialmente em busca de políticas públicas no intuito de minimizar os impactos econômicos e conflitos socioculturais que emergiram daí, mas principalmente na busca de espaço e reconhecimento dos grupos minoritários e sem poder.

A intensa mescla étnica ocorrida no Brasil durante o processo de colonização produziu um contexto cultural não apenas diverso, mas híbrido, porém, esta convivência entre diferentes etnias não garantiu que estas culturas fossem valorizadas por igual, antes, se estabeleceu uma relação hierárquica cultural que tem trazido ao longo da história profundos prejuízos à formação identitária do povo brasileiro, o que nos alerta para a necessidade de avanços na construção de uma visão intercultural.

Entendendo a importância vital de que a abordagem intercultural se faça presente no contexto educacional, o projeto “Conexões Afroamazônidas - arte e culturas híbridas, diálogos interculturais” traz como proposta a problematização, sistematização e divulgação dos conhecimentos sobre a arte africana e afroamazônida por meio do diálogo intercultural, a partir de uma relação de troca de saberes entre os sujeitos da Escola de Aplicação da UFPA e a escola quilombola “Manoel Gregório Rosa Filho”, localizada no município de Ananindeua/PA.

Para nortear tal estudo, emerge a seguinte questão problematizadora: como valorizar a identidade dos sujeitos afroamazônidas de maneira a promover a superação do racismo, do preconceito e da discriminação, sobretudo nas escolas? A partir desta problemática, o projeto apresenta como objetivo geral valorizar os saberes e fazeres dos artistas e atores culturais afroamazônidas por meio de um diálogo intercultural, para a formação de sujeitos críticos em relação ao seu contexto, que valorizem sua identidade e respeitem as diferenças.



Metodologicamente, é um estudo de cunho qualitativo que divide-se em duas etapas, a primeira de enfoque bibliográfico, e a segunda, a pesquisa de campo. Tomamos como principais referenciais: Hall (2003), discutindo identidade cultural; Canclini (1999) e seu conceito de culturas híbridas; interculturalidade a partir de Candau (2009) e Richter (2003); e Conduru (2012) e Silva (2009) para analisar a arte afro-brasileira e afroamazônica. Apresentamos em seguida resultados preliminares do projeto, que iniciou-se em abril do corrente ano, iniciando por suas motivações, base teórica, metodologia e algumas atividades realizadas.

Identidade cultural e a questão étnico-racial na educação no contexto da Amazônia

A Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando o ensino da história e cultura africana e afrobrasileira no currículo das várias esferas da educação, no sentido de garantir que a verdadeira história das contribuições dos sujeitos de etnia negra para a formação do povo brasileiro, especialmente no social, na economia e na cultura.

O (re)conhecimento da história, cultura e contribuições desses povos para o desenvolvimento do país visa favorecer o respeito à diferença e, com isso, a superação do preconceito, da discriminação e das desigualdades. Para Munanga (2004), o eurocentrismo determinou a constituição da identidade nacional, desconsiderando a importância civilizatória negra e indígena na formação do Brasil, porém não há como pensar em construção identitária na educação sem considerar a importância das principais matrizes étnicas da população brasileira, a indígena, a europeia e a africana.

Percebemos a importância desta valorização pluriétnica no conceito que Hall (2003) traz de identidade cultural, onde ele admite a assunção de que os valores culturais são mantidos como elementos permeáveis às mudanças empreendidas pelas migrações territoriais. Ele tem o entendimento que as culturas são abertas e compõem-se em meio às diásporas, logo, ex-



pressando-se de forma tributária numa reinvenção das tradições. Tal constatação desvela que as culturas não são puras, isso fornece às tradições um conteúdo sincrético, em que se pode observar a incorporação de outros valores culturais e a manutenção de aspectos vinculados às origens étnico-raciais.

Essa vivência com outras culturas, potencializada pelo acesso e velocidade da comunicação, pela facilidade de locomoção e interdependência político-econômica, trouxe, por um lado, a sensação de uniformização (globalização), mas, por outro lado, promoveu a rearticulação das relações local-global, o que favoreceu uma nova diversidade cultural, onde a resistência e a troca cultural intensa testemunha a impossibilidade desta uniformização. (CANCLINI, 1999). A imagem do “terreno de fronteira”, usado por Canclini (1998) para definir este contexto, representa a interseção pelas quais as culturas são submetidas, principalmente depois do processo de globalização, gerando um hibridismo cultural. Em seu conceito de “culturas híbridas”, extingue-se as fronteiras entre massivo, popular e culto. (LOPES&MACEDO, 2013, p. 193).

No contexto da Amazônia, faz-se necessário compreender que sua cultura regional constitui-se desta mescla, deste hibridismo cultural construído a partir da incursão europeia em território ameríndio com objetivo não apenas de dominação territorial, mas também de dominação simbólica, estabelecendo o que Quijano (2005) define como *colonialidade do poder e do saber*, que utilizou a destruição e cerceamento da cultura do outro (indígenas e posteriormente da diáspora africana), como forma de dominação, mas o que não aconteceu sem que houvesse formas de resistência à ela. Esta resistência cultural dos povos e descendências indígenas e africanas no Brasil, e em específico na Amazônia, a despeito da tentativa de instauração de uma hegemonia cultural, constitui a cultura amazônica como híbrida.

Para falar de diversidade cultural, na contemporaneidade, muitos termos são empregados para designá-la e Candau (2009) aponta que existem vários tipos de abordagens multiculturalistas, porém destaca a *interculturalidade* como a mais apropriada, pois evita tanto a homoge-

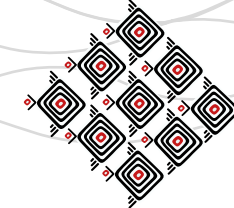


neização quanto a guetificação das culturas, implicando, ao contrário, em diálogo e relação de reciprocidade de valores entre culturas, considerando que as culturas dos diferentes grupos sociais estão em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução, provocando identidades abertas e hibridação cultural (CANDAU, 2009). Em conformidade com Candau, mas preocupada em garantir o espaço da diversidade cultural no ensino de arte, Richter (2003, p. 19) afirma que o termo interculturalidade seria “o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais”.

Pautados nas concepções de Candau e Richter, a proposta que se apresenta neste artigo em tela perpassa por um olhar à arte afro-amazônica como produto de uma cultura que foi construída historicamente como híbrida, possuindo, entre outras, a arte africana como uma de suas matrizes estético-culturais, sendo importante estabelecer um diálogo intercultural, que procure romper com uma proposta hegemônica de cultura, mas que também não limite-se a uma abordagem triunfalista ou guetificante das culturas das minorias ou de grupos sem poder.

Tomando a arte como elemento de favorecimento da formação intercultural do aluno amazônica, é importante atentar-se para a escolha das imagens e das obras que chegam na escola em qualquer disciplina, pois muitas vezes elas apenas refletem os conceitos de cultura hegemônica, e conseqüentemente, reforça o preconceito, o racismo e a discriminação.

A arte deve favorecer “o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania”, propiciando “a troca entre culturas e (...) o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas”, conforme propõe a Base Nacional Comum curricular (BRASIL, 2017, p. 151), por isso o projeto “Conexões Afroamazônicas - arte e culturas híbridas, diálogos interculturais” visa promover a valorização dos saberes e fazeres artísticos dos sujeitos afroamazônicas por meio de um diálogo intercultural.

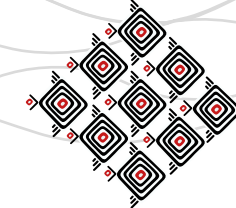


Uma arte afroamazônida: possibilidades de narrativas interculturais

A história da arte brasileira não apenas registra a presença do negro no Brasil, mas é testemunha de sua trajetória de contribuição social, de sofrimento e de discriminação. Sob o olhar do outro ou daqueles de sua própria raça, as obras de arte mostram a forma como o negro é representado e a concepção sobre o papel e o lugar social deste em cada época. Segundo Modesto (2013), a abordagem de obras de arte de temática africana e/ou afrodescendente na sala de aula precisa ir além do ponto de vista estético formal, mas deve permitir “dialogar com o aspecto social e seus atravessamentos na análise das imagens”. (P. 127).

A problematização do projeto perpassa pela seguinte questão: como ensinar o que não se estudou? Como o professor egresso dos cursos de artes antes da implementação da Lei 10.639/03, inserido num contexto de formação eurocêntrico, que nunca estudou sistematicamente sobre história da arte e cultura africana e afro-brasileira poderia estar capacitado para implementar o previsto na lei? Como fugir dos estereótipos dos quais esta arte tem sido tratada até pouco tempo, enquanto folclórica e primitiva, bem como resumi-las às datas comemorativas, que apenas reforçam o des-caso com a temática? Em se tratando dos licenciandos, como os cursos de arte tem implementado as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que prevê adequação dos programas de suas disciplinas? Se esta necessidade de conhecimento da cultura africana tem impulsionado várias pesquisas, o que se sabe da produção dos artistas afrodescendentes no contexto da Amazônia? Como esta produção tem se construído?

Com o fim de contribuir para a sistematização e contextualização de objetos e manifestações artístico-culturais afroamazônidas, a temática tem sido pesquisada no projeto visando identificar artistas afro-amazônidas que possuam obras significativas por suas possibilidades de narrativas interculturais, ou seja, que introduzam elementos da cultura e visualidade afrodescendente como elementos constitutivos desta identidade.



Arte afrobrasileira, no conceito de Conduru (2007), são manifestações artísticas que trabalham a estética e a religiosidade dos povos africanos, de forma a dialogarem com questões políticas, sociais e culturais da população negra no Brasil. Tal arte é resultado da conexão de particularidades entre a africanidade e a brasilidade, sendo “uma produção decorrente da confluência e fusão de princípios, práticas e elementos da arte africana aos da brasileira”, segundo o autor.

É importante destacar que a definição de arte afro-brasileira e da arte produzida na África se difere do conceito de arte ocidental europeia. As distinções entre as “artes menores” e as “artes maiores” não possuem sentido na cultura africana, haja vista que, a arte está tão inserida na artesanaria quanto a esta está na arte, a ponto de não haver separação entre elas, ou seja, a arte e a vida não se separam.

Para Conduru (Idem), no contexto da escravidão no país, o catolicismo como religião preponderante restringia a difusão de outras práticas religiosas, assim como do imaginário e das produções artísticas voltadas a esta temática. Logo, por se tornar o elo mais forte com as culturas africanas, as manifestações religiosas afrobrasileiras foram construídas a partir de movimentos de luta e resistência por parte dos afrodescendentes, sob forma de sincretismo religioso, em que santos católicos ganham similaridade às entidades das religiões afrodescendentes.

Para identificar e conceituar dentre os artistas paraenses quais consideráramos como afroamazônidas, utilizamos as seguintes referências: os que discutissem as africanidades, enquanto expressões de cultura do povo africano e sua diáspora; os que se auto identificassem negros, trazendo em suas obras o sentimento de pertencimento étnico-racial enraizado na África; e/ou os que valorizassem a religiosidade de matriz africana, que, segundo Conduru (2012), é um elemento marcante trazido na memória da diáspora africana e cultivada como forma de resistência a partir de sua chegada ao Brasil. Dentre os artistas pesquisados, destacamos neste artigo Naiara Jinknss e Mestre Nato.

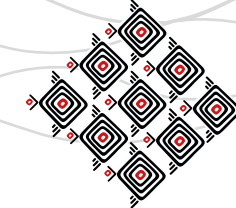


Fig 1. A) *Sem Título*, Naiara Jinknss, 2017, fotografia, Belém/PA, crédito da fotografia: <https://ihateflash.net/zine/mulheres-que-fotografam-naiara-jinknss>. **B)** *Sem Título*, Mestre Nato, 2012, estandarte, Belém/PA, crédito da fotografia: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/11/narrativas-costuradas-mistura-mitologia-e-onirismo-na-galeria-theodoro-braga.html>.

A artista paraense Naiara Jinknss traz como foco principal, na maioria de seus trabalhos, o registro da realidade ao redor do Mercado do Ver-o-Peso, que fotografa desde o início de sua carreira, e do bairro da Terra Firme. Por meio da linguagem fotográfica, ela retrata em seus trabalhos o cotidiano das pessoas que vivem e circulam nesses lugares, em grande parte pessoas afrodescendentes de baixa renda, com imagens extremamente saturadas que ressaltam o clima da região. Seu trabalho transita pela fotografia de rua, assim como atuam como rupturas da linguagem documental tradicional, isso devido ao fato de ser estabelecido relações entre aqueles que são fotografados e a artista (MEDEIROS, 2018).

As obras possuem como temática questões afroamazonidas, estabelecendo reflexões e inquietações, sobretudo, em busca da valorização da herança cultural africana, reelaborada no contato com a cultura dos grupos indígenas e europeus, principalmente portugueses, no cenário amazônico, permitindo a representatividade e a construção de uma identidade que percorre por essas heranças culturais. Suas obras ressaltam a presença do negro, de sua cultura e cotidiano no cenário belenense e promovem reflexões sobre questões como a desigualdade social, de gênero e o preconceito racial e religioso (Fig. 01 - A).

O outro artista escolhido pela representatividade de suas obras foi Mestre Nato, morador do bairro do Guamá, falecido em 23 de maio de 2014, tendo na sua carreira um rico lastro de produção visual que transitou pela costura, pintura, desenho e cenografia, elementos sempre presentes na representação da cultura popular. O Mestre Nato, como era reconhecido pelos jovens artistas, foi responsável pela confecção de estandartes de Santos Juninos para diversas manifestações do Boi Bumbá, sendo também instrutor de artes na Fundação Curro Velho.

Por meio de seus traços chamados de *naif*, nos ativemos em obras intituladas de “Sagrado Sincretismo” onde Mestre Nato usa elementos da criação do mundo, dos santos católicos, dos mitos amazônicos e africanos, o que é um exemplo de hibridismo cultural. A exemplo do detalhe do estandarte apresentado na Exposição “Narrativas Costuradas”, onde Oxum, deusa da beleza, das águas



e do amor, vem vestida de amarelo, pois está ligada à riqueza, vaidade e o poder feminino. É mãe dos filhos peixes, iaras e tritões que estão em sua volta (Fig. 01 – B).

Raimundo Nonato Silva, o Mestre Nato, foi um artista paraense que representou extraordinariamente a cultura popular amazônica e soube agregar diversas linguagens em suas obras, assim como diferentes crenças. Além de artista plástico, Mestre Nato atuou como cenógrafo e figurinista, manifestando uma fusão de domínio técnico entre a arte, artesanaria e a modelagem. Sua obra artística é marcada pelo uso das cores fortes, pela presença dos tecidos, a utilização da costura, a tridimensionalidade possibilitada pela técnica do matelassê, a presença da sensualidade, do regionalismo das lendas amazônicas e temas religiosos. (G1 Rede Liberal, 2014).

Conectando África e Amazônia: da escola ao quilombo

O projeto procurou alcançar três grupos específicos por meio de estratégias diferenciadas: licenciandos, professores da educação Básica e a comunidade escolar do Quilombo do Abacatal (professores, pais e alunos) com atividades de formação e oficinas de leitura e produção visual.

O projeto realiza-se em grande parte na Escola de Aplicação da UFPA – EAUFGPA (Belém/PA), que, enquanto Unidade Acadêmica Especial, configura-se como campo privilegiado de estágio, recebendo em média 500 graduandos semestralmente. Por esta razão, escolhemos este público para oferecer atividades de formação, entendendo esses futuros professores como multiplicadores de uma educação intercultural no contexto da Amazônia.

Durante as atividades de formação, foi feita uma sondagem a respeito de como os cursos representados ali efetivavam a obrigatoriedade da temática da “educação para as relações étnico-raciais” na formação inicial, que de acordo com os graduandos presentes, pouca ou nenhuma ênfase é dada para o tema. No curso de arte, que é um dos alvos da Lei 10.639/2003, dentre às 05 disciplinas voltadas para a história da arte, nenhuma se dedica à história da arte africana ou

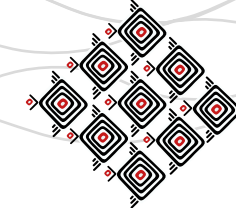


Fig 2. Oficina de Boneca Abayomi nas atividade de formação do projeto na EAUFPA, maio/2018, Belém/PA.

afro-brasileira, ou seja, mesmo os alunos que estão se formando agora, sairão sem esses conhecimentos para atuar na docência. A orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) é que a temática permeie as disciplinas em geral, mas acaba ficando ao encargo de cada professor, que dependendo da sua formação e conhecimento sobre o assunto, o faz ou não.

Dentre as atividades de formação oferecidas aos graduandos, bem como a professores da educação básica, foram realizados estudos, palestras e oficinas em torno dos temas: “O Lugar da Arte Afroamazônica no Currículo Escolar”, “Raça e Identidade cultural”, “Arte afro-brasileira” e “Currículo e Relações étnico-raciais”.

Na segunda etapa do projeto, no 2º semestre de 2018, as obras dos artistas afroamazônidas pesquisados serão utilizadas nas oficinas de produção de materiais didáticos para trabalhar a educação das relações étnico-raciais na educação básica.

Para suprir a necessidade de aproximação da universidade com a sociedade por meio do diálogo, não apenas no que refere-se à reprodução do conhecimento, mas a partir da troca de saberes, o projeto estabeleceu uma parceria com a Comunidade Quilombola do Abacatal, que encontra-se na cidade de Ananindeua/PA, enquanto público alvo a ser atendido também.

A referida comunidade encontra-se dentro da área metropolitana de Belém/PA, tendo acesso pela estrada Santana do Aurá, que, depois de 3,5 km da BR 316, prossegue mais 4 km adentro na estreita estrada de terra do Abacatal, marcada pela irregularidade do terreno, segundo seus moradores, totalmente carente da atenção dos governantes do município. Enfrentando décadas de lutas pelo reconhecimento e titulação das terras, a comunidade sofre agora com as consequências da expansão imobiliária na região, que aumentou o impacto ambiental, com o assoreamento e poluição dos igarapés que servem à comunidade para pesca e lazer, a contaminação do lençol freático, além da crescente criminalidade, fruto do tráfico de drogas.



Devido à alguns episódios de violência na estrada de acesso e de situações de cunho político e acadêmico, ficaram proibidas as visitas na comunidade, sobretudo com o objetivo de pesquisa. A queixa é que grupos de pesquisa nas mais variadas áreas pertencentes às universidades da região procuravam a comunidade para desenvolver seu trabalho e não davam o retorno de seus resultados, além de fornecer dados para grandes empresas que começaram explorar a região economicamente. Diante desses fatos, tivemos dificuldade de acesso, inicialmente, conseguindo estabelecer a parceria com a comunidade recentemente (mês de agosto/2018) por intermédio da Secretaria de Educação do município – SEMED, que nos encaminhou via o setor de Diversidade para a escola quilombola “Manoel Gregório Rosa Filho”.

Apesar dessas dificuldades relatadas, na comunidade nos deparamos com uma escola bem estruturada, cheia de crianças vivas e professoras motivadas. Este contato serviu de sondagem a respeito de quais os elementos característicos da cultura afrobrasileira, presentes na comunidade, que são ressaltados nos eventos culturais, e como esses saberes locais são inseridos no currículo da escola, de forma a valorizar e preservar as raízes culturais de matriz africana.

Estamos na fase inicial do trabalho, que objetiva desenvolver uma pesquisa quanto à produção artístico-cultural da comunidade, bem quanto aos saberes relacionados à heranças afrodescendentes, e como estes se consolidaram na comunidade no contexto amazônica. Por se tratar de uma comunidade que depende em grande parte de uma produção agrícola que é comercializada na Feira do Aurá (bairro próximo), identificamos algumas ações culturais feitas por seus moradores em torno de sua atividade econômica, como o grupo de mulheres pintoras das garrafas que guardam os licores produzidos na comunidade e a produção de cestarias. Outro elemento de ricas possibilidades visuais sob o qual pretendemos ampliar a pesquisa para construção de material didático e para a realização das oficinas na escola- quilombo são as lendas amazônicas, que, segundo o relato de alguns moradores, faz parte da vivência e do imaginário de muitos da comunidade, tendo sido repassado na narrativa das gerações anteriores, configurando-se como tradição oral.



A partir da pesquisa, serão promovidas para a comunidade escolar oficinas de vivências artísticas com temática sobre identidade cultural, visualidade afrodescendentes, meio ambiente e imaginário local, sendo algumas delas oferecidas por atores culturais da própria comunidade.

Considerações Finais

Em resposta ao nosso questionamento inicial, é possível promover uma identidade intercultural no aluno amazônida por meio da abordagem de imagens e obras de arte que mostrem o negro e sua cultura de forma positivada, promovendo diálogos reflexivos sobre as contribuições desses sujeitos na construção da história e cultura da Amazônia, bem como dando visibilidade aos padrões estéticos afroamazônidas.

Mesmo na primeira etapa do projeto, já é possível perceber que suas ações extensionistas tem favorecido aos participantes a ampliação de seus conhecimentos teóricos, metodológicos e artísticos sobre a arte e cultura afroamazônida, a partir de uma abordagem intercultural, preenchendo lacunas existentes entre teoria e prática desta temática nas formações iniciais, preparando os graduandos para trabalhar a educação das relações étnico- raciais na escola.

Quanto ao contato com a comunidade quilombola, temos percebido várias possibilidades de troca de saberes e fazeres, de diálogo entre o conhecimento teórico e o empírico, bem como entre a arte institucionalizada (dos artistas afroamazônidas) com a popular (dos atores culturais quilombolas), o que permite a valorização e o reconhecimento do seu legado na produção artística e na construção do conhecimento intercultural.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais. Brasília: MEC, 2004.



CANCLINI, Nestor García. **La globalización imaginada**. Paidós, 1ª ed : Buenos Aires, 1999. Acesado el 04 de septiembre de 2017.

_____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p.

CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo**. Didática: Questões Contemporâneas. Formação x Ação. Rio de Janeiro, 2009. **HALL**, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: D&A, 2003.

MEDEIROS, Beatriz. **Mulheres que fotografam: Naiara Jinkns**. I Hate Flash. Janeiro de 2018. Disponível em <https://ihateflash.net/zine/mulheres-que-fotografam-naiara-jinkns>. Acessado em 20 de junho de 2018.

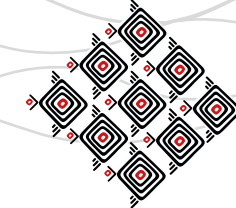
MODESTO, Rosângela do Socorro Ferreira. **Análise de representações negras na pintura paraense na primeira metade do século XX e o ensino de arte: perspectiva à aplicação da Lei 10.639/2003**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes. Belém, 2013.

MUNANGA, Kabengele. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição. 2004.

G1 Rede Liberal. **Obras de mestre Nato serão expostas em Belém**. Belém - PA. 05/06/2014. Disponível em <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2014/06/obras-de-mestre-nato-serao-expostas-em-belem.html>. Acessado em 20 de agosto de 2018.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Em A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.



ARTE E COMUNIDADE NO MORRINHO DA COLÔNIA ANTÔNIO ALEIXO: O RELTO DE EXPERIÊNCIA DO PROCESSO CRIATIVO TEATRAL DO MACULELÊ

Keven Sobreira Ferreira
Universidade do Estado do Amazonas
kevensobreira@gmail.com

Resumo

Esse trabalho relatará sobre uma vivência ocorrida no projeto Arte e Comunidade que aconteceu na Comunidade do Morrinho do bairro Colônia Antônio Aleixo em Manaus-AM. Este projeto de extensão do curso de Teatro da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas (ESAT-UEA), visa proporcionar uma formação pedagógica, estética e política a partir da pedagogia de projetos com as crianças e jovens de uma periferia manauara. O processo é desenvolvido através de disciplinas que compõe a matriz curricular do curso de Licenciatura em Teatro da ESAT-UEA, as disciplinas são Tópicos de práticas teatrais I, II e III. Portanto, analisaremos a vivência que tivemos dentro do projeto por meio de uma proposta que envolveu um processo criativo teatral a partir da pesquisa sobre as teatralidades de uma manifestação popular afro-ameríndia, o Maculelê, e abordaremos o objetivo percorrido nesse percurso em proporcionar a multiplicação dos saberes construídos durante os quatro anos do Arte e Comunidade na Colônia Antônio Aleixo.

Palavras-chave: Maculelê. Cultura Popular. Arte e Comunidade.

0.1. O Arte e Comunidade e Instituto Ler para Crescer: uma parceria transformadora.

Os relatos que serão discorridos no presente artigo advém de uma parceria estabelecida em 2013, entre um projeto de extensão do curso de Teatro da Universidade do Amazonas (UEA) chamado Arte e Comunidade e uma Organização Não Governamental, o Instituto Ler Para Crescer. A principal similaridade de ambas as propostas está no campo de atuação, que são as periferias da cidade de Manaus-AM. Dessa maneira, o encontro e a sinergia das



Figura 1- Imagem da rua central onde está localizada a sede do Instituto Ler Para Crescer, bairro Colônia Antônio Aleixo, Manaus-AM (2017). **Fonte:** Arquivo pessoal.

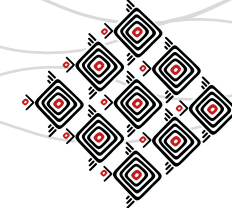


frentes ocorreu persistindo no alcance do objetivo principal de contribuição na criação de realidades mais poéticas e justas em comunidades marginalizadas. Seja por meio de processos artísticos, como no caso do Arte e Comunidade, ou através do incentivo à leitura, como é o foco do Ler para Crescer. Ou com as duas perspectivas, como ocorreu após a parceria dos projetos no bairro Colônia Antônio Aleixo.

0.2. A história da Colônia Antônio Aleixo: o bairro nascido pelo afeto familiar e justiça popular.

A fim de contextualizar uma parcela histórica e social do bairro Colônia Antônio Aleixo, iremos citar o trabalho de conclusão de curso (TCC) da arte-educadora Aline Vasconcelos Barreto (2016), que além de ter atuado no projeto Arte e Comunidade, entre os anos de 2014 e 2015, também é moradora do bairro. Portanto, nos parece bastante significativo falar desta comunidade através de um olhar de quem está cotidianamente inserido nela. “Sem contextualização não há possibilidade de compreensão dos processos sociais, e sem essa compreensão não há possibilidade de se atingir uma comunicação democrática entre as diferentes culturas”. (HARTMAM e FERREIRA 2010, p.10). Por isso, não podemos falar superficialmente sobre o meio onde se desenvolveu as ações desta pesquisa e, além disso, essa contextualização também está em um estado de permanente construção. Pois, sempre surgem novos fatos que modificam as leituras do processo histórico do bairro.

Primeiramente, é importante salientar que a Colônia Antônio Aleixo, assim como qualquer outro bairro da cidade de Manaus-AM não apresenta uma realidade, mas diversas realidades. E a nossa atuação durante o projeto se deu em uma área delimitada dentro do bairro, que foi na comunidade chamada de Morrinho. A princípio, essa área é somente destacada por relatos sobre marginalidade, porém conforme fomos vivenciando o Arte e Comunidade, nós percebemos que esse é apenas um aspecto, bastante difundido pela mídia local, mas que a Colônia, como o bairro é chamado entre os (as) moradores (as), vai muito além do que os seus problemas.



O bairro foi criado com intuito de ser a moradia das pessoas que vinham trabalhar nos seringais na época do ciclo da borracha estimuladas pelo plano federal, a partir de um projeto de ocupação da Amazônia. Houve um período de declínio desse plano de ocupação e, depois de alguns anos, o bairro tornou-se, por sua distância ao centro urbano de Manaus, um espaço de moradia dos portadores (as) de hanseníase. Afinal, o bairro faz fronteira com o município amazonense Careiro da Várzea, e o que separa essa fronteira é o rio Amazonas e o grande Lago do Aleixo, que fica dentro do bairro e bem próximo do Morrinho. Então, as (os) moradoras (es) dizem que antigamente os hansenianos ou leprosos¹ ficavam no outro lado do rio, no município do Careiro, mas com o passar do tempo foram transferidos para o bairro manauara. No século XIX ainda estava em voga a crença de que os (as) hansenianos (as) deveriam viver apartados para evitar o contágio. Segundo Aline,

Com o passar do tempo o bairro começou a ser habitado por alguns familiares dos hansenianos que vinham visitá-los e que aos poucos foram se integrando à Comunidade. Outro fator que muito contribuiu para o desenvolvimento do bairro foi a presença de missionários religiosos que se dedicaram pelas pessoas e em muito contribuíram para a superação e crescimento da Colônia, esses missionários fundaram Escolas, davam assistência aos hansenianos, ajudavam as famílias carentes com alimentação, medicamentos e até mesmo construção de moradias. (VASCONCELOS, 2016, p. 24)

Portanto, a partir do relato de Aline podemos afirmar que houve uma ressignificação popular do espaço que passou de uma área de quarentena segregada para um espaço de acolhimento a partir da migração dos familiares e outros agentes, como o povo eclesial. Essa foi a transformação que formou o bairro Colônia Antônio Aleixo. A sua gênese é marcada pela

¹ Algumas famílias da Colônia preferem utilizar o termo lepra como uma forma de autoafirmação e denúncia de um passado de exclusão vivenciados por seus familiares enfermos.

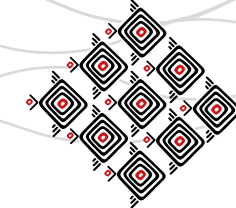


afirmação da coletividade por meio da afetividade familiar. Esses são os princípios formadores dessa comunidade.

A atuação de entidades religiosas são de fato muito perceptíveis no bairro. A possibilidade de atuação do Arte e Comunidade também se deu a partir desse engajamento social religioso, uma vez que o espaço físico do Instituto Ler para Crescer onde ocorreram as ações do Arte e Comunidade foi doado pela Paróquia de Nossa Senhora das Graças, que também desenvolve projetos sociais. O espaço ainda é chamado pelos (as) antigos (as) moradores (as) da rua *como* “Igrejinha”. Inclusive, diversas vezes contamos com o apoio da Paróquia para as encenações desenvolvidas pelo Arte e Comunidade.

1.1 Instituto Ler para Crescer: a importância da leitura.

O Instituto Ler para Crescer é uma organização sem fins lucrativos que foi fundada como projeto no ano de 2006, mas somente em 2011 foi registrada legalmente. A criação do Instituto foi fruto de um desejo coletivo, o Instituto vem sendo desenvolvido por diversas pessoas como: a advogada Elaine Elamid, o seu marido Tommaso Lombardi, a educadora social Beatriz e a merendeira escolar Maria do Socorro Prado da Rocha. Sendo quase treze anos de atuação, onze anos no bairro Colônia Antônio Aleixo, as atividades desenvolvidas ocorrem através de doações de outros (as) sonhadores (as), que também almejam contribuir com o movimento de superação de problemas crônicos como o trabalho infantil, que uma das principais problemáticas da localidade. A maioria das crianças que trabalham nas sinaleiras da cidade de Manaus são moradoras da Colônia. Portanto, existem financiamentos de todas as esferas: de pessoas físicas, organizações da sociedade civil e da iniciativa privada. Inicialmente, a Ong possuía seis sedes que estavam localizadas nas periferias da cidade de Manaus-AM.



Partindo de uma perspectiva pedagógica libertadora bastante motivada pelos estudos de Paulo Freire, a crença no poder transformador da leitura é o objetivo principal percorrido pela equipe do instituto, a busca é pela aquisição da leitura dos livros para construir uma leitura de mundo mais justa, ética e do ser mais. O estímulo à leitura vem sendo estimulado por diversas propostas e projetos elaborados pela equipe do Ler para Crescer. Então em 2013, após um encontro com a profa. M^a. Amanda Aguiar Ayres, oficializa-se o Arte e Comunidade.

1.3. Arte e Comunidade: a formação de ações transformadoras em realidades marginalizadas.

O Arte e Comunidade é um projeto de formação artístico-político que procura estabelecer um espaço de contato entre os saberes populares e os saberes formais, isso significa que trata-se de questionar a epistemologia aceita no âmbito acadêmico que, historicamente, por advento do processo de colonização privilegiou a perspectiva europeia. Daí, o etnocentrismo histórico que invisibilizou os saberes populares, ou afro-indígenas, nos espaços institucionais. Talvez, o popular possa soar como abstração, portanto para nossa realidade brasileira podemos traduzir esse popular como afro-ameríndio. (LIGIÉRO, 2011, p. 277). Desta maneira, o questionamento que move o projeto visa alcançar uma atuação epistêmica democrática, horizontal e multicultural em todas as esferas do conhecimento, principalmente no campo estético teatral.

A reflexão que compõe e impulsiona o Arte e Comunidade se estende também para uma constante indagação sobre a função social da Universidade Pública, e essa frente de atuação já possui quatro anos, consolidada dentro da matriz curricular da graduação de Licenciatura em Teatro da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas² (ESAT-UEA). De acordo com a facilitadora desse projeto,



Figura 2 – Atividade de leitura desenvolvida pela contadora de histórias Dona Socorro Rocha nos anos iniciais do Instituto Ler para Crescer. **Fonte:** Autoria desconhecida. Disponível em: <https://lerparacrescer.org/>. Acesso em: fevereiro de 2017.

² A Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), é a unidade de Artes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A ESAT-UEA congrega os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Teatro, Dança, Música e Turismo. E nesse espaço institucional que o Arte e Comunidade está inserido.

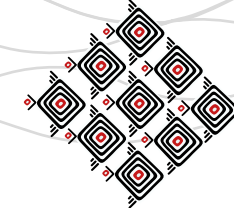


A proposta tem buscado viabilizar a integração entre as três instâncias propostas nos princípios básicos da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão de modo a garantir que os discentes do curso de graduação vivenciem em um momento previamente planejado de sua formação, práticas artísticas pautadas em metodologias de criação contemporâneas bem como reflexões teóricas junto à comunidade. (AYRES, 2016, p.99).

Nós podemos interpretar que a interação é vista como uma possibilidade de ampliação do acesso aos saberes, que ainda são privilégios nem sempre acessíveis às camadas populares da nossa sociedade. Portanto, partilha-se da visão libertária de que todos e todas somos produtores (as) criativos (as) de conhecimento. Então, a metodologia do projeto também é diversificada, pois não parte de uma única visão, não existe um único emissor. Não é construída somente pelos (as) estudantes acadêmicos (as), mas também é criada pelas figuras comunitárias, jovens, crianças e colaboradoras (es). Especificamente, a pedagogia de projetos é bastante perseguida e os processos criativos de encenação são desenvolvidos durante três períodos semestrais, buscando alinhá-los com os métodos mais discorridos atualmente no âmbito teatral, como: processos colaborativos, pedagogia do espectador, pesquisa do espaço, entre outros. (HARTMANN, 2010).

Os (as) acadêmicos (as) iniciam no Arte e Comunidade a partir do segundo semestre do curso de licenciatura em Teatro. As quatro disciplinas que abrem espaço para o projeto ocorrer em semestres consecutivos são denominadas de Tópicos de práticas teatrais I, II e III e metodologia II. A disciplina de Tópicos I é um espaço para reflexões teóricas para composição do projeto pedagógico artístico, o primeiro contato com o campo se estabelece aqui, o intuito é formular uma proposta juntamente com a comunidade.

No outro semestre na disciplina de Tópicos II, ocorrem as oficinas elaboradas anteriormente, é o momento de experimentação e muitas das vezes é o primeiro contato com a docência por parte do licenciandos (as), as oficinas ofertadas precisam estar articuladas com a próxima etapa.

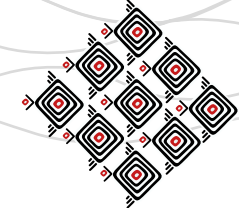


Em Tópicos III é o momento dos ensaios e da apresentação do processo construído durante a relação comunidade e academia. A última etapa ocorre na disciplina de Metodologia que é a produção das reflexões das ações ocorridas no processo em formato de artigos científicos.

Todo processo é desenvolvido em uma perspectiva coletiva. A construção metodológica é estimulada a ser uma metodologia teatral dialógica e progressista. Afinal, o objetivo é a formação de sujeitos críticos que desenvolvam ações transformadoras em realidades de exclusão e opressão, tanto no contexto universitário quanto no comunitário/periférico. Toda essa composição é um incentivo para o desenvolvimento de uma micropolítica através da perspectiva artística/teatral que vise, a longo prazo, construir uma macropolítica voltada para as classes populares. Pois,

Propomos contribuir com o processo de formação de sujeitos estimulados pela curiosidade e desejo de descobrir. Pesquisadores inquietos motivados a experimentar e criar processos cênicos que contemplem a contextualização da realidade em que estão inseridos. (AYRES, 2016, p. 115 e 116).

Nós podemos afirmar que o aspecto de contextualização da realidade está atrelada à visão freiriana de uma pedagogia dialógica (FREIRE, 2011). Entende-se que a libertação dos (as) sujeitos (as) oprimidos (as) se dará, primeiramente, por uma consciência crítica da realidade de opressão que os (as) marginalizam. Porém, como as ações do projeto são voltadas principalmente para as crianças e jovens essa contextualização precisa ser poética e criativa, pois a brutalidade já faz parte das vivências desses (as) menores. Eis a questão sempre presente nas encenações do Arte e Comunidade, como articular a conscientização crítica da realidade de crianças e jovens de uma comunidade marginalizada através de perspectivas lúdicas e teatrais? Daí, parece-nos que o casamento entre as manifestações artísticas afro-ameríndias, ou a chamada Cultura Popular nos têm apresentado um caminho interessante.

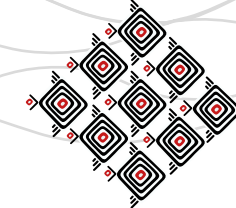


2.0. Sou eu Maculelê, sou eu: a gênese.

Em 2015 foi o ano que nossa turma iniciou no Arte e Comunidade. Pois, somos da turma de licenciatura em Teatro de 2015. O nosso grupo era composto por sete pessoas e estávamos no segundo período da graduação. Inicialmente, nós compartilhamos os nossos desejos, discutimos e conhecemos os Temas Transversais, PCNs e o material didático módulo 26 da Universidade de Brasília sobre Arte e Cultura popular, produzido por Joana Abreu Pereira de Oliveira (2011). Durante essas discussões surgiram diversas visões sobre esses temas e em um momento posterior, nos foi sugerido escolher uma temática para desenvolver um projeto de encenação na Colônia Antônio Aleixo, e decidimos desenvolver um espetáculo a partir das teatralidades do Maculelê.

A escolha pelo Maculelê foi impulsionada pela compreensão da importância dos temas transversais no contexto comunitário e também pela trajetória de um licenciando que compunha a turma. Ele pertencia ao candomblé e quando cursava o ensino médio tinha desenvolvido uma apresentação do Maculelê em uma feira literária, então por já haver uma relação com o Maculelê ele sugeriu que pesquisássemos profundamente sobre as possibilidades dessa manifestação. Então, o desejo de tratar os temas transversais, principalmente a transversalidade Diversidade Cultural, parecia ser possível desenvolvê-lo através de um jogo popular em uma encenação teatral.

A definição do que é o Maculelê não é uma tarefa simplória, talvez pela dificuldade em achar pesquisas que abordem profundamente essa manifestação popular. A múltipla conceituação da Capoeira é muito similar ao Maculelê. Às vezes, é denominado de luta marcial, jogo, dança dramática, brincadeira popular, dentre outras possibilidades. Algumas vezes, o Maculelê chega a ser visto como uma extensão da Capoeira. Porém, preferimos classificá-lo como uma dança dramática. Pois, essa manifestação nos apresenta elementos das duas vertentes, teatro e dança.

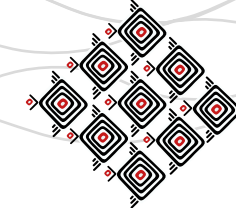


Dentre várias versões existentes da lenda do Maculelê, a versão que utilizamos diz que Maculelê era um negro africano que tinha uma doença de pele, e por isso era introspectivo. Em um certo momento, ele foi acolhido por uma comunidade indígena que iniciou o seu tratamento, através do Xamã que o abrigou em uma cabana isolada. Em um momento de caça e esvaziamento da comunidade, ficaram apenas aqueles (as) que não podiam caçar como o Maculelê, enfermos, idosos e as crianças. Foi quando ocorreu um ataque invasor, que foi impedido pela valentia de Maculelê que saiu de sua introspecção e salvou a comunidade do ataque inimigo com apenas dois cabos de madeira, chamados de grimas. A partir daí surgiu o jogo do Maculelê como uma reverência a esse ato guerreiro.

O aspecto valente do Maculelê foi estimulado através da encenação do Arte e Comunidade na Colônia para desenvolver uma multiplicação dos saberes construídos nos processos anteriores. Portanto, intitulamos o espetáculo de As Teatralidades do Maculelê. A construção do espetáculo teatral estava pautada em vivenciar juntamente com a comunidade o jogo e lenda do Maculelê. Entretanto, as crianças e jovens participaram de todas as etapas do processo de criação para que elas pudessem continuar com os processos criativos na Colônia Antônio Aleixo após o término do projeto.

2.1. As Teatralidades do Maculelê: o processo.

A encenação foi desenvolvida nos moldes do processo colaborativo que visa promover a descentralização no processo criativo artístico por meio da distribuição de tarefas, possibilitando a valorização do aspecto coletivo. Essa distribuição de funções é mediada pela comunicação entre as diversas especificidades cênicas que trabalham em prol de um único objetivo,



uma montagem cênica. (NICOLETE, 2005). Isso significa que os atores, atrizes, diretores (as), dramaturgos (as) e técnicos (as) não participam mais de uma estrutura hierarquizada, pois no processo colaborativo existe a procura por uma horizontalidade democrática. No caso do Teatralidades do Maculelê, nós optamos pela divisão de núcleos de acordo com os elementos teatrais, como: direção, sonoplastia, iluminação e dramaturgia. Durante o processo ocorreram oficinas específicas para cada núcleo. Buscando a construção de conhecimentos a respeito de cada elemento teatral.

A criação do espetáculo foi estimulada a partir de vários elementos, como: vídeos da diáspora africana, videoclipes de rappers infantis, produção de bonecas abayomis, produção de turbantes, entre outros. Essas vivências ocorreram por meio de oficinas. No final, a dramaturgia foi organizada em três eixos: a cena de criação do mundo a partir da mitologia iorubana, a cena da lenda do Maculelê e a cena de Resistência Afro-indígena. As cenas foram ligadas através do recurso de cortejo, que é muito presente nas manifestações de Cultura Popular e no segmento de Teatro de Rua.

O espetáculo teve três apresentações que ocorreram em três espaços diferentes. A primeira apresentação foi na ESAT-UEA, a segunda apresentação ocorreu na Colônia e a terceira aconteceu no teatro do Liceu de Artes e Ofício Magdalena Arce Daou. Apesar de todas as dificuldades surgidas durante o processo, essas apresentações foram muito simbólicas, pois conseguimos enxergar a autonomia das crianças e dos jovens durante o espetáculo. A autonomia estava presente no momento de se relacionar com o (a) outro (a) em cena, estava no tocar os instrumentos percussivos que compunham a sonoplastia e estava na curiosidade constante a respeito dos elementos teatrais. Eles e Elas não eram reprodutores (as) de um texto decorado, eles e elas foram atores e atrizes criadores de realidades poéticas cênicas.



Figura 3 – Registro da oficina de dramaturgia promovida no núcleo de Direção/Dramaturgia.
Fonte: Arquivo Pessoal.



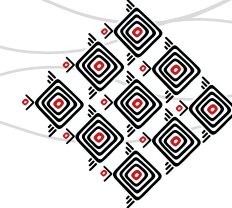
3.0. Considerações em processo.

As ações relatadas ocorreram entre agosto de 2015 a agosto de 2017, e este período foi marcado por uma turbulência econômica, política e social. Tivemos uma troca brusca nos projetos eleitos democraticamente na esfera federal. E na esfera estadual também tivemos processos que contribuíram com instabilidade social. São tempos de posicionamento objetivo, e essa necessidade atravessou esse processo. Isso se caracteriza desde da escolha metodológica por uma pedagogia progressista, e em nenhum momento dessa pesquisa, o aspecto político-ideológico foi ignorado.

No início, queríamos solucionar todos os problemas do Morrinho através do Arte e Comunidade, porém depois entendemos que nossa atuação estava em promover pequenas ações que poderiam no futuro construir uma nova realidade. Nós compreendemos que a nossa pequena contribuição seria em estimular a multiplicação dos saberes construídos nos processos artísticos a partir da partilha alegre proporcionada pela Cultura Popular, que é marcadamente afro-indígena, e até europeia, mas orgulhosamente afro-ameríndia. Essa intenção milita à estética do (a) oprimido (a). Pois,

Queremos promover a multiplicação dos artistas. São os artistas, eles próprios, que se multiplicam, não suas obras copiadas. Não se podem fazer cópias de um ser humano – cada um é único e é essa sua aura, ou dela é parte [...] Estes novos artistas e suas obras de arte têm sua aura, que é criada pelo fato de serem quem são, de viverem em tal ou qual comunidade, que tem sua tradição, suas histórias, necessidades sociais de transformação do mundo, do seu mundo. (BOAL, 2009, p.46 e 47).

Nós acreditamos que essa multiplicação da criatividade artística é um fator que precisa ser formado em todos os espaços educativos, tanto formais, informais ou não-formais, pois o processo nos mostrou que quando temos pertencimento do nosso potencial criativo nos vemos como nossas próprias telas, palcos ou partituras, não permitimos sermos definidos por outrem. Afinal,



“a tendência da elite intelectual tem sido, historicamente, não só a de definir quem é o povo, mas até mesmo de definir o discurso desse suposto povo, de falar por ele”. (OLIVEIRA, 2011, p.21). Portanto, o empoderamento comunitário não necessita de mais uma vanguarda intelectualizada, nós todos (as) precisamos enxergar o nosso potencial criativo como um agente transformador de realidades coletivas e nós nos transformamos juntos e juntas.

Referências bibliográficas

AYLA, Marcos. **Cultura Popular no Brasil**/. 2006 – 3. Ed.

AYRES, Amanda A. **Teatro e Comunidade**: uma proposta de formação do curso de teatro da Universidade do Estado do Amazonas. In: Silva, Ivete. (Coord.) **Arte na Amazônia: conversas sobre o ensino na Região Norte**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. P. 99 – 118.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: conflitos e acertos. 2. Ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. E atual – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

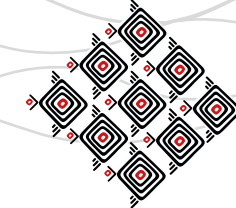
HARTMANN, Luciana; **FERREIRA**, Taís/ Módulo 16: história da Arte – Educação para Licenciatura em Teatro – 1ª Edição, Brasília, Estação Gráfica Ltda., 2010.

LIGIÉRO, Zeca. Questões da entrada das culturas afro-ameríndias nas universidades brasileiras. In: **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras/ Zeca Ligiéro. – Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

NICOLETE, Adélia. **Criação Coletiva e processo colaborativo**: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. GT: Pedagogia do Teatro e Teatro educação. **Reunião Científica da Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Tentando definir o Teatro na Comunidade.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. **Módulo 26**: Arte e Cultura popular. Brasília, 2011.



ARTE, ESTÉTICA E (CONTRA)VISUALIDADES COMO INSTRUMENTOS DE COLONIALIDADE E NO ENLACE DE PEDAGOGIAS DELOCOLONIAIS

Larissa Isidoro Serradela
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

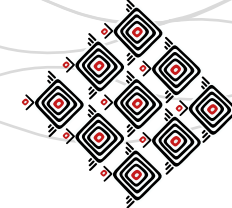
O trabalho aqui apresentado parte da premissa de que através da Arte, e das imagens por ela produzidas, outras memórias e identidades que foram historicamente silenciadas podem ser narradas e passarem por processos de valorização. O artigo aborda a noção de “matriz colonial do poder” também denominada “colonialidade do poder” como se desenvolveu ao longo do tempo, na criação de instituições que criaram narrativas favoráveis aos projetos de colonialidade e subordinação de certos segmentos sociais. Segue com a reflexão de como a arte, a estética e as visualidades colaboraram para a conformação de representações pelas quais a cor da pele se tornou critério de organização nas relações de poder. Por fim reconheço a arte e a estética como possibilidade de motivar o enlace do pedagógico com o decolonial, manifestando práticas teóricas que emergem de organizações sociais.

Palavras-chave: Arte. Colonialidade do poder. Pedagogias Decoloniais.

Introdução

Ao problematizar o processo de desumanização e descolonização de certos segmentos sociais ao longo da história da humanidade, em especial a negligência com populações indígenas e afrodescendentes em suas formas de saber, fazer, sentir e viver, reflito com Mignolo (2009) e Palermo (2009) sobre a “matriz colonial do poder” e a questão da arte e da estética no projeto colonialidade e os processos de resistência da decolonialidade, a partir de pedagogias decoloniais enlaçadas através de produções artísticas (WALSH, 2013).

Para colônias e ex-colônias, países considerados subdesenvolvidos, áreas chamadas periféricas, grupos denominados insurgentes, pessoas classificadas como diferentes, a matriz colonial do poder desempenha um controle sobre os corpos no modo como são construídas as reali-

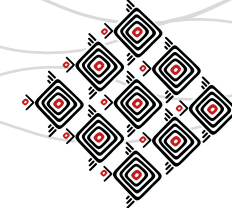


dades e configuradas as relações de poder. Através do controle epistemológico, as dominações foram (e são) suscitadas e reverberadas a partir da estruturação do conhecimento que utiliza o critério biológico de raça enquanto classificação social hierárquica, bem como as representações sobre a natureza (QUIJANO, 2000).

Determinadas histórias e memórias podem ser narradas através das imagens. O padrão normativo (heterossexual, europeu e androcêntrico), imposto ao longo da história, nos concede exemplos de como certas representações são utilizadas para compor uma narrativa universalizante. A Academia Imperial de Belas Artes, consolidada no Brasil no séc. XIX, por exemplo, se tornou o lugar de expressão do movimento romântico e a produtora oficial de imagens do Império, na qual indígenas foram representados de forma passiva, idealizada, reforçando seu lugar sacrificial em nome da nação, enquanto a população negra foi rejeitada por se associar à escravidão (SCHWARCZ, 2012).

Não só a Academia Imperial de Belas Artes foi responsável pela criação de uma identidade nacional brasileira que se propunha unificadora, mas outras instituições de igual importância, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838, também recebia fortes influências de pesquisadores europeus (SCHWARCZ, 2012, p. 338). Temas como memória, patrimônio e identidade se entrelaçam a questões das visualidades, representações artísticas e de como tais processos podem (ou não) incitar os vários tipos de discriminações (racistas, misóginas, homofóbicas).

A construção da colonialidade, no campo da arte, iniciou com a conquista da qual a instância colonial se autorizou a negar as formas de produção de outras culturas, procurando apagar suas trajetórias de modos de aprendizagens, transmissão de técnicas e do uso de materiais próprios (PALERMO, 2009, p.17). Dessa forma, arte e estética foram (e são) instrumentos institucionais de colonialidade por estabelecerem padrões a partir dos quais se classificam e hierarquizam a ordem no mundo, imposta como regulação dos saberes e das subjetividades (MIGNOLO, 2009, p. 11).



Ao longo da história, estética e razão andaram de mãos dadas, cumprindo duas funções:

1) a construção na Europa de uma subjetividade secular e burguesa que se separava da subjetividade sagrada e teológica construída a partir do Renascimento e liderada por países do sul (idem); 2) o estabelecimento, fora da Europa, de um novo conceito para desvalorizar e hierarquizar a criatividade sensorial de outras civilizações (idem).

No entanto, em resposta a colonialidade também são geradas organizações sociais em todo o mundo, chamadas por Mignolo (2009, p. 9) de “sociedade política global”, as quais buscam formas alternativas de enfrentar as violências e os silenciamentos impostos pelos Estado-nações e o mercado. Walsh (2013, p. 9) fala do colapso emergente e iminente da ordem global em seu projeto civilizatório ocidental, a partir do ressurgimento da presença de práticas insurgentes – de “bem-viver” e estar em coletivo- que os povos indígenas e afro vem significando ao longo do tempo, pensando e construindo, a partir de autonomia, processos de enfrentamento ao governo e a colonialidade. Segundo a autora, são dois projetos de mundo- vida, dos quais um deles, apesar do poder arrasador do outro, segue em pé, multiplicando-se, ressurgindo digno e rebelde (WALSH, 2013, p. 28).

As pedagogias enlaçadas na decolonialidade não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas, são parte integral de seus combates, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação (WALSH, 2013). Para Achinte (2009, p. 89) a arte pode ser assumida como pedagogia decolonial possibilitando a reflexão em torno das diferenças próprias destes povos, com genealogias e trajetórias criativas diferentes dos pressupostos da arte ocidental. Isso não implica que não estão envolvidas nos circuitos de produção, distribuição e consumo, mas que em muitas situações mostram rotas diferentes e ainda divergentes às narrativas da pós-modernidade artística em relação a história, memória, cosmovisões e lutas de poder em um mundo contemporâneo (ACHINTE, 2009, p. 89).

Achinte (2009) aborda a “estética da re-existência” como dispositivos criados e desenvolvidos para inventar-se cotidianamente na vida e no poder, confrontando a realidade estabelecida



pelo poder hegemônico que desde a colônia até hoje tem inferiorizado, silenciado e visibilizado negativamente a existência de comunidades afrodescententes e indígenas (ACHINTE, 2009, p. 94). Para este autor, a re-existência aponta a descentralização de lógicas para buscar nas culturas as chaves de formas de organização, produção, alimentares, rituais e estéticas que permitem dignificar a vida e reinventá-la para permanecer transformando-se (idem).

O trabalho aqui apresentado parte da premissa de que através da Arte, e das imagens por ela produzidas, outras memórias e identidades que foram historicamente silenciadas podem ser narradas e passarem por processos de valorização, o que nos faz pensar sobre as questões da estética enquanto uma “política cultural” dos movimentos sociais (ALVAREZ et al., 2000), ressaltando que não se trata de “falar para”, mas de “falar com”, em processos colaborativos e participativos.

Para tal, toma-se como situação para a reflexão os processos artísticos que ocorrem no quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos em sintonia com a ação educativa “Do Buraco ao Mundo”¹. Localizada no município de Carnaubeira da Penha, Estado de Pernambuco (região Nordeste do Brasil), a Tiririca dos Crioulos se autorreconhece como um “quilombo- indígena”. Em relação aos primeiros moradores, a memória coletiva remete à negros libertos que se instalaram na base da Serra do Arapuá no final do século XIX e que no decorrer do século seguinte estabeleceram relações de parentesco (envolvendo diversos tipos de alianças que iam de matrimônios a condução de rituais) com os indígenas da região, em especial o povo Pankará.

Junto com esse povo indígena, a comunidade começa a se mobilizar na busca por direitos garantidos na Constituição Federal do Brasil de 1988, tais como o direito à educação e ao território tradicional. É dessa forma que em 2010 inicia seu processo de regularização fundiária junto ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão nacional responsável pelos processos

¹ As ações deste projeto tiveram um caráter contínuo de 2014 à 2017, surgindo a partir do Edital de Preservação.

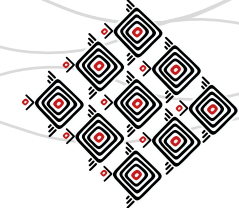


de delimitação territorial de comunidades quilombolas. Nesse contexto de reflexão sobre a própria identidade étnica, em 2014 inicia na Tiririca a ação “Do Buraco a Mundo”.

Essa ação viabilizou buscas participativas das referências culturais locais realizadas por professoras, crianças, anciãos e lideranças em parceria com pesquisadoras e pesquisadores de fora. A pesquisa intercultural possibilitou a organização de um livro, de um CD duplo (o qual chamamos de Documento Sonoro) e vídeos, recursos disponibilizados gratuitamente em um site www.culturadigital.br/tiricadoscrioulos, além de uma exposição itinerante realizada no ano de 2017 em duas cidades da região Nordeste do Brasil (Recife e João Pessoa, capitais dos Estados de Pernambuco e Paraíba, respectivamente) e tornando-se permanente na própria comunidade.

Daniel (2005, p. 2) compartilha a “vivência de arte educação baseada na comunidade” como ação pedagógica, a partir das experiências de discentes e docentes como fontes de pesquisa. Para esta autora, a noção de comunidade é “uma coleção de pessoas que estão unidas pelo lugar/localidade (ou não), circunstâncias e/ou histórias similares, interesses compartilhados e/ou ligações espirituais” (DANIEL, 2005, p. 2). Tal noção me faz pensar sobre minha situação enquanto uma “pesquisadora de fora” na relação com a Tiririca dos Crioulos enquanto coletividade jurídica, compartilhando circunstâncias históricas e interesses pelas temáticas étnico-raciais, formando uma comunidade, ou como entende Mignolo (2009) uma sociedade política interessada na memória da comunidade.

Procuo compreender o papel da arte, da estética e contravisualidades (MIZOREFF, 2016) nas reivindicações sociais, partindo da premissa de que as mesmas podem se apresentar como potencialidades de fazer com que algumas vozes sejam expressas e acima de tudo escutadas. A partir das questões apresentadas indago sobre quais foram as visualidades (MIZOREFF, 2016) que colaboraram com os processos de inferiorização de populações indígenas e negras ao longo do tempo e de que forma tais visualidades vem sendo combatidas?



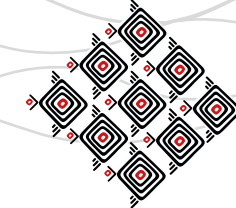
O artigo aborda a noção de “matriz colonial do poder” também denominada “colonialidade do poder” (WALSH, 2013) como se desenvolveu ao longo do tempo, na criação de instituições que criaram narrativas favoráveis aos projetos de colonialidade e subordinação de certos segmentos sociais. Segue com a reflexão de como a arte, a estética e as visualidades colaboraram para a conformação de representações pelas quais a cor da pele se tornou critério de organização nas relações de poder. Por fim reconheço a arte e a estética como possibilidade de motivar o enlace do pedagógico com o decolonial, manifestando práticas teóricas que emergem de organizações sociais.

Desenvolvimento

A matriz colonial ou colonialidade do poder

Construída e sustentada por nações imperiais coloniais, a matriz colonial do poder se tornou uma proposta flexível e orientadora para analisar a formação, manutenção e transformação do manejo imperial/colonial do poder que envolveu não somente o sistema de controle das colônias e ex-colônias, mas também o que se encontra vigente como ordem global (MIGNOLO, 2009).

Foram desenvolvidas, ao longo dos séculos, instituições que impuseram um padrão eurocentrado no manejo da estética e na produção de conhecimento, permitindo a formação dos Estados-nações e a configuração do capitalismo como ordem global. Dessas instituições ressalto os processos de expansão imperial-colonial liderados pela colonização portuguesa e espanhola na América Latina (séc. XV e XVI) e posteriormente, a implementação do projeto de modernidade com a Revolução Francesa e o Iluminismo na França do séc. XVIII, e a Revolução Industrial na Inglaterra do séc. XIX.



A academia científica, enquanto espaço de colonialidade, configurou disciplinas e áreas do conhecimento, separando natureza e cultura, ao destacar um tipo de ser humano como hierarquicamente superior à outros fluxos materiais². O padrão eurocêntrico desconsiderou populações negras e ameríndias como humanas, considerando-as seres brutos, sem alma, que não possuíam ciência, arte, religião, costumes e moral.

Conforme Walsh (2013, p. 26), os agentes coloniais impuseram e moldaram uma racionalidade baseada em binarismos dicotômicos, nos quais as ideias de raça e gênero foram usadas como instrumentos de classificação e hierarquização de padrões de poder. As dominações de gênero, do homem sobre a mulher, vieram antes mesmo de qualquer outro tipo de dominação colonial e de formação de Estado-Nação. As formas valorativas que enquadraram as realidades a partir de análises dicotômicas ainda hoje repercutem na forma hegemônica de organizar o mundo, como exemplos posso citar homem/mulher, escrita/oralidade, selvagem/civilizado, centro/periferia, preto/branco, popular/erudito, patrimônio material/ patrimônio imaterial, arte/artesanato, entre outras.

Para a implementação do projeto capitalista foram elaborados argumentos científicos que institucionalizaram o racismo, objetivando a dominação de humanos como propriedade privada para a utilização de suas forças de trabalho. As teorias evolucionistas, desenvolvidas pelas Ciências Naturais no séc. XVIII e reforçada pela disciplina antropológica no séc. XIX, se pretendiam universalistas e hierarquizaram humanos contemporâneos de um mesmo período histórico.

Em uma suposta linha do tempo na qual se colocava um início e um final em escalas ascendentes, os povos indígenas e do continente africano, considerados “selvagens” e “primitivos”,

² Para Ingold (2012), a noção de ambiente possui relação com movimento, a partir de uma condição igual à todos os organismos vivos presentes na atmosfera (embora possuam níveis diferenciados de autoconsciência) de serem ultrapassados pela circulação de materiais, os quais ele chamou de “fluxos materiais”. As experiências localizadas nos ambientes, imersas nesses fluxos materiais, possibilitam a produção de conhecimentos pelo engajamento das pessoas com outros organismos não-humanos, nos quais suas presenças são sentidas na improvisação de movimentos, agindo na transformação do mundo (Ingold, 2012).



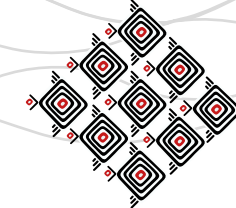
foram considerados mais atrasados do que os europeus, percebidos como o ápice da evolução e por isso classificados como “civilizados”. Foram as narrativas biológicas que conformaram o que se coloca como “racismo científico”, as teorias eugênicas que encontraram em Charles Darwin um grande amparo para a sua proposta, repercutindo nas ciências médicas, na frenologia do italiano Cesare Lombroso e no Brasil com a criminologia racista de Nina Rodrigues na Faculdade de Medicina (SCHWARCZ, 1993).

Vejamos então, como estas relações raciais que envolvem a exclusão histórica de certos segmentos sociais possuem relações com a arte, a estética e as visualidades como instrumentos de colonialidade.

Arte, Estética, Visualidades e suas narrativas excludentes: instrumentos de colonialidade para a inferiorização e desqualificação de populações indígenas e negras

A noção de “cromática do poder” trabalhada por Achinte (2009, p. 83-84) possibilita refletir sobre a sustentação de um sistema de exclusão perpetuado ao longo do tempo, gerando um quadro de colonialidade que estabeleceu uma relação entre o tempo e a representação. Este autor ressalta que a dimensão do tempo, na concepção civilizatória, pretendia por meio dos processos de evangelização redimir os “selvagens” indígenas e os “infiéis” negros africanos com o intuito de encomendar a uns e escravizar a outros, na empresa militar de expansão do capitalismo (ACHINTE, 2009, p. 83-84).

Desta maneira se construiu uma temporalidade que implicava em um antes, no qual permaneceram todos aqueles que foram classificados como “outros”, ou seja, atrasados em um tempo imóvel que os deixou fora da história, constituindo o prefixo pré- como um definidor anterior a modernidade (idem). Assim como foi elaborada uma temporalidade que implicou um depois, onde se localizavam aqueles que organizaram a estrutura de nossas sociedades, impondo uma lógica de existência sobre a base da hierarquia, pela qual a cor da pele gerou critérios de disposições na pirâmide do poder (idem).



A partir dessa categorização na qual a cor da pele foi tomada como um critério fundamental, se configurou todo o sistema de representações desse outro pintado com o pincel do colonizador, impedindo que esse outro representa-se a si mesmo (idem).

Ao considerar que a modernidade desenvolveu a naturalização da autoridade e do poder, Mirzoeff (2016, p. 764) ressalta a competição entre visualidades e contravisualidades ao longo do tempo revelando um quadro descolonial comparativo para os estudos da Cultura Visual. Para Mizoreff (2016, p. 751), a palavra autoridade tem origem no latim e possui relação com autor, referindo-se ao patriarca com poder de vender escravos e também a autoridade para interpretar e discernir significados.

A visualidade foi um conceito criado no séc. XIX para se referir a visualização da história, gerando a legitimação da hegemonia ocidental a partir de três complexos, da Escravidão nas Plantations, do Imperialismo e o Militar-Industrial (MIZOREFF, 2016, p. 746). Tal noção tem a função, segundo Mizoreff (2016), de controlar o que podemos ver e de reivindicar a exclusividade da capacidade de ver.

O complexo de visualidade é formado por operações que *classificam*, nomeando o visível, *separam* os grupos classificados como forma de organização social e também para dificultar a coesão, e por fim *estetizam* gerando a “estética do adequado”, do dever, do sentido para ser correto (MIZOREFF, 2016, p. 748). A noção de complexo indica um conjunto de relações e organizações sociais que resultam na visualizada disposição de corpos e treinamentos para sustentar a separação entre governantes e governados (MIZOREFF, 2016, p. 752).

Segundo Palermo (2009, p. 16), a América Latina possui uma produção autônoma de uma genealogia de mais de 500 anos que remonta aos primeiros contatos realizados durante o séc. XV. Esta produção revela a partir de registros documentais e monumentais, a problemática da *diferença* e *distância* entre as culturas em conflito (PALERMO, 2009, p. 16). Tais noções revelam



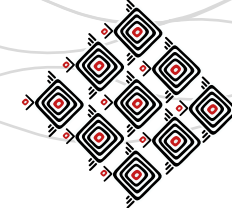
os valores instituídos pela cultura dominante que foram naturalizados, a partir de oposições valorativas que regeram critérios estéticos colocados em circulação (idem).

Na compreensão de Palermo (2009, p. 16), a noção de *diferença* instaurou critérios de inferioridade e superioridade entre as culturas, no modo como foi manejada internamente aos padrões normativos para a sustentação das relações assimétricas de poder. A noção de *distância* implementou uma dupla magnitude, de caráter físico, ao ressaltar a distância em relação a um centro de poder, bem como de caráter temporal, na relação entre atraso/progresso, da qual negou a contemporaneidade de populações distintas.

Por traz dos critérios que validam e valorizam uma obra de arte, nos moldes do sistema colonial do poder - em suas manifestações, rigores de escolas, modelos, competências e requerimentos- segue em vigência o padrão valorativo da diferença/distância assentados nos critérios de superioridade/inferioridade e seus efeitos, como o princípio de propriedade privada, originalidade e invenção (PALERMO, 2009, p. 22). Por essas razões, as ações e produtos criados por povos com histórias e trajetórias diferentes que sofreram a ação da inferiorização e desqualificação como indígenas e afrodescendentes foram silenciadas e relegadas, considerando-as inferiores e afirmando seu exotismo (ACHINTE, 2009, p. 88).

Desta forma concordo com Achinte (2009, p. 86) que a contemporaneidade se torna problemática pela coexistência de duas interpretações sobre a noção de “diversidade”, de um lado a da democracia construída sobre as bases das desigualdades e do outro, a da rejeição na qual impulsiona megaprojetos de desenvolvimento em localidades ocupadas por populações negras e indígenas, as quais são relocadas e impedidas de revitalizar suas manifestações culturais.

Tal noção revela um campo atual de disputas por reconhecimento que nos remete a questionar a concepção da história e dos dispositivos com os quais foram construídas narrativas excludentes (ACHINTE, 2009, p. 86). A visualização da história, portanto, é uma guerra permanente, em que a autorização da autoridade requer renovação constante a fim de ser naturalizada, assim como são geradas reivindicações de setores sociais à sua autonomia da autoridade (MIZOREFF, 2016).



Considerações finais

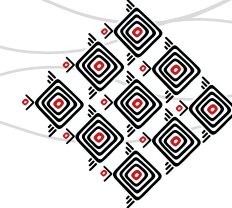
Arte e Estética no enlace de pedagogias decoloniais

A partir deste panorama, pensar a arte latinoamericana nos moldes de Palermo (2009, p. 23) requer processos de desaprendizagens alternativos aos padrões eurocentrados historicamente impostos e a valorização da diferença como a autenticidade na radicalidade de sua própria diferença, em relação a padrões opressores. Diferença que se faz resistência operada, como condição de reparação (PALERMO, 2009). Conceber a arte latinoamericana a partir de um posicionamento político e ético de promoção de uma “pedagogia decolonial” que nos alimente a refletir em torno das diferenças próprias de povos com genealogias e trajetórias criativas, diferentes aos pressupostos da arte ocidental (PALERMO, 2009, p. 25).

Os novos projetos de arte e estética de dissidência descolonial tem apresentado duas direções, segundo Mignolo (2009, p. 12), uma que se refere a descolonialidade da arte e da estética mostrando seu regionalismo imperial, e a outra, gerando estéticas e processos cognitivos de descolonialidade do ser e do saber. A partir dessas direções metodológicas favorecidas pela arte e estética percebo as potencialidades para a geração de pedagogias decolonias discutidas por Walsh (2013) e Achinte (2009).

Para Walsh (2013), os processos de teorização podem emergir de organizações sociais, as quais identificam problemas, anunciam a desconformidade e criam estratégias para transformação social, como lutas que requerem aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, da ação, criação e intervenção das realidades sociais. As pedagogias decoloniais consistem na organização social que extravasa os limites e muros epistemológicos da universidade para ocupar outros espaços educativos como cenários pedagógicos.

A “contravisualidade do direito a olhar” foram e são as estratégias e formas imaginadas de singularidades e coletividades, criadas a partir de técnicas que envolveram a *educação* como



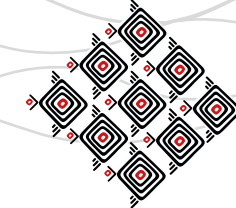
prática emancipatória para a superação da função designada, assim como a *democracia* para incluir no poder os segmentos desfavorecidos desse direito (MIZOREFF, 2016, p.756).

Os atos pedagógicos gerados na comunidade podem emergir epistemologias baseadas neste contexto (DANIEL, 2005, p. 5) e também, gerar fontes de pesquisa para compreender as percepções de populações indígenas e afrodescendentes sobre a ordem colonial (WALSH, 2003, p. 26). Volta-se para a memória coletiva nos remete à ancestrais que deram rumo a necessidade de existência digna, complementar e relacional de seres humanos e não humanos (*idem*).

Na atual luta por reconhecimento está a necessidade de descolonização, liderada por populações racializadas que sofreram e resistem a colonialidade e dominação (*idem*). Está a necessidade de criar pedagogias que provoquem novas reflexões e considerações em torno da problemática histórica da desumanização e descolonização, perturbando e transformando o mito racista que inaugura a modernidade e o monólogo da razão moderno-ocidental (*idem*).

Me parece necessário assumir o ato criador como prática desconstrutiva que nos leve a desaprender, convertendo-se na possibilidade de descolonizar nossas mentes na medida em que possamos dar as mãos a pedagogia entendida como prática reflexiva do sentido de ser humano (ACHINTE, 2009, p. 90). Entendo a decolonialidade como processo por meio do qual reconhecemos outras histórias, trajetórias e formas de ser e estar em um mundo distante da lógica racional do capitalismo contemporâneo como expressão cultural, humanizando a experiência no sentido de devolver a dignidade a quem o projeto hegemônico moderno/colonial considerou inferiores ou não-humanos (*idem*).

Concordo com Achinte (2009, p. 91) que a arte deve atuar como ato reflexivo para alargar os cenários de discussão em torno das formas de exclusão, na medida em que atua como mecanismo de autorrepresentação, de autoressignificação e de construção de novas simbologias, visibilizando em evidência a pluralidade da existência que se encontra no cenário contemporâneo (ACHINTE, 2009, p. 91). As identidades são configuradas a partir das interações sociais e como forma de estabelecer relações por meio da arte e da estética que a partir de uma opção decolonial podem atuar para o desenvolvimento de relações antirracistas e anti-machistas.



Referências Bibliográficas

ALVAREZ, S; DAGNINO, E; ESCOBAR, A. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In:____(Org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 15-57.

ACHINTE, Adolfo A. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. Estética de la re-existencia. In: PALERMO, Zulma (org.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial.** Buenos Aires: Del Signo, 2009. p.83-112.

DANIEL, Vesta A.H. **Componentes da Comunidade atuando como Fontes Pedagógicas.** Apresentado no XV CONFAEB- Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Tradução de Leda Guimarães. Novembro 2005. p.1-14.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: Emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, n.37, p.25-44. 2012.

MIGNOLO, Walter. Prefácio. In: PALERMO, Zulma (org.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial.** Buenos Aires: Del Signo, 2009. P.7-14.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016.

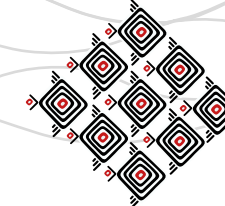
PALERMO, Zulma. Introducción: el Arte Latinoamericano en la encrucijada decolonial. In: PALERMO, Zulma (org.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial.** Buenos Aires: Del Signo, 2009. P. 15-26.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificacion social. **Journal of World- Systems Research VI**, n.2, p. 342-386, 2000.

SCHWARCZ, Lilian. M. **O Espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Nacionalidade e Patrimônio: o segundo Reinado brasileiro e o seu modelo tropical exótico. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, p.337-359. 2012

WALSH, Catherine. Introducción- Lo pedagógico y lo Decolonial Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org). **Pedagogias decolonias Prácticas insurgentes de resitir, (re)existir y (re) vivir.** TOMO I. Catherine Walsh Ed. p.23-68. 2013.



CULTURA VISUAL E ARTE/EDUCAÇÃO BASEADA NA COMUNIDADE: INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Letícia Pereira de Freitas¹ - UFT
Hertha Tatiely Silva² - UFT

Resumo

Este artigo discute interlocuções entre os campos da Cultura Visual e da Educação do Campo com vistas a refletir sobre delineamentos, possíveis e desejados, de um projeto de arte/educação baseada na comunidade. A problemática, assim, se compõe: quais diálogos podem ser tecidos entre os Estudos da Cultura Visual e a Educação do Campo que contribuam para um projeto de educação em Artes Visuais, em escolas do campo, consoantes as particularidades culturais e sociais locais e compatíveis aos modos de viver, pensar e produzir dos/as estudantes? As análises desse estudo revelam que é possível o diálogo entre as referidas áreas do conhecimento, pois ambas defendem a justiça social, uma educação emancipadora e crítica.

Palavras-chave: Arte/educação baseada na comunidade; Cultura Visual; Educação do Campo.

Introdução

Considerando o Brasil como um país multicultural, políticas e práticas educativas que abarquem essa realidade complexa são imprescindíveis. Dentro desse contexto, a Educação do

1 Especialista em práticas Pedagógicas em Educação do Campo, professora da educação básica na Escola Covanca no município de Monte Alegre de Goiás. E-mail: lpereiradefreitas@gmail.com.

2 Professora na Universidade Federal do Tocantins, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Artes Visuais e Música, onde ministra disciplinas nos eixos de História da Arte, Teoria e Crítica da Arte e Fotografia. Doutoranda em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG). Foi uma das organizadoras do livro Artes Visuais e Educação do Campo: contextos, tramas e conexões, pela EdUFT, 2018. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – GEPEC/UFT. E-mail: herthatare@gmail.com



Campo propõe construir uma política que assente a grande diversidade das populações rurais brasileiras. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002) pontuam o campo como lugar de possibilidades, produção da vida em seus variados aspectos, culturais, sociais, econômicos, políticos e de resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra. Povos estes que tem sua identidade cultural campesina no sentido coletivo, que se diferenciam culturalmente em espaços regionais, territórios etc. Neste contexto, surgiram inquietações sobre como esses sujeitos do campo se veem diante das visuais midiáticas que propõem representá-los.

Os imaginários das representações dos sujeitos do campo pela literatura e pelos meios midiáticos vêm sendo construídos de forma estereotipada, homogeneizada e desvalorizada. Representações que reforçam dicotomias como urbano/rural, erudito/popular, campo/cidade dentre outros, desconsideram os saberes campesinos construídos historicamente e culturalmente em suas relações de trabalho, econômicas, culturais e religiosas. Percebemos assim, que nós, enquanto sujeitos do campo, somos vistos como mercadorias, como objetos que viabilizam a obtenção do lucro para o sistema capitalista, sujeitos desprovidos de conhecimento, inferiores e de fácil alienação. Diante dessas problemáticas, a Escola³ tem um papel importante para desenvolver um trabalho pedagógico que considere essas visuais na sociedade contemporânea de forma a desenvolver um olhar crítico e analítico diante delas. Nesse sentido, o tema revela a necessidade de conhecer (realizar e ampliar) os estudos referentes à cultura visual no contexto do campo.

A realização dessa pesquisa é uma necessidade diante do projeto de Educação do Campo que tem se configurado nos últimos anos, tendo em vista que nós, como sujeitos campesinos que somos, também fazemos parte desse processo, o próprio sujeito do campo pesquisando sua realidade. Dessa forma, espera-se nesta investigação apresentar descrições e possibilidades de

3 Escola quando utilizada com letra maiúscula refere-se a todas as instituições dedicadas a formar indivíduos dentro de um regime de regulamentações e sanções.



aproximações e interações entre a Educação do Campo e a Cultura Visual com vistas a contribuir para o ensino de Artes Visuais na escola do campo com propostas educacionais que valorizem e impulsionem as estéticas camponesas.

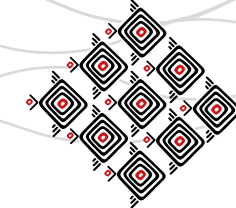
Um olhar sobre representações do campo pela publicidade

Percorreremos a problemática da representação do campo brasileiro pela publicidade. Nessa análise apresentaremos dois exemplos de campanhas publicitárias realizadas por empresas, representantes do capital internacional e brasileiro, veiculadas em diferentes meios de comunicação de massa.

O primeiro exemplo é a publicidade veiculada pela empresa Monsanto no ano de 2003, repercutida pela mídia impressa e eletrônica⁴. A campanha publicitária apresenta imagens de pessoas prósperas e sorridentes, entre elas uma mulher grávida e crianças felizes brincando em contato com a natureza. Acompanhado da seguinte narração, que tem como fundo musical a belíssima música de Louis Armstrong, *What a Wonderful World*:

Imagine um mundo que preserve a natureza, o ar, os rios. Onde a gente possa produzir mais com menos agrotóxicos, sem desmatar as florestas. Imagine um mundo com mais alimentos e os alimentos mais nutritivos e as pessoas com mais saúde. Já pensou? Ah, mas você nunca imaginou que os transgênicos podem ajudar a gente nisso. Você já pensou num mundo melhor? Você pensa como a gente. Uma iniciativa Monsanto com apoio da Associação Brasileira de Nutrologia.

4 Esta campanha da Monsanto – criada pela Fischer América, trazendo a logomarca da Associação Brasileira de Nutrologia – foi analisada pelo Conselho de Ética do Conar, em 2004, que recomendou, por maioria de votos, a alteração de campanha da Monsanto, onde divulga conceitos sobre organismos geneticamente modificados. Disponível em: <http://www.conar.org.br/html/decisoes_e_casos/2004_outubro.htm> Acesso em: 24/08/18.



O segundo exemplo é a campanha “Agro: a Industria-Riqueza do Brasil” veiculada pela Rede Globo desde 2016. O anúncio traz o seguinte *slogan*: “Agro é pop, agro é tech, agro é tudo”, acompanhadas de imagens do campo do agronegócio.

Esses direcionamentos usados nas frases em ambas publicidades, segundo Gilberto Paulino de Araújo e Paulo Sérgio Gomes Soares (2017, p. 47) “contradiz a realidade, gerando em qualquer possível leitor cativo e desatento a falsa consciência e formando uma perspectiva valorativa distorcida, embora racional. A falsa consciência é, em si, ideologia”.

De acordo com Hernández (2007, p, 82) há várias comunidades de discurso e “tendemos a ver, a interpretar e a assumir posições face às manifestações da cultura visual de acordo com nossas próprias “lentes” e formas de discurso”. Assim, entendemos que o campo do agronegócio,

É um modelo de desenvolvimento rural dentro da lógica da agricultura convencional marcada pela monocultura extensiva, uso excessivo de agrotóxicos, sementes híbridas e transgênicas, biotecnologia, adoção de práticas convencionais que degradam o meio ambiente, causam desmatamentos e se refletem diretamente na desvalorização da agricultura familiar e na exclusão do meio rural (AZEVEDO; SANTOS, 2016, p. 71).

Além desse campo que nos é apresentado pelo agronegócio, existe outros campos que representam uma diversidade de modos de produções sustentáveis, de culturas, fazeres e saberes. Esses trazem, uma outra lógica de campo, no qual considera-se a diversidade em seus aspectos culturais, econômicos e ambientais. Para tal, é preciso esclarecer que, embora ambas as publicidades procuram representar o campo e o homem e a mulher do campo, elas de fato não os representam. Pois, o campo do agronegócio não é o campo da agricultura familiar. E nessa perspectiva,



Nosso entendimento da categoria rural não se limita à oposição ao urbano, até porque tratar o rural em oposição ao urbano e toma-lo na singularidade pode mascarar dicotomias dentro do próprio território rural. Ou seja, não há um rural, um campo, o que existem são campos, são ruralidades, haja vista que o rural do agronegócio não é o mesmo da agricultura familiar; o rural das secas não é o mesmo rural das águas; o rural dos homens não é o mesmo rural das mulheres; o rural da infância não é o mesmo rural dos jovens e dos adultos etc. (ALVES; BELO, 2018, p. 58).

Conforme Hernández (2007, p. 81), temos que “tomar consciência do conflito que se estabelece pelo cruzamento entre o princípio do prazer e o da análise crítica”. Por isso, devemos ir para além dos prazeres e ilusões que essas visualidades e discursos nos propõem. O campo brasileiro, assim como as populações do campo, não se constitui em uma única identidade como representadas nas campanhas publicitárias analisadas.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Dessa forma, observa-se que essas publicidades apresentam o campo a partir de uma ótica que exalta a agricultura da monocultura, o agronegócio. Para romper e ir na contramão da lógica desse projeto que nos é apresentado nas publicidades, contamos com os movimentos ecológicos e sociais do campo que lutam pela valorização e reconhecimento de uma outra realidade. A Educação do Campo é um desses projetos que,

Nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os inte-



resses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

A reiteração diante dessas questões vai além de uma simples leitura de imagem que nos proporcionam prazer em ver e ouvi-las de forma passiva. Mas,

Significa um convite para prestar atenção em questões vinculadas à perspectiva reconstrucionista e de compreensão crítica relacionada à cultura visual. Introduzir a suspeita é algo que se torna necessário como tática: o que nos dizem estas representações sobre a construção da subjetividade (de gênero, de classe social, de etnia, de subcultura, do global e do particular, da família, etc.)? O que falam sobre nós mesmos e sobre nossa posição hegemônica ou subordinada? (HERNÁNDEZ, 2007, p. 86).

Diante de tudo isso, percebemos que o objetivo da grande mídia é o fortalecimento do agronegócio que toma o trabalho como forma de alienação. Ao contrário da perspectiva do trabalho considerado pela agricultura familiar que, tem o trabalho como sinônimo de vida, de transformação e construção de relações sociais e com a natureza de forma respeitosa. Entretanto, não é de interesse para a mídia, apresentar esses outros campos e seus modos de vida e a forma com as quais lidam com a natureza. Esses impedem o seu principal objeto de desejo “o lucro”. Portanto, quando os meios midiáticos representam os outros campos, o homem e a mulher do campo, e o viver no campo, fazem de forma generalizadas e estereotipadas.

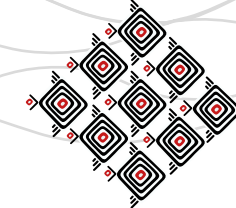


Tramas entre Educação do Campo, Arte/Educação baseada na comunidade e Cultura Visual: buscando possíveis caminhos que atendam as especificidades formativas do sujeito do campo

Considerando o Brasil um país agrário, de grande extensão geográfica, de uma diversidade de povos e culturas, não há como não reconhecer a pluralidade de saberes e fazeres que constitui a sociedade brasileira. Nesse sentido, emergem as lutas por uma educação que atenda as demandas específicas dos sujeitos a partir de processos didáticos localmente significados. A Educação do Campo sustenta-se nesse ideário, dando prosseguimento as lutas para a concretização do sonho de uma educação de qualidade para os povos que vivem e trabalham no campo.

A educação do campo é entendida como processo de formação e emancipação humana, envolvendo **ações formais**: escolarização desenvolvida pelo sistema escolar público nas esferas federal, estadual, municipal e comunitária; **ações não formais**: formação política, sindical, técnica, produtiva, religiosa, cultural desenvolvida por instituições governamentais de extensão rural, assistência técnica, pesquisa e por órgãos não governamentais da sociedade civil; **ações informais**: as que se desenvolvem na família, na comunidade, nas manifestações culturais, nos meios de comunicação, no trabalho, muitas vezes espontâneas, vindas não só de organizações, mas, sobretudo, de pessoas, que na vida cotidiana promovem ações educativas (SILVA, 2010, p. 74).

O Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, o qual se encontra em processo de construção, vem se consolidando dia após dia através de debates, discussões, práticas pedagógicas, experiências formativas e nas trocas de experiências. Além do envolvimento e compromisso de sujeitos camponeses, ou não, na sua constituição. Esse projeto visa uma educação de qualidade no campo desde a educação infantil ao ensino superior.



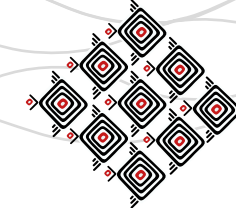
Com base nas perspectivas e compromisso da Educação do Campo em garantir o direito à educação que seja *no* e *do* campo⁵, ensino das artes na educação do campo se abre para perspectivas de uma arte/educação baseada na comunidade, e os Estudos da Cultura Visual podem nos oferecer caminhos possíveis para delinear essa proposta. A arte/educação na contemporaneidade baseada na comunidade é apontada por Bastos (2010, p. 227) como parte integrante do futuro da arte/educação.

A ideia de uma arte/educação baseada na comunidade tem recebido grande atenção e ganhado popularidade entre arte educadores nos últimos anos. Como orientação geral, arte/educação baseada na comunidade envolve uma parceria entre arte/educadores, artistas e a comunidade. Enquanto a perspectiva teórica tem recebido amplo apoio, a prática da arte/educação baseada na comunidade depende da implementação de diferentes abordagens apropriadas às realidades das comunidades em que é aplicada.

A arte/educação, assim, demanda a participação de artistas locais e da comunidade para depois chegar aos códigos eruditos, não no sentido de hierarquia, mas de uma melhor compreensão. Reconhecendo que as distinções entre arte popular e arte erudita, tomadas como antagônicas, não alcançam as possibilidades da arte na atualidade. Essa perspectiva com base na comunidade, sem dúvida, possibilita um ensino de Artes Visuais mais significativo e em consonância com a realidade dos alunos/as e professoras/es. Mas, tendo um cuidado especial para a escolha das abordagens e sua adaptação conforme o contexto aplicado e seu público alvo.

Para uma arte/educação emancipadora e destituída de uma visão elitista e segregada de sociedade, Bastos (2010, p. 229) avalia que,

5 O sujeito do campo “tem direito a ser educado no lugar onde vive” e “o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (BRASIL, 2010).



A prática da arte/educação com base numa visão ampla e inclusiva de mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais e inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social. Portanto, a arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreender melhor a dinâmica da vida a sua volta, examinando as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes em nossa cultura. A educação geral e a arte/educação, em particular, não podem desconsiderar a importância de ambos: (a) preparar professores para identificar, investigar, e ensinar criticamente formas de arte produzidas localmente; (b) educar estudantes a interpretar e apreciar a arte local.

Nesse sentido, as perspectivas da Cultura Visual somadas à arte/educação baseada na comunidade possibilitam ampliar o escopo do o ensino da Educação Visual e das Artes Visuais abarcando também as visualidades que permeiam nossos cotidianos. Entendemos como imperativo diante do “regime de visualidade” atual, começarmos a reflexionar como as visualidades nos afetam e nos constituem.

Para Irene Tourinho (2011, p. 4), Cultura Visual “é um campo de estudo emergente e transdisciplinar que se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente”. Além disso, a Cultura Visual envolve discussões acerca dos “impactos e implicações das experiências de ver e ser visto na contemporaneidade”. A Cultura Visual não prioriza nenhuma abordagem em particular, mas se vale de todas visando aguçar o olhar investigativo sobre as visualidades. Para Fernando Hernández (2007), cultura visual

[...] refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar [...] movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).



Com base nas reflexões sobre os Estudos da Cultura Visual e Educação do Campo, percebemos que esses campos apresentam em seus projetos perspectivas convergentes. O ensino de Artes Visuais atrelada a Cultura Visual no contexto da Educação do Campo potencializa e dinamiza os estudos referentes a construção do visual e das visualidades na arte, nas mídias e na vida cotidiana. Dessa forma, busca considerar a indubitabilidade das imagens em produzir e mediar significados. Nesse sentido, amplia as ferramentas de análise crítica em relação as produções imagéticas, tão presentes em nosso cotidiano, como no exemplo das campanhas publicitárias apresentadas anteriormente.

Diante disso, consideramos que no ensino das artes na educação do campo, a perspectiva da Cultura Visual possibilita uma abertura da concepção e alcance das artes visuais em sua multiplicidade. Assim, que tange as Artes Visuais na educação do campo, abre-se para prerrogativas de engendrar práxis significantes contribuindo para o empoderamento educacional e cultural no/com/para os sujeitos do campo.

Uma das questões principais da Educação do Campo é o embate de classes sociais dentro da lutas e práticas contra hegemônicas, no sentido da conquista da emancipação humana dos menos favorecidos pelo o vícios da educação e pela conquista de políticas públicas. O sujeito do campo precisa ter consciência de sua realidade para agir sobre ela.

A humanidade necessita desenvolver o ofício do desencantamento diante da barbárie que nega as possibilidades de emancipação do ser humano. Barbárie significa preconceito delirante, opressão, genocídio, regressão, tortura. Significa também que as pessoas devam adaptar-se ao sistema dominante, à classe dominante e, por outro lado, as pessoas devem orientar-se pelos valores válidos e dogmaticamente estabelecidos e impostos pela ideologia elitista petrificada no imaginário coletivo da população (NASCIMENTO, 2010, p. 78).

E esse desencantamento começa por aprendermos a interpretar textos, incluindo os visuais, que estão carregados de discursos ideológicos, econômicos, políticos, morais etc. E esses textos



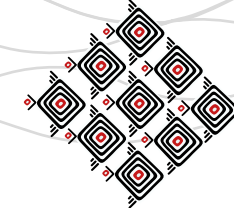
são em grande parte responsáveis pela reprodução destes discursos na sociedade, inclusive nas escolas. Nesse sentido, a Educação do Campo intenta à formação de sujeitos críticos diante desses textos, que cada vez mais estão mediando os processos comunicativos. E os Estudos da Cultura Visual pode contribuir muito, com respaldo teórico crítico, para a construção dessa práxis na educação do campo.

A partir de uma perspectiva plural e multiculturalista, a Cultura Visual se encontra com a Educação do Campo. Segundo Martins (2015, s/p) a Cultura Visual está “preocupada com a justiça social, rejeita desigualdades do sistema de ensino e o modo como teorias tradicionais/modernistas operam nas escolas, pois elas privilegiam a eficiência de modelos de reprodução de conhecimento”.

Percebemos, assim, interlocuções entre Educação do Campo e Cultura Visual, afim de um projeto de arte/educação baseada na comunidade. Ambos os campos consideram a justiça social, o desenvolvimento coletivo de uma compreensão crítica e análise de conjunturas da realidade atual. Essa última, segundo Herbert José de Souza (2014, p. 7), “é uma mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse”. Apesar desse autor considerar a análise de conjuntura uma atividade complexa, ela se faz urgente, pois “no volume de informações que é veiculado todos os dias é necessário identificar os ingredientes, os atores, os interesses em jogo”.

Considerações finais

Reafirmar e fortalecer essas identidades campesinas se faz necessário, para o rompimento de ideologias capitalistas que inferiorizam esses outros campos. Com essa filosofia de vida e de produção dos povos campesinos, eles buscam assim, resistir com a cultura das cercas, das monoculturas e da propriedade privada. Diante da nossa realidade, a relevância do visual em



nossos cotidianos, a abordagem da Cultura Visual ao desvelar as relações de poder embutidas nas visualidades, tanto artísticas como cotidianas, é a que mais responde a demanda da Educação do Campo, pois pode levar os/as alunos/as a praticarem a leitura do mundo com criticidade, conscientização, reflexão e a agirem como sujeitos históricos capazes de se libertarem de uma educação que oprime, com suas regras, ideais e interesses de classes dominantes.

Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Z.; **BELO**, Fernanda F. Sujeitos do campo: identidades e saberes. In: **FALEIRO**, Wender; **ALVES**, Maria Z. – **Terrafor: formação de professores e partilha de saberes** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

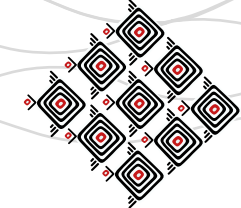
ARAÚJO, Gilberto Paulino de; **SOARES**, Paulo Sérgio G. A crítica marcuseana à ideologia da ciência positiva: contribuições para a educação do campo. In: **COSTA**, Antônio Cláudio M.; **PIMENTA**, Alessandro R.; **PEREIRA**, Maria Simone F. (org). **Educação do e no Campo: olhares que se cruzam**. Universidade Federal de Uberlândia. PROEX, 2017.

AZEVEDO, Helena Selma; **SANTOS**, Maria Neila dos. Perfil dos/as consumidores/as da feira da agricultura familiar de Quixeramobim/CE. In: **NEUMANN**, Pedro; **BERGAMASCO**, Sonia Maria P.P. **Desenvolvimento territorial**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016. 208 p: il. – (Série Cadernos do Residência Agrária, 04).

BASTOS, Flávia Maria C. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: **BARBOSA**, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**. Brasília: 5 de nov. 2010.



CALDART, Roseli S. et al (org). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DR&A, 2006.

HERNÁNDEZ. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Raimundo. In. BONJUGA, Sylvia. **Cultura Visual e Abordagem Triangular**. Boletim arte na escola. Ed. 76, maio/junho, 2015. Disponível em: < <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450> >. Acesso em: 26/09/2017.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Essência, saber escolar e mitos na Educação: Uma leitura histórica e dialética na ótica da esperança. In: ROCHA, Eliene N.; GONÇALVES, José Wilson S. (Org.). **Reflexões sobre o fazer pedagógico na formação de lideranças e dirigentes sindicais rurais: Desenvolvimento Territorial com ênfase na Educação do Campo**. – Brasília, DF: CONTAG, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. Tentativa de construir uma teoria pedagógica sistêmica para impregnar o mundo de sentido: Saber, Querer, Sentir e Poder. In: LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (org). **Práticas pedagógicas e formação de educadores (as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo**. 2ª Edição – Brasília: Dupligráfica, 2010.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 34. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Escola. Salto para o Futuro**. Ano XXI, Boletim 09 – Agosto, 2011.



MULHERES BRASILEIRAS DAS ARTES DO FIO: ENTRELAÇOS DA CRIAÇÃO COLETIVA EM DANÇA

Mabel Emilce Botelli¹ - UFRJ

Resumo

Este artigo aborda a criação coletiva em dança a partir da pesquisa sobre mulheres brasileiras das artes do fio. O projeto “Marias Brazilianas”, se dedicou à elaboração, produção e realização de uma obra cênica realizada pela Companhia Cirandeira, grupo de jovens artistas vinculados ao Instituto Tear, RJ. A criação no grupo não tem apenas um autor; são muitos, entrelaçados, é coletiva. Autores como Latour e Almeida se constituem referências para compreender as tramas do processo. A inclusão da cultura local seria um movimento de resistência em relação a certos produtos da indústria cultural e revela-se como um complexo entretecido de distintas transformações. A obra se constituiu com a intenção de revelar mulheres e seu universo, desejando encontrar nas artes sentidos que a desloquem da invisibilidade. Um modo de denúncia e ao mesmo tempo de apresentar a beleza da vida artesanal.

Palavras-chave: Mulheres Brasileiras das artes do fio. Criação Coletiva. Dança.

Introdução

Este estudo consiste na cartografia de um processo de criação coletiva em dança, do grupo Companhia Cirandeira. A instituição em que aconteceu a pesquisa, o Instituto de Arte Tear, é organização não governamental e Pontão de Cultura localizado no Rio de Janeiro, que atua nas áreas da Arte/Educação, Cultura e Cidadania, em que a Companhia se insere.

¹ Professora de Pedagogia da Dança –Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança –UFRJ (2013-2017). Coordena o Projeto de extensão: Dança/Educação e Artes Integradas – UFRJ e o Projeto de iniciação artística e cultural: Dança/Educação para a Educação Infantil – UFRJ. Professora da Escola Angel Vianna (1988-2008). Doutora em Psicossociologia – UFRJ (2012). Formada pela *Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal - Danza - Patricia Stokoe* (1981). E-mail: mabel.rlk@terra.com.br

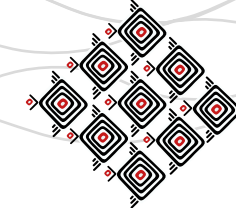


Fig 1. Fiando juntas. Fiandeiras de Francisco Badaró, MG, 2008
Foto: acervo Instituto Tear³

A formação artística e pedagógica da Companhia foi oferecida gratuitamente pela Instituição com arte/educadores qualificados nas diferentes linguagens da arte, o que se fez possível pelas parcerias com empresas e instituições que apoiaram financeiramente as ações desenvolvidas. Os objetivos fundamentais se centraram no aprofundamento dos conhecimentos artísticos, mobilização dos processos criativos coletivos dos praticantes e participação protagônica na montagem e produção de espetáculos, o que se traduz em criação, produção e execução grupal (INSTITUTO TEAR, 2018).

Os jovens se organizaram em grupos de dança-teatro e música. Mas neste estudo a lente está direcionada aos processos de criação sobretudo na dança. Ao grupo de dança-teatro se denominou Brincantes².

Em 2008 a Companhia foi contemplada no Programa Petrobras Cultural na área de Formação: Produção de Apresentações Culturais Inclusivas, com patrocínio destinado à formação e montagem do espetáculo “Marias Brasileiras” que compreendia uma obra vinculada a mulheres artistas-artesãs brasileiras das artes do fio.

O ponto de partida para a construção da obra foi a pesquisa sobre essas mulheres, seu cotidiano, as histórias de vida, fazer/saber, processos de criação e produção, os imaginários e sentidos revelados. Buscou-se primeiramente verificar regiões brasileiras nas quais ainda resiste o ofício da arte têxtil, do fiar, tecer, rendar e bordar, identificando artistas/artesãs em atividade. A pesquisa foi realizada através da visita a 38 mulheres em diferentes regiões do Brasil, na própria casa e local de trabalho. Arte/Educadores vinculados ao Instituto Tear entrevistaram, registraram e gravaram em vídeo depoimentos que discorreram sobre as memórias pessoais e seus cotidia-

² Quando houver o depoimento de um dos Brincantes seu nome estará acompanhado pela letra (B).

³ Todas as fotografias aqui reunidas pertencem ao acervo do Instituto de Arte Tear. As fotos são de profissionais externos: Gustavo Stepham, Renato Mangolin e profissionais pertencentes à equipe da Instituição.

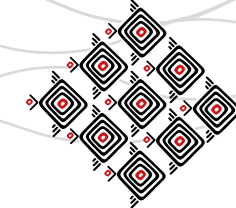


Fig 2. Dona Luisa fiando na roca, 2008, Olhos D'Água, GO.



Fig 3. Cena: Mutirão das fiandeiras, 2009 RJ,

nos. O objetivo era desvendar a subjetividade e o imaginário contidos nos processos de criação. O material foi editado e apresentado à Companhia.

Em todo o processo, a Companhia foi orientada e acompanhada por arte/educadores, atuantes em áreas específicas. *Assim a obra* revelou o processo de criação coletivo entre profissionais e jovens da Cia.

A partir do material audiovisual, os componentes da Companhia se mobilizaram a outra dimensão investigativa/reflexiva, observando as forças de uma expressividade que integra o contexto em que vivem as mulheres, a cultura marcada no corpo e na obra. Houve interrogações a fim de ser revelado o universo individual, mostrando a força que move o intangível das produções simbólicas: Como é o cotidiano dessas mulheres? Como trabalham? Como são os processos de criação? O que fazem durante o mutirão, os encontros? Cantam, dançam? Como é a relação vida /trabalho? Quais são suas crenças, seus sonhos?

Mais do que obter informações objetivas sobre as técnicas das artes têxteis, importava saber quem eram e o que povoava seus sentidos de vida. Para isso foi preciso caminhar por outras estradas. Sair do asfalto da urbe e adentrar o interior do Brasil e o interior individual, indo ao encontro do tempo de viver: tempo de paciência, persistência e permanência, quando o fio leva e o fio tece, borda ou renda.

Experiências culturais

Como a obra “Marias Brasileiras, a arte do fio” apresenta as experiências culturais de mulheres artesãs de diversos Estados, é essencial abordar os aspectos culturais do Brasil, para, a partir deles refletir sobre a dança. Gabriel e Wilson (2000) escrevem sobre a versatilidade dessa cultura, sustentando que encarar a sociedade brasileira com um olhar homogeneizador significa uma visão elitista e preconceituosa. Na realidade, a cultura brasileira é marcada pela di-



Fig 4 – O tear e suas urdiduras Exposição “Temperas do tempo, donas do destino”, RJ, 2009



Fig 5 – Os homens na vida das mulheres. Cena: Mulheres de Berilo. 2009, RJ

versidade étnica, tendo cada componente de sua formação características históricas e socioculturais específicas: “Este enorme país, sempre encarado como uma terra generosa e promissora, [...] se abriu à chegada de mais e mais povos, acrescentando mais elementos ao seu caldeirão cultural e genético; [...] mais corpos somados ao corpus brasiliensis”. (2000, pg 69)

Transitou por esta terra gama muito variada de rituais, danças, cantos, ritmos e crenças. O convívio e a mistura permitiram a troca de variados saberes, fazeres e sentires, o que permite ao Brasil ser um país de múltiplas e riquíssimas culturas (*Ibid*). A diversidade cultural distingue a identidade do povo brasileiro, que tem o corpo marcado por distintas histórias e memórias. Corpos que viveram e criaram misturas, e com elas múltiplas transformações.

Para Lawrence Louppe (1997), a memória vale contra a ideologia do esquecimento, que espalha resquícios de submissões inconfessadas e conformismos consentidos. É uma das forças dos sistemas dominantes sobre o corpo: ele impõe os modelos do momento, incontornáveis, condenando à invisibilidade tudo o que lhes é exterior. A memória é o oposto de uma forma de fixação modeladora: ela causaria a perda das identificações especulativas, em favor de um corpo que não ancora a sua origem em um modelo/molde e sim no que se constrói (ou se desconstrói) na história, um corpo-história. Corpo desarticulado de qualquer autoritarismo estabelecido, mas com articulação de saberes específicos ao corpo contemporâneo, que conferem à memória dos movimentos e do corpo a sua dimensão ao mesmo tempo existencial e cognitiva.

Hoje se é bombardeado pelas informações, acesso facilitado pelo capitalismo consumista para exercer seu poder em quase todos os cantos do mundo. Frente a essa realidade surge a pergunta: qual o destino das culturas locais, que não tomam parte nos interesses do mercado, das que falam de um povo, sua história e memória?

A inclusão da cultura local na linguagem da dança seria um movimento de resistência em relação a certos produtos da indústria cultural, divulgada pela mídia globalizada. As culturas lo-



Fig. 6 – Tecelagem de Berilo: casas. Berilo, MG, 2008



Fig 7 – Mulheres-trama. Cena: Mulheres de Berilo, 2009, RJ

cais falam de memórias, história e raízes. Viajar ao seu encontro e buscá-las em nós nos permite nos abrir para o múltiplo. Criar o presente com a força do passado e gestar o porvir. No grupo pesquisado redes se constroem, viajam para inúmeros cantos e abrem caminhos, esgarçam fronteiras, para chegar às culturas do povo, incorporá-las, colocá-las no corpo, vivê-las na carne, para presentear-se e presenteá-las; para fiar, rendar forças e belezas, vivificando o tempo. O ‘trans’ aparece em forma de rede, pelos meios, pelos interiores, sem princípio e nem fim, desejando intensidades no entre, no dentro, para mover o presente. Para buscar adentrar no processo da obra foi preciso abrir bem os olhos e os direcionar, acalmar urgências impostas, para enxergar a imensidade e as intensidades de saber e fazer que nutrem as entranhas dos múltiplos “Brasis”.

Os processos da criação

No estudo direcionou-se o olhar para as conexões que revelassem os processos da criação e reverberações na vida dos jovens artistas. A criação coletiva em dança serviu como bússola para o caminho a percorrer.

A criação no grupo pesquisado não tem apenas um autor; são muitos, entrelaçados, é coletiva. Junto à construção da obra acontece a construção do grupo. No improvisar e compor coletivamente as diferenças são chamadas ao encontro.

A forma é o veículo que os jovens artistas constroem para transportar um sítio mais distante, o das experiências das mulheres artistas-artesãs, para outro sítio, o das artes cênicas. Essas formas não são apenas desenhos em movimento; carregam múltiplos sentidos, querem revelar outro lugar, outro tempo, outros movimentos: a maneira como essas mulheres vivem e se percebem no mundo. Assim se vivem entrelaços.

A dinâmica da criação coletiva denota estabilização de múltiplas opções. No processo se apresentam variadas versões de criação no movimento. No tempo do fazer coreográfico há insta-

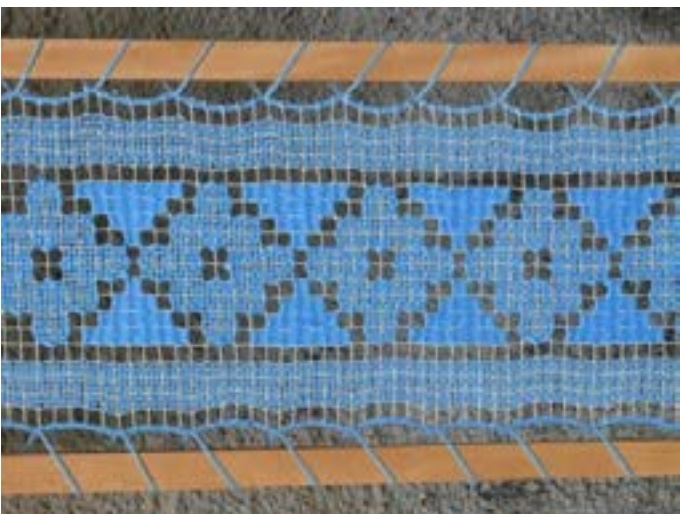
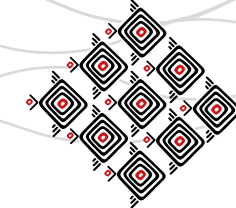


Fig. 8 – Renda filé, Riacho Doce, Maceió, Alagoas, 2008



Fig. 9 – Desenhando pontos. Cena: Ponto a ponto, 2009, RJ

bilidade, as traduções pululam, estão em certo jogo de forças. Em algum momento se toma uma direção dada pelos próprios atores: há estabilidade momentânea e surge a composição. Mas ela ainda pode mudar quando aparecer outra força que provoque instabilidade e convoque a uma transformação.

Um elemento do processo aparece como relevo vinculado à fonte da ação: a maneira como são feitas as coreografias; o coreógrafo não apresenta as formas prontas, não determina todos os passos e sequências a serem interpretadas pelos jovens. Ensinar uma sequência seria apenas um entre múltiplos recursos da pesquisa coreográfica. Nessa concepção, o coreógrafo é, sobretudo, o articulador, que contribui para a estabilidade da criação. Em meio a tantas variações, ajuda a fazer escolhas e ligações e a organizar sequências para uma estabilidade permitir a composição. As criações, nos tempos de pesquisa, aparecem frequentemente como surpresas, apresentando o inesperado, o imprevisto, que passa a fazer parte de uma construção que se molda pelo encontro do novo com o existente: enlaces se estabelecem, uma novidade. Essa abordagem é formada por ações à maneira como Latour as entende: “Uma surpresa, uma mediação, um evento” (2004, p. 72).

Sentiram-se desafiados às descobertas, a deixar o lugar conhecido. Os jovens se aproximam das mulheres. O contexto se diferencia do próprio, outras idades, culturas, gestos, sonoridades e histórias. Um novo corpo e sensibilidades precisarão ser adquiridos. O exercício à frente será marcado pelo desfiar fios (desafios) e juntos fiar (confiar).

Desafio. Essa foi a primeira palavra que encontramos quando soubemos o tema de “Marias Brasileiras”. A riqueza era tanta que esta mesma palavra já carregava o tema: o fio, a arte do fio. E nós carregávamos muitas dúvidas. Como fazer com que a história da arte e da vida dessas mulheres viesse habitar nosso palco? Antes de chegar a ele precisava chegar em nós, disso tínhamos certeza. Não sabíamos como seria o resultado final, mas estávamos convictos de que o processo só aconteceria se estivéssemos inteiros, imersos nele. Texto de Ana Paula (B) e Eliza (B), 2009.

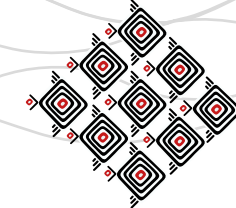


Fig. 10 – Rendeira em seu sonho. Cena: Rendas do desejo, 2009, RJ



Fig. 11 – O sonho dentro da renda. Cena: Rendas do desejo, 2009, RJ

Almeida afirma que as estruturas que apresentam permanência e estabilidades se diferem das estruturações, e que “as estruturações constantes permitem sempre novas formas de estar no mundo, novas condições de existência e de adaptabilidade” (2004, p. 38). Sustenta que fazer inaugura mundos próprios. Na nova experiência, os jovens são incentivados a construir estruturações, novas condições de existência e outros mundos.

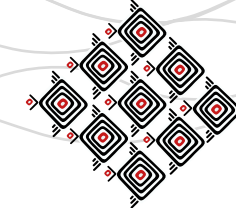
Durante todo o processo de formação, montagem e produção, a equipe de arte/educadores se reuniu semanalmente para alinhamentos, quando eram tecidos e bordados a partilha de conhecimentos vinculados à pesquisa, leituras, textos recolhidos sobre o tema e a criação de estratégias pedagógicas.

O processo ocorre de modo metodológico de ação integrada. Não há padrão, mas princípios. Cada arte/educador deve reinventar o seu método para ‘fazer com outros’, em uma concepção de linguagens integradas.

A maneira de abordar o conhecimento e a criação, em que se interligam os saberes de vários profissionais, é experienciada como transdisciplinaridade, em que fronteiras esvaecem seus limites e as linguagens se misturam. A formação transdisciplinar significa que a realidade dos jovens e seus conhecimentos tomem parte dessa mixagem, considerando-os detentores de culturas e histórias próprias que se manifestam na arte e contribuem para a riqueza do aprendizado coletivo. Pensa-se a dança com fronteiras abertas, que se nutre a partir do entretecer de múltiplos conhecimentos. Uma visão sistêmica, em que outros saberes e fazeres são assimilados na busca de uma dança singular e coletiva.

Acredita-se na força formativa do trabalho coletivo, feito por autoria partilhada. Valorizam-se o processo e o produto, o resultado como parte sempre em andamento, em evolução, em elaboração. O resultado mais expressivo são os jovens terem uma experiência estética acompanhada de formação ética, dentro de uma metodologia para o espetáculo.

O processo de criação artística revela-se como um complexo percurso de distintas transformações, com contínuas tensões/distensões, que tornam visível o que não existia em que a obra



tornava-se encarnada. Por não existir a intenção de compor uma obra narrativa, as captativa⁴, além dos recursos audiovisuais e conteúdos vivenciados nas aulas orientadas pelos arte/educadores, os jovens viajaram para conhecer as artesãs e os locais onde vivem.

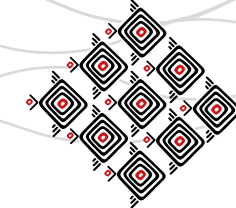
Almeida enfatiza: “O homem da experiência vivida permanece mais tempo em contato com as forças realmente novas, aprende com elas, deixa que com o tempo elas o penetrem” (2004, p. 91). Assim os jovens vivem o processo. Conheceram artistas/artesãs quando vieram ao Instituto Tear, e vivenciaram a prática nas oficinas ministradas. Conhecer abre redes de relações, criam-se laços.

Ana Paula (B) e Eliza (B) registram:

Não dá para saber o que se sente ao fiar, tecer e bordar, sem ter o contato com o fio. Foi colocando a mão na massa, melhor, na agulha e na linha, que compreendemos e incorporamos as sutilezas dessas atividades milenares que dão sentido a tantas vidas. Bebemos água direto da fonte, tivemos oficinas, aos poucos fomos construindo vínculos que uniram as nossas vidas às vidas de nossas Marias; elas foram aos poucos fazendo parte de nós.

O universo das mulheres se aproximava dos jovens, tocados em conhecê-las, escutá-las e incorporar as ações. E depois encontrarem dentro de si o lugar a ser habitado por elas. A partir daí o objetivo dos jovens era encontrar e traduzir os distintos sentidos da realidade; deslocam-se do conhecido e incorporam outros cotidianos. Não a representação da técnica do que se faz, mas a expressão das forças guardadas no cotidiano. A incorporação do artesanal na linguagem

⁴ Entende-se por captativa a capacidade sensível de comunicação, envolvendo carga afetivo-emocional. Essa capacidade permite atingir símbolos e imagens despontando na percepção como inspiração. Consegue atrair por sintonia. <http://universu.blogspot.com/2006/07> Acessado 27-01-2012.



do corpo que se metamorfoseia, e do dia a dia que impulsiona a história de cada mulher, a trama que se tece entre fazer e viver.

No exercício de ‘incorporar’ um desafio a procura de diferentes tons, intensidades, tempos e espaços, que deslocam as expressividades. Gestam-se sensibilidades que contêm as que pertencem a cada um, hibridizadas àquelas abertas pelo contato com o ‘outro mundo’, o das mulheres. No exercício de ‘incorporação’ das experiências das mulheres, acompanhando pensamentos de Latour (2009), sutilezas e corpos se formam.

Pesquisar ‘Marias’ toca mundos pessoais. Na história de cada jovem vivem mulheres, origens de forças muitas vezes adormecidas. Essas forças, ao serem acionadas, ativam redes de laços ocultos, caminhos nos quais se encontram raízes e memórias ancestrais.

O aprendizado é vivido como processo que requer tempo de assimilação e domínio das forças; tempo de busca de sutilezas que ampliam a capacidade expressiva. Tempo artesanal.

Almeida afirma:

É preciso tempo para que as estruturas corporais estabelecidas se abram e incorporem novas forças. Essa entrada das forças simultaneamente é registrada externamente em nossos fazeres. Dentro e fora se modificam. É um jogo de forças e formas (2004, p. 88).

A entrada de forças origina percepções, organizações corporais, possibilidades de ação, a fim de dominar com mais propriedade o que se faz. Na escolha da criação de ‘Marias’, arte e artesanato se tecem mutuamente; a arte quer dizer do artesanato, e o diz em exercício artesanal.

Aprende-se a lidar com as resistências das materialidades. O corpo, por sua materialidade, apresenta resistência à inclusão de realidades. Criar maneiras expressivas diferentes às constituídas significa uma transformação nele, em que “novas esferas de sensibilidade sobre a vida se constituem” (ALMEIDA, p. 91-92).

O corpo oferece resistência com sua densidade e precisa de um tempo processual, tempo artesanal, muitas vezes bem mais lento do que os interiores, imaginativos e desejantes.



Fig. 12 – Dona Geralda (fiandeira) no centro.
Cena: Marias Brazilianas. 2009, RJ.

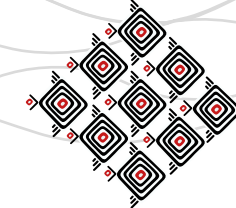


Fig. 12 – Abraço de Dona Nívea (fiandeira) e Elaine (B)



Fig. 13 – Gabi (B) e Dona Antônia (Boradeira)

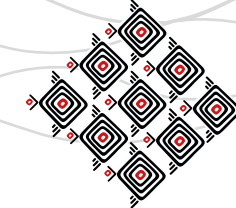
Considerações finais

A Companhia promoveu sua primeira temporada com 36 jovens em cena, de 16 a 25 anos. A estreia do espetáculo “Marias Brasileiras, a arte do fio” ocorreu em agosto de 2009, no Teatro Sesi do Rio de Janeiro. Posteriormente, as apresentações continuaram em diversos teatros da cidade e do Estado do Rio de Janeiro, a mais recente aconteceu em abril de 2018.

A obra “Marias Brasileiras a arte do fio” se constituiu com a intenção de mostrar as mulheres e seu universo em uma tradução para o palco, desejando encontrar nas artes da cena sentidos que a deslocam da invisibilidade. Mulheres com belos e intensos trabalhos não são conhecidas, reconhecidas, não se sabe de sua existência. Sensibilizados, deseja-se dar visibilidade ao que é invisível para muitos. Há a defesa de uma causa, um compromisso político. Não se objetiva apresentar a obra de um sujeito, mas os sujeitos e seus contextos, resistências, sonhos e realidades. Pensar em estruturar a obra foi compromisso formativo, no qual a diversidade se apresenta como tal: diversidade das mulheres e dos jovens criadores. Refletir sobre o compromisso de permitir a existência da diferença, o corpo encarnado nessa história. O Brasil coletivo, fazer coletivo. Um modo de denúncia e ao mesmo tempo de apresentar a beleza da vida artesanal, muitas vezes invisível para quem só consegue enxergar o que o capital vende.

Na concepção da obra procura-se o que reúne. O desejo é construir maneiras de mover memórias e partilhas. A apresentação, que enlaça jovens da grande cidade com senhoras dos interiores do Brasil, convida a viajar em redes familiares e gestar expressões abertas para o encontro da diversidade.

“Marias” se apresenta na contramão de uma fatia do imaginário capturado. Atuando na micropolítica talvez seja possível contribuir mais efetivamente com a inclusão da arte como sentido de vida. O coletivo se faz pelo encontro do diverso, relações traçando vínculos, a ação coletiva re-



tira anestésias. Os avessos são observados, passam a existir para algumas antigas indiferenças. O dentro é revelado, as tramas partilhadas, vivem-se laços, entrelaços. Incorpora-se a confiança. Con-fiar no sentido de ‘fiar com’, ‘fazer acompanhado’. É preciso confiar na força do fazer e criar juntos, acreditando que isso leva a um lugar de encontro de sentidos intensos da vida no coletivo.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Marcus. *Corpo e Arte em Terapia Ocupacional*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

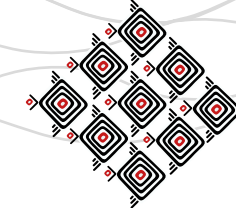
GABRIEL, Eleonora; WILSON, Frank. O folclore na Escola de Educação Física e Desporto UFRJ, Uma reflexão sobre o corpo brasileiro e sua cultura. *In: CARDOSO L., GUALTER K (orgs.) 1ª Coletânea de artigos do Departamento de Arte Corporal*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000.

INSTITUTO TEAR. **Tear, Pontão de Cultura e Educação**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.institutotear.org.br>>. Acesso em 10 agosto 2018.

LATOURE, Bruno. **Reensamblar lo social** - Una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial, 2008.

_____. “Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência”. *In: NUNES, J. A. & ROQUE, R. (orgs.), Objectos Impuros*. Experiências em Estudos sobre a Ciência. Afrontamento, p. 39-61, Porto, 2009.

LOUPPE, Lawrence. **La Poétique de la Danse Contemporaine**. França: Contredance, 1997.



OFICINAS DE ARTES PARA BORDAR E PENSAR: INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Marcia Inês da Silva¹ – UNI-ANHANGUERA/GO

Elsieni Coelho da Silva² – UFU/MG

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

A poética do bordado, enquanto abordagem intercultural e identitária no ensino de Artes Visuais, trata-se de uma pesquisa-ação qualitativa e fenomenológica. Possui o intuito de construir reflexões narrativas em torno de uma experiência com alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Como questão norteadora das reflexões procuramos responder: quais as potencialidades do bordado como referencial estético cotidiano para reflexões interculturais e identitárias? A experiência de apreciar e vivenciar a arte articulada à realidade do aluno promove o ensino de artes visuais como um espaço de educação intercultural, um caminho possível para a alteridade.

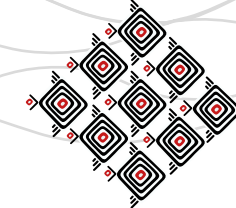
Palavras-chave: Bordado. Artes Visuais. Ensino Fundamental.

Introdução

Esta pesquisa utiliza o bordado como referencial estético cotidiano na construção de reflexões interculturais e identitárias com alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. A pesquisa-ação ocorreu na Escola Municipal Olegário Moreira Borges sob a forma de oficinas, realizadas entre 2016 e 2017, com vinte alunos em atividades extraclasse e em encontros semanais. Desenvolvemos atividades de leitura e produção de imagens, ao estimular um novo olhar

1 Mestre em Artes/ UFU, professora universitária e da Rede Municipal de Goiânia. Email: marciainess@hotmail.com

2 Doutora em Educação/UFU, professora da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Email: elsienicoelho@ufu.br.



sobre o bordado, os aspectos formais, iconográficos e de identidade como conhecimento para a fruição, contextualização e produção da própria arte.

Com base nos objetivos e conteúdos apresentados pela proposta político-pedagógica do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/2016, planejamos a sequência didática da oficina “Bordar e pensar é só começar”. Dos objetivos, três estão intrinsecamente relacionados à esta investigação:

Vivenciar os elementos fundamentais das linguagens artísticas a partir do corpo, do meio e da cultura na qual está inserido, considerando as vivências pessoais”; “Reconhecer, valorizar, respeitar, preservar, experimentar e apreciar as diferentes produções artísticas e culturais, próprias ou não, enfocando a produção local”; “Explorar materiais expressivos nas diversas linguagens artísticas (RME, Goiânia, 2016, p. 45).

Como referência e fundamentação do fazer pedagógico, mapeamos os bordados da família Dumont, na ilustração de histórias infantis, e dos artistas que se apropriam dessa técnica na arte contemporânea. Em uma prática educativa que considera contextos diversos dos estudantes, procuramos responder quais são as potencialidades do bordado como referencial estético cotidiano, em reflexões interculturais e identitária com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Oficinas Bordar e Pensar – Experiências com o Bordado

Nas aulas de Artes Visuais da Escola Municipal Olegário Moreira Borges, realizamos seis oficinas da sequência didática “Bordar e pensar é só começar”, nas quais utilizamos o bordado enquanto possibilidade de discussão intercultural e identitária. Relataremos e discutiremos, a seguir, essas experiências. A primeira objetivou apresentar de forma lúdica a temática, a partir do



bordado em nossas histórias de vida (das professoras e dos alunos), na família de Dumont e na história de Penélope³ da mitologia grega. Penélope, esposa de Ulisses, fielmente o esperou por vinte anos, urdindo e tecendo. Durante o dia, atava os nós e, à noite, os desatava.

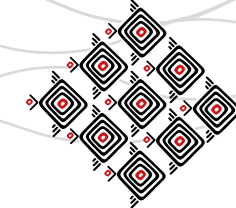
A referência imagética, enquanto fonte de informação e conhecimento, trata-se de importante recurso para envolver as crianças. Por essa razão, contamos a história e mostramos imagens da história de Penélope. Conforme Barbosa (2005, p. 16), “dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna-se possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”. No caso dos alunos, as imagens veiculadas nos meios de comunicação são mais recorrentes como referência e cabe, portanto, ao professor apresentar outras que não teriam acesso facilmente, para que ampliem a forma de ver, conhecer e de se colocarem no mundo como sujeitos.

Após narrar a história, discutimos diferentes práticas de preconceitos, com intuito de introduzir uma educação intercultural e formar opinião, uma necessidade emergente no meio educacional contemporâneo. Atentamos, então, para a concepção de que:

[...] a interpretação de objetos e imagens é uma prática que mobiliza a memória visual e reúne sentidos da memória social construída pelos indivíduos, professores e alunos, que interpretam. Nesse processo de interpretação, ao tentar compreender o sentido simbólico das imagens, os indivíduos são influenciados pelo imaginário dos lugares sociais por onde passam, vivem ou habitam (MARTINS, 2011, p. 18).

Os processos de interpretações imagéticas contextualizadas possibilitam uma educação intercultural na busca de enfrentamento e superação de discriminações.

3 É uma personagem de Odisseia, uma história de Homero, escrita por volta dos séculos VIII e IX a.C.



O que nós estamos aqui chamando de intercultural refere-se a um campo complexo em que se entrecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação (FLEURI, 2003, p. 41).

Como uma possibilidade de enfretamento das diferenças no espaço escolar, o diálogo intercultural, pode ser ensinado nas escolas sob o prisma de respeito ao outro. Ferrari (2015, p. 53) salienta que:

É no mundo intercultural que se produz o diálogo verdadeiro fruto da comunicação simétrica. O respeito, a diversidade e o reconhecimento do outro como as suas diferenças são aceitas levando a uma convivência diversa e plural. Portanto, só uma mudança de cosmovisão, de paradigma fará com que o diálogo intercultural seja uma realidade.

Solicitamos às crianças que se expressassem, por meio de desenho, acerca da respectiva compreensão da história contada e das nossas discussões sobre temáticas interculturais. O desenho é uma das primeiras manifestações das experiências sensoriais da criança, do desenvolvimento da retenção visual e do ordenamento das ideias, ao criar figurações para representar os objetos que lhe transmite sentido e novos campos de realidade. Derdyk (1994, p. 50) diz,

[...] desenhar constitui, para a criança, uma atividade integradora, que coloca em jogo as inter-relações do ver, do pensar, do fazer e da unidade aos domínios perceptivo, cognitivo, afetivo e motor. [...] Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras [...]. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, aprender a só ser.



Fig. 1 e 2. Bordados manuais.
Fonte: arquivo da autora.



Fig. 1 e 2. Bordados industriais.
Fonte: arquivo da autora.

As ideias, o repertório, o imaginário e os símbolos não são, contudo, evidentes para os alunos, nem são construídos espontaneamente, mas precisam ser ensinados e valorizados na escola. Na opinião de Richter (2003, p. 39), “precisamos de um ensino de arte onde as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida”. As identidades estão em constante transformação, e cabe aos educadores o papel fundamental na proposição de parâmetros, instrução e escolhas.

Na segunda oficina, objetivamos conhecer as experiências, vivências e identidades dos alunos com o bordado. Richter (2003) concebe a escola enquanto lugar privilegiado da aprendizagem das tradições, dos ritos, das brincadeiras, do folclore, da religiosidade e da cultura. Uma educação embasada no diálogo intercultural requer um professor mediador, que compreenda as estéticas e culturas dos sujeitos pertencentes à sua sala de aula. Como defende Barbosa (1994, p. 34), a educação em arte “deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais dos diferentes grupos”.

Ao propomos aos alunos a coleta de objetos bordados, nas suas respectivas casas, identificamos dois grupos distintos acerca do material: os bordados manuais (forros de mesa e bandeja, toalhas, panos de prato) e os bordados industriais (camisetas e bonés com bordados de logomarcas de times de futebol). O tipo de bordado que se constituiu como referencial estético cotidiano predominante foi do bordado industrial, dos times que os alunos torcem, o que nos surpreendeu.

O Professor, como defende Fusari e Ferraz (1993, p. 21), “que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos”. Nesse sentido, a partir dos bordados exibidos pelos estudantes, problematizamos as respectivas origens referentes ao próprio material e o modo de confecção dos objetos (manual e industrializado). Discutiu-se, tam-



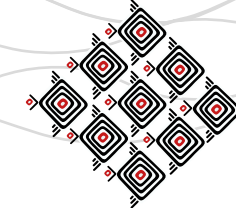
bém, acerca da diversidade estética, além de fatores sociais econômicos, culturais, simbólicos e emocionais ali implicados.

Ao valorizar referenciais estéticos já conhecidos pelos alunos, que fazem parte do seu repertório cotidiano e familiar, pôde-se trabalhar relações identitárias e interculturais, e evidenciar aqueles referenciais que, muitas vezes, são subjugados nos espaços escolares. Richter (2002, p. 233) enfatiza que, ao “ver a sua cultura valorizada, estudada em detalhes, percebida como parte influente na cultura da humanidade, pode significar o crescimento da autoestima, na formação da própria individualidade”. Logo, o professor precisa estar atento aos conhecimentos prévios dos alunos, como entende Giroux (1995, p. 74-75) “reconhecer a importância pedagógica daquilo que as crianças trazem para a sala de aula ou qualquer outro local de aprendizagem [...] [é] crucial para descentrar o poder na sala de aula”.

Ao trazer o bordado do cotidiano dos alunos, exploramos os significados atribuídos, os aspectos que os façam sentir sujeitos de experiências, que gerem identificações, modos de pensar, compreender e construir identidades por meio dessas visualidades.

Identidade significa um conjunto de critérios de definição de um indivíduo e um sentimento interno composto de diferentes sensações, tais como sentimento de unidade, de coerência, de pertencimento, de valor, de autonomia e de confiança. Esses diferentes ingredientes afetivos e cognitivos representam os processos internos através dos quais o psiquismo organiza todas as informações que ele recebe em um todo coerente. (MEDEIROS, 2008, p. 34).

Possibilitamos, então, a criação de vínculos/conexões que tornam os saberes construídos em aprendizagens significativas, capazes de reelaborar identidades, em um processo de construção e reconstrução constantes, como acredita Bauman (2001, p. 98) “com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade”. Na relação imagem e identidade, a imagem é mediadora entre o sujeito e o mundo.



As imagens visuais podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional aproximando alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem. Aquilo que somos e aquilo que sonhamos são, de alguma maneira, as coisas que nos motivam e dão sentido à nossa vida, são as coisas que queremos compreender e interpretar (MARTINS, 2011, p. 19).

Na terceira oficina, exploramos a linha, o desenho e sua relação com a arte contemporânea. Começamos problematizando: como poderiam desenhar se não tivessem lápis? Os deixamos livres prontamente para pensarem e apresentarem hipóteses, além de os levar a compreender que a problematização é parte inerente do processo de criação. Como referência, apresentou-se a biografia, o processo criativo com a linha, a costura e o bordado nas obras de Derdyk (1997, p. 5) que escreve:

A linha é contorno, é carne, é ossatura. Qual é o corpo da linha? A linha empresta o contorno ao mundo, caminha pela superfície das coisas. Sismógrafo neuromotor, remarcando os territórios. A linha sugere proximidade e afastamento, tônus afetivo. Unidade dupla: portadora do sensível e mental. A linha positiviza a ausência, é sempre afirmativa.

Disponibilizamos linhas em fitas de papel crepom, lãs e cordões de várias cores, para uma livre composição. As crianças tiveram de experimentar, criar sentido e produzir visualidades segundo a sua própria lógica. Na perspectiva de deslocar a ordem estabelecida sobre a linha, o desenho e o bordado, apresentou-se a eles a intervenção⁴, como produção artística contempo-

4 A noção de intervenção é empregada [...] com múltiplos sentidos [...] Como prática artística no espaço urbano, a intervenção pode ser considerada uma vertente da arte urbana, ambiental ou pública, direcionada a interferir sobre uma dada situação para promover alguma transformação ou reação, no plano físico, intelectual ou sensorial. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2017).



rânea, e os desafiamos intervir no espaço da escola, a utilizar o bordado em outro suporte, fora do convencional. O entusiasmo foi grande. Os desenhos bordados nas telas do alambrado da escola partiram de suas vivências, como a das pipas e rabiolas.

Percebemos que é vital possibilitar outras experiências que fujam do conceito tradicional de desenhar. As crianças puderam bordar e dar vida à forma desejada, criando uma poética repleta de sentimentos, sensações e imaginação, o mais próximo possível das suas realidades, tornando-as protagonistas e autônomas. Assim, acreditamos numa

[...] educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem de suas relações com os outros e consigo mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15).

Nessa oficina, partimos das vivências e histórias das crianças, das conquistas, do contato concreto com o mundo, de forma corpórea, vivencial e prazerosa. Experimentamos significativamente e pudemos perceber, desconstruir e reconstruir práticas educativas em artes que pautam pelo respeito ao ritmo, ao limite, às especificidades e à potencialidade criativa própria, única e ímpar dos alunos que já trazem conhecimentos prévios.

Na quarta oficina, trabalhamos com a temática do bordado e do encontro entre o tradicional e o contemporâneo. As referências visuais foram as obras de Lia Mena Barreto, Leonilson e Arthur Bispo do Rosário, que tiveram ao longo de suas vidas relações estreitas com a costura e com o bordado incorporados nas suas poéticas. Artistas que ousaram experimentar novos materiais e métodos, a partir do bordado tradicional. Inovaram no valor estético, na criatividade e na experimentação em arte, ao criar poéticas com plástico e metal, por exemplo. Cada artista foi discutido individualmente em suas diferentes formas de bordar e de explorar temas culturais, em



interconexão com os referenciais estéticos cotidianos das crianças, como forma de despertar o interesse pela arte.

Ao se interessarem especialmente pela materialidade do trabalho de Lia Mena Barreto, propusemos uma produção coletiva sobre “os diferentes jeitos de ser bonito”, bordando com canudinho de plástico, um material comum para alunos no espaço escolar.

Richter (2003) nos convida a incluir experiências estéticas dos alunos que os instigue a questionar o cotidiano, a crítica social e a expressão criativa. Propõe, ainda, estabelecer uma relação significativa entre as práticas artísticas e o cotidiano dos alunos em um ensino que permita gerar possibilidades e um olhar estético não excludente. No desenvolvimento da atividade sobre os diferentes jeitos de ser bonito, dialogamos e refletimos sobre o que é beleza. As opiniões das crianças se apresentaram pela lógica infantil ou pelos estereótipos que circulam nos meios de comunicação.

Pelo diálogo, sob a ótica intercultural, desconstruímos valores e estereótipos sobre o que é ser bonito com intuito de educar as crianças para conviver na diferença estética, social e cultural. Ferraz e Fusari (1993, p. 42) afirmam:

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, etc. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com as pessoas e sua ambiência. Em outras palavras, a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações sócio-culturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando idéias e sentimentos sobre as mesmas, e expressá-las em ações.

Na quinta oficina, estudamos as obras e os processos criativos de José Romussi, Izziyana Suhaimi e Sophie Standing – Pe. Procuramos apreciar, refletir e desenvolver uma produção visual a partir da técnica do bordado na interface com outra linguagem: a fotografia. Uma produção inti-



Fig. 5. Bordado com canudinhos de plástico em tecido de filó. Fonte: arquivo pessoal da autora.

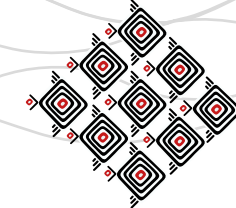


mamente ligada ao meio em que vivem e com suas identidades. Para Hernández (2007, p. 72), o contexto “[...] é o que faz com que se produza um discurso, entendido como formas de falar, de ver, de pensar e comportar-se que tornam possível reconhecer-se e ser reconhecido pelos outros”.

Criamos um espaço para que as crianças pudessem desvelar o que pensavam, sentiam e sabiam, o que os identificavam como pessoas que viviam naquela escola. Surgiu a temática do natal, uma vez que estávamos no mês de dezembro. Falamos de nós, das nossas vidas, sobre o significado do natalino, e fizemos uma reflexão sobre a construção da identidade e da individualidade por meio de fotografias dos alunos ao lado de uma árvore de natal e intervenções com bordados.

A sexta e última oficina teve como objetivo conhecer e experimentar o bordado tradicional, discutir identidade e arte na vida das crianças. Sugerimos que olhassem com cuidado os elementos visuais que compõem as imagens da família Dumont e observassem as linhas, as nuances das cores, os movimentos e as formas. As crianças ficaram seduzidas pelas cores, pelas cenas de brincadeiras infantis e da natureza com identificações do cotidiano deles. Falamos sobre o ato de se desenhar antes de bordar. Embora houvesse a carência de conhecimentos para interpretar imagens do cotidiano (televisivas, do celular, revista e *outdoors*), percebemos que foi a primeira vez que as crianças analisaram uma figura, refletindo sobre os elementos que a compunham.

Ao dar continuidade às análises imagéticas, falamos sobre os bordados e as criações dos desenhos da família Dumont, que partiram de experiências familiares, como as da mãe bordadeira. Nesse momento, percebemos que os alunos estavam ansiosos por experimentarem o bordado tradicional em tecido depois de vivenciarem a linha com diferentes possibilidades, texturas e suportes. Não pretendíamos, no entanto, ensinar a bordar na sala de aula. Os pontos foram criados pelos alunos no ato de enfiar a agulha, furar o tecido e deixar a linha correr na criação de formas e narrativas de histórias familiares. Oportunizamos aos alunos processos práticos artísticos e desafios de protagonizar um trabalho autoral.



A identidade com as linhas relaciona-se com a vida familiar, a união entre a arte e o ofício. Discutimos esse processo com as crianças, a partir das experiências nos respectivos lares com familiares que bordam e costuram. Isso provocou um alinhavo de significados identitários, unindo com pontos o pensamento, uma vez que é necessário desenvolver por meio da linguagem visual um olhar pensante. Nossa identidade é construída a partir de fatores que influenciam a nossa forma de ser, ver e compreender o mundo. O professor, segundo Souza (2010, p. 3), é o mediador, “ajudando o aluno a adquirir novos conhecimentos, podendo este atribuir novos sentidos e significados às visualidades presentes na vida cotidiana”. O bordado torna-se, assim, um trabalho manual em que cada um exprime seus sentimentos e experiências estéticas, no entanto, defende Guimarães (1999, p. 10),

[...] são necessários novos modos de se perceber a linguagem; é urgente uma cartografia das relações, uma arte que promova sentido e coloque-nos em conexão, em uma estética da conectividade, como o nó, que é definido por suas conexões e entrecruzamentos.

Para Richter (2003), é preciso questionar: qual a visão estética trazida de casa? Como o ensino da arte poderia colaborar para estabelecer um vínculo mais estreito e de melhor integração entre a escola e as culturas presentes no espaço escolar? Candau (1995, p. 298) nos adverte “ao analisarmos as diferentes dimensões da cultura em que estamos imersos tomamos consciência de que se trata de um universo diversificado e provocativo”. Um universo complexo, permeado de expressões e manifestações de culturas distintas.

Numa arte-educação comprometida com a identificação cultural é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade em que se vive com capacidade crítica, bem como entender que a multiculturalidade vivenciada provoca possibilidades de compreensão e de mudanças na estrutura social do país. Para Barbosa (1995), entender a diversidade cultural



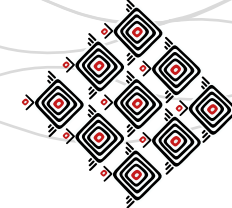
presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e gêneros. Educar nessa perspectiva demanda abertura às distintas manifestações culturais no contexto escolar. Nas oficinas com o bordado, trouxemos as experiências de sujeitos bordadores e dos alunos para ensinar e aprender artes, pelos fios, cores e pontos do bordado, em um sentimento de respeito e valorização de todas as culturas presentes na sala de aula.

Considerações finais

A poética do bordado como referencial estético cotidiano e cultural possibilitou a construção de uma percepção identitária que interferiu na produção visual de cada estudante. Apreciar e vivenciar a arte a partir da realidade do aluno pode ser o caminho possível para a alteridade e o estabelecimento de elos entre a diversidade cultural e artística dos sujeitos. Cabe ao professor mediar experiências de respeito ao outro, por meio do diálogo e sensibilização do olhar para as diferenças.

Nas práticas pedagógicas, deve-se questionar acerca das visões de mundo que os alunos trazem para a sala de aula; promover uma educação intercultural; desenvolver o senso crítico nos alunos, levando-os a perceber a pluralidade das manifestações culturais e os códigos estéticos presentes em suas vidas; gerar a compreensão do contexto, mediando as relações e as interações entre os sujeitos. Os diferentes sujeitos presentes na sala de aula constroem, portanto, suas identidades com autonomia, consciência crítica e respeito aos contextos culturais em que convivem.

A experiência vivenciada nas oficinas para bordar conferiu visibilidade identitária ao que era considerado invisível, em sua dimensão estética e cultural, diante de um pensamento hegemônico brasileiro que estabelece quem são os sujeitos que têm direito à palavra e aqueles que têm suas vozes silenciadas. A diversidade de códigos que constitui a heterogeneidade social, histórica e cultural brasileira pode possibilitar a resistência e formas de luta pelo direito aos bens simbólicos.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. Educação e Desenvolvimento Cultural e Artístico. **Revista Educação e Realidade**. São Paulo, v. 20, n. 2, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 1995, p. 295-303.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**. São Paulo: Scipione, 1994.

DERDYK, Edith. **Linha de costura**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

FERRARI, Maria Aparecida. Comunicação Intercultural: Perspectivas, Dilemas e Desafios. In: FERRARI, Maria Aparecida. **Comunicação, Interculturalidade e Organizações**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

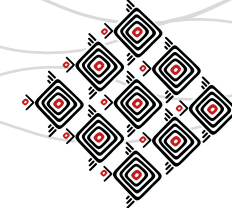
FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, Leda Maria. Artesanato: Um Tabu na Academia. In: Anais do X Encontro Nacional da ANPAP. 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESC, 1999, p. 76-81.

GIROUX, H. A. Disneyização da cultura infantil. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.



MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. **Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola**, Brasília, ano XXI, boletim 09, p. 15-21, ago. 2011.

MEDEIROS, João Luiz. A identidade em questão: notas acerca de uma abordagem complexa. In: DUARTE, Maria Beatriz (Org.). **Mosaico de identidades**. Curitiba: Juruá, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino de Artes Visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RME - GOIANIA. Proposta Político Pedagógica do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano. Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia: RME, 2016.

SOUZA, Maisa Ferreira. **O Bordado Como Linguagem Na Arte/Educação**. Trabalho de conclusão de curso (Artes Plásticas Licenciatura). Instituto de Artes, Universidade de Brasília. 2012.



ENDLESS: UM PROCESSO CRIATIVO E A CONSTRUÇÃO DE EMERGENTES POÉTICAS DA DIFERENÇA

Marlini Dorneles de Lima¹ - UFG
Adriana Lopes de Oliveira² - UFG
Vanessa Helena Santana Dalla Déa³ - UFG

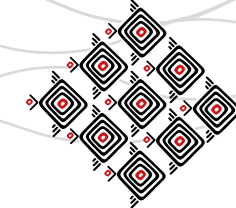
Resumo

Este relato de experiência tem como intuito apresentar de forma reflexiva, crítica e poética o processo de remontagem do espetáculo ENDLESS, do grupo português Dançando com a Diferença, realizado em conjunto com projeto Dançando com a Diferença: arte, inclusão e comunidade, na cidade de Goiânia/Brasil. O processo de criação desenvolveu ações formativas, educacionais e artísticas que culminou na apresentação pública, teve no elenco o encontro entre intérpretes de Portugal e artistas, professores de escolas, instituições de educação especial, estudantes do curso de graduação em dança, músicos, o grupo composto por pessoas com e sem deficiência de Goiânia e região. Para este escrito realizaremos um diálogo pretensiosamente poético dos momentos percorridos no

1 Doutora em Artes pelo IDA/UnB, Docente do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás, Coordenadora de Ações Afirmativas da UFG, Coordenadora do Projeto de Extensão Dançando com a Diferença: Arte, Inclusão e Comunidade.

2 Fisioterapeuta pela Faculdade Estácio de Sá de Goiás. Acadêmica do curso de Licenciatura em Dança pela Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Pós-graduanda em Fisioterapia Neurofuncional pelo Centro de Desenvolvimento Científico em Saúde e Social. Professora de Dança, Artista e Pesquisadora do Campo Somático, Dança e Neurociência e Dança Inclusiva. Atualmente é Fisioterapeuta do Tratar - Instituto de Tratamento e Especialidades e integrante do Projeto Dançando com a Diferença: arte, inclusão e comunidade - Goiânia.

3 Docente da faculdade de Educação Física e Dança da UFG, Diretora do Núcleo de Acessibilidade da Pró-Reitoria de Graduação e professora do Mestrado Profissional de Ensino na Educação Básica na área Inclusão da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação Física na Unicamp. Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no Programa Avançado de Cultura.



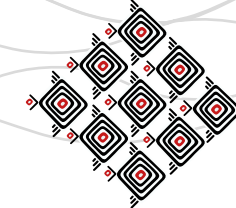
projeto/espetáculo com as questões postas por Boaventura de Souza Santos, a partir dos procedimentos sociológicos presente na Sociologia das Ausências. Ao fechar as cortinas do espetáculo constatamos que este significou um espaço tempo de valorizar experiências sociais dançantes, de troca, de contestação dos modelos hegemônicos de corpo e do princípio da diferença e assim transformar o impossível em possível, ou seja, dançar uma Dança Inclusiva.

Palavras Chaves: Dança Inclusiva. Processo de criação. Sociologia das Ausências.

Pouso I - A travessia e os diálogos possíveis

A aproximação com o trabalho do Grupo Dançando com a Diferença (GDD) de Portugal começou a partir da aprovação do projeto de Intercâmbio Artístico o qual teve o fomento do Fundo de Arte e Cultura de Goiás (2015), o mesmo foi realizado por uma das pesquisadoras no ano de 2016. Este projeto teve como propósito ampliar as discussões sobre a integração/inclusão de pessoas com deficiência no ensino da dança e no cenário da dança cênica em Goiânia a partir das experiências e trabalhos realizados pela Associação dos Amigos da Arte Inclusiva – Dançando com a Diferença, como também estabelecer parcerias em âmbito internacional entre Portugal e Brasil, Goiânia-GO. A sede do grupo Dançando com a Diferença, está localizada na Ilha da Madeira, em Portugal, atualmente o grupo português também se encontra em Viseu, no Teatro Viriato.

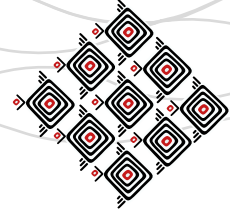
A partir da experiência do intercâmbio artístico de três meses no ano de 2016, foi possível acompanhar e participar das aulas de dança, ensaios, processos de remontagem e apresentações do espetáculo “Dez Mil Seres”, da coreógrafa Clara Andermatt e do espetáculo “Bichos” de Rui Lopes Graça, acompanhar o Projeto “Mais Inclusão” realizado em três escolas públicas da Ilha da Madeira na região de Funchal, com aulas de dança e processos criativos. Foi também realizado um estudo a respeito da proposta estética, concepção de corpo, e metodologias de criação do Grupo Dançando com a Diferença, a partir do Centro de Documentação e Investigação da companhia, explorando o acervo de vídeo e fotografias do repertório coreográfico composto por criações de importantes coreógrafos portugueses e brasileiros com o GDD.



Diante da experiência obtida junto ao GDD e seu nohal de trabalho neste âmbito surgiu à intenção de dar continuidade a esta parceria executando um projeto que promovesse a inclusão através da criação artística, a partir do trabalho desenvolvido pelo grupo português Dançando com a Diferença e o seu caráter interventivo através do conceito de Dança Inclusiva, desenvolvido por Henrique Amoedo (2002) que reafirma a cada obra a sua posição teórica, de que somente um produto com excelência artística poderá contribuir para que uma gradativa mudança na imagem social das pessoas com deficiência aconteça.

O grupo vem a cada trabalho se consolidando com largos anos e provas dadas tanto no país que o acolhe como a nível internacional, apresenta um repertório coreográfico composto por criações de importantes coreógrafos portugueses e brasileiros, entre eles: Clara Andermatt, Paulo Ribeiro e Rui Horta e Rui Lopes Graça, além de Ivonice Satie e Henrique Rodovalho, Tania Carvalho e La Ribot. Entre os trabalhos estão mais de 20 coreografias de diferentes criadores, atuaram em aproximadamente 60 cidades, em 20 países. Entre as premiações destacam-se a 2º melhor coreografia em Portugal em 2001, com a obra “Desafinado” de Paulo Ribeiro em 2011, atribuída pelo Semanário Expresso e o Prêmio Acesso Cultura e Acessibilidade Física e o Prémio BPI Capacitar, ambos em 2016.

Conforme dados do grupo o espetáculo ENDLESS surgiu do “Ma-Ma Project - Motivated by Art, Art of Motivation” um projeto de intercâmbio artístico apoiado pela Comissão Europeia através do Grundtvig Lifelong Learning Program na qual participam cinco organizações de diferentes países (Alemanha, Estónia, Lituânia, Polónia e Portugal com o Grupo Dançando com a Diferença), sendo o seu resultado final a criação de Endless, de Henrique Amoedo. O projeto/espetáculo ENDLESS, estreou em 2012, escolhido entre os parceiros para ser o diretor artístico, Amoedo também foi o coreógrafo da performance final, a qual não só propõe o desenvolvimento de um espetáculo e conceito que leve à reescrita da memória e entoação para a necessidade de conscientização sobre as questões da Inclusão através das artes e preconceito racial, como



também é da gênese deste Espetáculo/Projeto um dos melhores exemplos e trabalhos que este grupo português desenvolveu no âmbito da inclusão e trabalho em comunidade. O projeto que deu origem ao espetáculo ENDLESS foi considerado pela Comissão Europeia como um dos mais completos de aprendizagem ao longo da vida desenvolvidos no ano de 2012 na Europa.

Segundo Amoedo (2002), a temporalidade do conceito de Dança Inclusiva, prevista desde sua criação, é algo em que continuamos a experienciar, sem é claro questionar suas possibilidades de existência e visibilidades, este é um dos motivos da existência do Dançando com a Diferença, conforme entendimento do diretor do grupo e também a nossa a dança inclusiva, tem sua característica de ser um temporal, ou seja:

[...] quando os bailarinos com corpos diferentes forem aceitos em todas as companhias de dança pelas suas qualidades artísticas e esta diferença não for mais alvo de tantos estudos, atitudes incrédulas e/ou de condescendência dúbia, pensamos, teremos cumprido o nosso papel na procura de uma real inclusão destas pessoas no universo da dança e nesse momento o termo Dança Inclusiva poderá ser desprezado, ficando somente para os registos históricos – sintoma de plena aceitação da unicidade na diversidade, pois de bailarinos se trata, que dançam com o corpo e não “apesar do corpo” (AMOEDO, 2002, p. 124).



Fig. 1. Aulas de dança com estudantes do Projeto Mais Inclusão, Funchal, Ilha da Madeira – Portugal, 2016. (Arquivo pessoal).

Assim este primeiro pouso descritivo, apresentou a travessia do Atlântico para a Ilha da Madeira, que teve como objetivo conhecer os pormenores de um grupo na cena contemporânea que se pretende ser inclusivo, e ter em seu elenco pessoas com e sem deficiência, sem abrir mão de construir ao longo de seu trabalho uma abordagem estética, onde a ousadia, inovação, o afeto e a importância do outro, a escuta e partilha são fundantes nos procedimentos metodológicos e na concepção de corpo. A cada coreógrafo que chega para atuar no grupo, é convocado a repensar, reconstruir sua noção de diferença, de experiência social e de corpo. Experiência intensa que precedeu a concepção e execução do espetáculo ENDLESS aqui no Brasil/Goiania.



“Dez Mil Seres”

Olho a primeira vez e vejo um padrão plano, repetitivo, limitado. Olho mais fundo e vejo com outra nitidez, acedo a um lugar misterioso onde encontro outras formas, um número infinito de variações. Vejo o pormenor, o recorte, a filigrana que emana luz interior. É preciso tempo, espera, espaço, repouso e vontade no querer ver...

Agora, já dentro desse outro lugar, descubro seres estranhos que se dedicam a ações, a que só a imaginação consegue dar sentido. (Companhia Clara Andermatt) <https://danca-inclusiva.com/trabalho/4/dez-mil-seres>

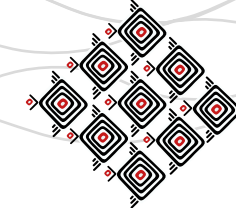
Contagiadas pelos desvelar de outros olhares, olhares que inauguraram outros tempos, desvendam verdades e realidades múltiplas e conduzidas por um pouso dedicado aos pormenores dos seres e do lugar, surge também a aproximação com as ponderações e reflexões da Sociologia das Ausências, definida por Boaventura de Souza Santos (2005), e que se aproxima de Paulo Freire quando o mesmo afirma que, “em mundos diversos a educação existe diferente”. A educação onde o existir livre e para todos, constitui-se como uma prática plural multirreferencial; dinâmica, dialógica e dialética, porque se torna espaço de diálogo entre diferentes.

Neste entendimento, apresentamos uma noção primordial para seguirmos esta descrição poética, enraizada na riqueza das experiências e não na pobreza da experiência, para isso é preciso compreender a existência e a proliferação das totalidades possíveis, conforme defende Valter Benjamin. Partindo desta perspectiva conceitual, compreendemos que a diferença não desigual, mas sim enriquece as possibilidades de existência, porém há o cuidado para que a igualdade não massifique, conforme nos lembra Paulo Freire.

O que nos fez acreditar na potência desta travessia e vislumbrarmos a realização deste projeto em ações do outro lado do oceano, fora da ilha, para dialogar com estas experiências convocamos as questões postas na discussão da colonialidade e o poder da experiência social, discutida por diversos autores como Mignolo (2000), Dussel (2001), Quijano (2000) citados por Boaventura de Souza Santos (2005) entre outros, os quais evidenciam e problematizam o poder



Fig. 2. Espetáculo “Dez Mil Seres”, Coreografia: Clara Andermatt- Grupo Dançando com a Diferença. Intérprete Barbara (<https://danca-inclusiva.com/trabalho/4/dez-mil-seres>)



capitalista moderno e ocidental na construção da noção de diferença, que acaba determinando também privilégios e determina quem é igual e quem é diferente.

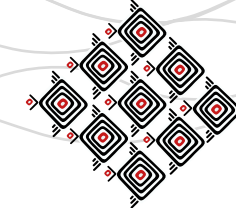
Pouso II - Dançando com a Diferença: arte, inclusão e comunidade

No ano de 2017, inicia o projeto de extensão “Dançando com a Diferença: arte, inclusão e comunidade”, do Curso de Licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás/UFG. Este projeto teve como objetivos: Realizar praticas de dança inclusiva para discentes do Curso de Licenciatura em Dança, Teatro e de outras instituições e escolas, professores e artistas da cidade, aberto a comunidade em geral; Promover o debate a cerca do tema inclusão, acessibilidade, formação em dança e arte, processos de criação colaborativos a partir do conceito de Dança Inclusiva, proposta por Amoedo (2002); Proporcionar o encontro e a troca entre os cursos de graduação em arte, Dança e Teatro, com outros locais e espaços de formação, e de pessoas da comunidade; Desenvolver estudos acerca de experiencias de acessibilidade e fruição para o público no espetáculo de dança e para os bailarinos e atores e músicos, a partir da remontagem do espetáculo ENDLESS.

Como percebe-se este projeto se localiza no âmbito da educação não formal para os estudantes com e sem deficiência, também se apresenta como uma possibilidade de formação continuada para os professores de dança e teatro já formados, assim como contribui no processo de formação dos estudantes de graduação em Dança e Teatro.

No ano de 2017 o projeto foi contemplado pelo Fundo de Arte e Cultura de Goiás, e assim viabilizou a vinda do diretor do GDD, e alguns bailarinos do elenco de Portugal, na remontagem do espetáculo ENDLESS.

Sobre ENDLESS, de acordo com uma entrevista cedida pelo diretor Henrique Amoedo, ao Jornal Diário de Notícias da Ilha da Madeira/Portugal em 2012, a segunda guerra mundial foi inspiração para o espetáculo, o diretor denomina como uma experiência coletiva, tanto com os



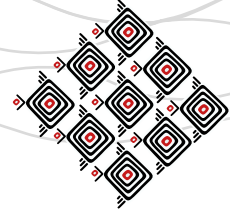
países (Alemanha, Estónia, Lituânia, Polónia e Portugal) como como os bailarinos da companhia que atuaram no trabalho, o elenco de Portugal fez uma série de viagens, aos países parceiros do projeto/espetáculo original, onde visitaram e colheram imagens, objetos e sensações, alguns objetos que chamaram atenção foram utilizados em cena, conforme Amoedo lembra os mesmos serviram como uma espécie de elo de ligação entre os diversos países participantes. Por exemplo a Colina das Cruzes na Lituânia, o memorial ao Holocausto na Alemanha, as linhas do comboio de Auschwitz e Birkenau, e os campos de concentração na Polónia,

Segundo Amoedo o objetivo não foi centrar a criação no genocídio perpetrado pelo nazismo, até porque isso já foi muito falado, mas sim relacionar e refletir a partir da segunda guerra, uma perspectiva de corpo enquanto coisa com fim, um conceito de corpo já desenvolvido na última coreografia do GDD “Maquina Letal” em parceria com o Psico Ballet. Este corpo com fim, como uma máquina, nos provoca a pensar num dos pontos importantes da crítica a razão indolente proposta por Boaventura de Sousa Santos, que enfatiza:

Sem uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderam a produzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (SANTOS, 2005, p. 3).

No ENDLESS segundo Amoedo “o corpo é comparado com uma máquina que segue numa linha, mas que vai chegar ao fim e que tem o final”, as imagens visitadas fazem parte do espetáculo em projeções fortes e impactantes que atravessam literalmente os corpos dos bailarinos em cena.

Ao descrever sua postura no processo de criação o diretor enfatiza que não desejava tolher a participação dos outros, nesta afirmação ele se refere aos países parceiros, que contribuíram com os projetos de figurino, música, projeções, como também ao elenco, o mesmo teve vivências e visitas em diferentes contextos que alimentaram o processo de criação.



Ainda com relação a concepção deste espetáculo que enfatiza o corpo como ponto de reflexão e dispara em suas cenas narrativas de horrores, de finitude, de desespero e cumplicidade no final apresenta um rastro de esperança na humanidade numa canção interpretada por uma criança. Desta forma, o Holocausto vivido na II Guerra Mundial, não é encarado na sua abordagem histórica somente, mas como uma obra artística que nos alerta para a importância de rever o passado, fazer as suas ligações e relações com o presente, para atentarmos sobre o que queremos no futuro. Amoedo, nos convida a pensar num espetáculo grandioso com mais de noventa dançarinos no palco, músicos no palco e projeções tendo sua composição no transcorrer das cenas.

Considerado tanto pelo Grupo Dançando com a Diferença como pelo projeto de extensão Dançando com a Diferença: arte, inclusão e comunidade, como um Projeto/espetáculo, cujo o mote é a questão da inclusão e da arte, orientadas por três aspectos: educação e formação, inclusão e criação artística, os quais são compreendidos na potência de sua inter-relação não só na formação em dança na perspectiva da inclusão, mas também na formação indireta de públicos. O projeto/espetáculo foi realizado em três fases: Momento formativo; Workshops de dança e acessibilidade e a realização do Espetáculo ENDLESS.

Na constituição da equipe no projeto/espetáculo temos a coordenação artística, que tinha como função a orientação e condução do processo de remontagem da obra e de articulação com a direção geral de Henrique Amoedo, a coordenação pedagógica, que realizava a organização junto as escolas e estudantes participantes no projeto assim como auxiliava e conduzia as vivências em dança e a coordenação de acessibilidade que liderou as discussões, estudos e projetos de acessibilidade seja na concepção da cena, ou do material de divulgação, como o folder em braile e a audiodescrição.

A primeira fase denominamos de Momento Formativo, foram realizadas vivências em dança, assim como uma abordagem teórica sobre os aspectos de ordem conceitual e metodológica



Fig.3- Espetáculo ENDLESS, Brasil/Goiânia-
(Fotografia: Célio Souza, Junho 2018)



que orientam o trabalho do grupo GDD pautado no conceito de Dança Inclusiva, bem como elementos e matrizes estéticas da obra ENDLESS. Este momento formativo foi conduzido por Henrique Amoedo, teve como intuito constituir a equipe de formadores locais. O público alvo deste momento foram professores, estudantes de dança, artistas, professores, estudantes de escolas e instituições de educação especial. Após uma semana de atividades, no término desta ação foi constituída uma equipe de formadores local denominados de Núcleo Formadores, habilitados a disseminar e expandir as aprendizagens a um grupo maior.

A segunda fase teve como objetivo a condução dos momentos de sensibilização, Workshops de dança e acessibilidade, foram orientados pela equipe artística do GDD à distância e pela equipe de coordenadores locais: coordenação pedagógica, artística e de acessibilidade, que acompanharam todo o desenvolvimento do projeto. Momento de sensibilização: ocorreram visitas a cada instituição/entidade parceira (universidades, instituição de educação especial, associações, escolas e universidades) para apresentar o Projeto “Dançando com a Diferença: arte, inclusão e comunidade”, utilizando material e vídeos do grupo Dançando com a Diferença, e expondo a proposta de remontagem coreográfica de ENDLESS e seu objetivo formativo dentro do processo de criação.

Nesta fase, os workshops de dança e acessibilidade foram realizados em dois momentos, o primeiro consistiu na realização do que no projeto denominamos de Núcleos de Ensaio, estes eram escolas e projetos os quais os professores de dança que fizeram a primeira formação no projeto atuavam. Assim foram elaborados Workshops de dança e acessibilidade que apresentavam a poética do espetáculo, a partir de recortes, movimentos e posturas da obra, para que num segundo momento, estes professores pudessem dar continuidade a remontagem nos seus núcleos de ensaios, os mesmos tinham o apoio e subsídios de vídeos, músicas e orientações da equipe local do projeto. Então, os núcleos de ensaios conforme o cronograma proposto, trabalhavam em seus contextos e se encontravam para ensaios coletivos a cada quinze dias no



final dos dois meses. Os ensaios quinzenais nomeados como ensaios coletivos, reuniram toda a equipe do núcleo formadores (coordenadores e professores responsáveis por seus núcleos de ensaios) como também todos participantes dos núcleos de ensaios, o que culmina em um grande momento do ensaio dos processos coreográficos da remontagem da obra ENDLESS.

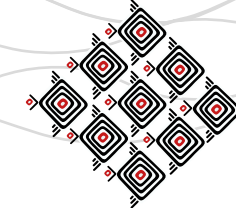
Ainda nesta fase, a equipe de coordenadores realizou encontros com o objetivo de abordar estudos, debates e vivências sobre a questão dos elementos e recursos de acessibilidade, como também pensar nos caminhos e estratégias necessárias no processo de criação do espetáculo.

Na terceira fase, consideramos a realização de uma semana intensiva de ensaios com o elenco do GDD, que veio de Portugal. Estes ensaios foram conduzidos pelo diretor Henrique Amoedo, o ensaiador e artista Telmo Ferreira e as coordenadoras do projeto Dançando com a Diferença aqui no Brasil.

As apresentações do espetáculo ENDLESS, ocorram em três sessões, no Teatro Basílio França, na cidade de Goiânia, sendo que uma das sessões foi no período vespertino destinado as escolas públicas e instituições de educação especial. Tivemos uma significativa participação do público e grande repercussão do espetáculo.

Pouso III: emergentes poéticas da diferença

Abrem-se as cortinas, na verdade já estavam sendo abertas em todo o percurso de desenvolvimento do projeto/espetáculo. Os corpos dançantes foram chegando aos poucos, se no início do Projeto de Extensão éramos cerca de trinta, no final do espetáculo ao todo éramos noventa e cinco pessoas com e sem deficiências, corpos dançantes que constituíam o elenco, preparadores do elenco, direção artística e músicos. Foram ao total oito núcleos de ensaio e uma equipe nos bastidores de produção (produção, making of, áudio visual, audiodescrição, tradução em Libras, material gráfico, fotógrafos, acessória de imprensa, serviços realizados por pessoas de Portugal entre outros).



As mães que apenas tinham a intenção de levar seus filhos a praticar dança, estavam agora no palco, enquanto corpos dançantes e atuantes dentro do processo de criação, descobrindo seu lugar e compartilhando o palco com seus filhos.

Os músicos foram os últimos a chegar no processo de remontagem, todos eram formados em musicoterapia, estavam em diálogo constante com os corpos em cena, orquestravam com olhar atento e afetuoso a cada cena que se instalava no palco, momento este que denominamos de experiências sociais inclusivas.

Outro momento ímpar na proposta da dança inclusiva e acessível, destacamos a acessibilidade para o público, o folder em braile, a audiodescrição do espetáculo e a presença de duas possibilidades de atuação dos intérpretes de LIBRAS, a primeira foi a projeção de um vídeo de um intérprete de libras na cena, e outra cena foi montada com dois cantores com acompanhamento dos músicos, seis casais dançando e um grupo de estudantes e professores de dança que dominam a LIBRAS, interpretando a letra da música de uma forma expressiva utilizando para além das mãos, uma movimentação corporal. Esta cena foi concebida para o espetáculo aqui no Brasil, na primeira versão em Portugal isso não aconteceu. Um momento foi realmente ímpar, dilatando o presente, apresentando uma composição emergente de uma poética da diferença.

Estas experiências sociais inclusivas ainda não vislumbradas pela cena de dança contemporânea, e que por algum motivo foram sendo negadas de existir pelo modelo de dança que exige outras fisicalidades, performances e poéticas corporais que não dão espaço para o diferente que grita suas diferenças na sua existência, na sua corporalidade e convida o outro a se perceber pelo princípio da alteridade.

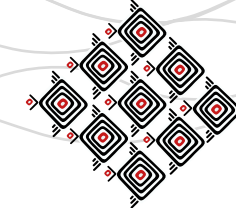
Assim estes mais de 90 dançarinos proclamaram em sua totalidade, outras possibilidades de presença no palco, legitimadas por uma poética expressada por corpos que pulsavam sua diferença e ao mesmo tempo representavam partir da composição e estética da obra, corpos



em estado de exclusão, morte e dor, tal realidade foi criada e concebida pela razão indolente, uma razão que proclama as dicotomias e os mandamentos da modernidade ocidental, como o virtuosismo e o preciosismo. Não que a virtuosidade não estivesse presente em cena, mas era um virtuosismo a partir das diferenças, da potência que emerge no todo, no presente.

Outro fator que emerge da Sociologia das Ausências, apresentado por Boaventura de Souza Santos (2005) é a lógica da classificação social, está ganhando contornos potentes ao nos debruçarmos no conceito de dança inclusiva, que permearam e conduziram o processo de remontagem de ENDLESS, na tentativa de compreender a construção do que estamos denominando de poética da diferença. Neste sentido, a lógica da classificação social se assenta na naturalização das diferenças, neste caso, será que não podemos inferir que as pessoas com deficiência, são vistas e compreendidas apenas e somente a partir da sua deficiência, ou seja, pelo viés biológico e assim naturalizadas como incapazes.

Esta questão percorre a história das pessoas com deficiência e sua atuação na sociedade, para fazer a contraposição a esta perspectiva, Boaventura de Souza Santos vai falar sobre a ecologia dos reconhecimentos, cuja a lógica de classificação social age a partir das experiências sociais, de suas práticas e saberes, onde as pessoas são as protagonistas e com isso é possível revelar a diversidade e a multiplicidade das realidades ausentes, das verdades não visíveis, e que no nosso caso, o projeto/espetáculo ENDLESS, nos demonstrou que é possível reconhecer outras visibilidades do corpo dançante da pessoa com deficiência, o que nos aproxima de uma dimensão denominada pelo autor de dimensão de (re)construção que redimensiona a diferença em potência. Com isso lembramos a máxima do propósito de trabalho da Grupo Dançando com a Diferença que é a mudança da imagem da pessoa com deficiência a partir de um trabalho artístico de excelência, esta excelência também provoca o público e todos envolvidos a pensar e ressignificar o princípio da diferença.



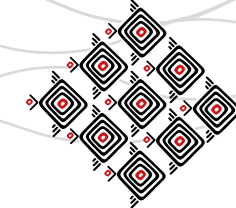
Para finalizar, a aproximação destas ponderações com a Dança Inclusiva e os corpos que dançam, nos leva a compreender a dança como experiência social, e os corpos dançantes, com e sem deficiência como protagonistas de um vir a ser, potencializadores emergentes de experiências de corpo e da diferença produzida a partir de outros referenciais. Desejamos que seja “sem fim”, o desejo de inclusão, de inaugurar em cada obra artística uma possibilidade de imaginação sociológica transgressora, questionadora e poética, foi o que denominamos de uma possível poética das diferenças.

Referências bibliográficas

AMOEDO BARRAL, José Henrique. **Dança inclusiva em contexto artístico: análise de duas companhias**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2002.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **A crítica da razão Indolente: Contra o desperdício da Experiencia**. Editora Cortez, 2005.

TEIXIERA. Ana Carolina. Deficiência em cena: o corpo deficiente entre criações e subversões. **O Mosaico – Rev. Pesquisa em Artes/FAP**, Curitiba, n.3, p.1-9, jan./junho. 2010



ARTE INDÍGENA NA ESCOLA NÃO INDÍGENA: DESAFIOS METODOLÓGICOS

Tales Bedeschi Faria¹ – IFMG, *campus* Santa Luzia

Resumo

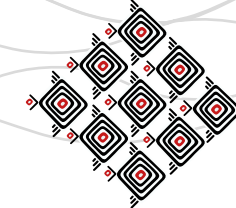
A partir da constatação de que os estudantes recém-ingressos no IFMG, *campus* Santa Luzia, não conheciam o tema da arte indígena, inicia-se uma pesquisa diante da escassez de materiais de consulta seguros e da falta de parâmetros que orientassem a abordagem de uma produção cultural cujos fundamentos se desconhece. Por meio de pesquisas etnográficas e diálogo com professores e artistas Pataxó, esboça-se parâmetros para uma metodologia de ensino/aprendizagem em Arte adequada para as especificidades e qualidades das artes indígenas. O artigo ressalta os problemas das metodologias convencionais de ensino de Arte e propõe uma projeção de processos indígenas, em sala de aula, em vez de uma indigenização do conteúdo.

Palavras-chave: Arte indígena. Metodologia. Escola não indígena.

Introdução

Quantos professores de Arte sabem que, no Brasil, são faladas 274 línguas, além do português? Que no seu país existem 305 etnias indígenas espalhadas por todos os Estados da Federação? Quantos professores vislumbram que as naturezas das artes indígenas são diferentes daquelas das artes comumente mostradas em um museu ou em um livro de História da Arte? Quantos depreendem que para artes de naturezas diferentes é preciso se desenvolver metodologias de ensino/aprendizagens diferentes?

¹ Artista visual e professor do IFMG, Santa Luzia. tales.faria@ifmg.edu.br.



Essas perguntas orientam uma pesquisa que se iniciou na minha experiência em sala de aula, no componente curricular Arte, no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, *campus* Santa Luzia. Diante de uma escassez de materiais de consulta seguros e da falta de parâmetros que me orientassem a abordar uma produção cultural cujos fundamentos desconhecia, me engajei em uma ampla pesquisa, que compreendeu a leitura de etnografias, análise de materiais didáticos disponíveis (livros e internet) e um diálogo com artistas, professores e professoras Pataxó. A partir dessas trocas, esboçou-se o desenvolvimento de abordagens metodológicas, direcionadas por um professor não indígena, cheio de questões: como ensinar uma cultura que nunca aprendi? Por onde começar uma pesquisa que não compreende 500 anos de história, mas mais de 2000? Quais histórias contar: as que os livros de antropólogos e historiadores contam, ou as que os anciãos indígenas contam? Como criar experiências educativas que deem vida aos pressupostos e filosofias indígenas? Como são ensinadas as artes indígenas nos contextos nativos?

O desconhecimento da cultura indígena

Em 2016, constatei que os estudantes que ingressavam no Ensino Médio no IFMG, *campus* Santa Luzia², não conheciam as artes indígenas. Em uma avaliação diagnóstica, aplicada por meio de formulários *on line*, procurei reconhecer o perfil dos estudantes, as qualidades do ensino de Arte de suas escolas anteriores e, em especial, a sua identificação com as artes europeias, afrobrasileiras e indígenas.

De acordo com os gráficos gerados, boa parte dos estudantes afirmam que se identificam com a arte indígena (45% e 41%). Contudo, boa parte deles, sendo mais do que um terço, co-

² Estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, oferecido pelo Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG, *campus* Santa Luzia.



nhece muito pouco sobre o tema (35% e 43%). Pode-se concluir que a temática indígena gera interesse e identificação nos adolescentes, apesar de ser muito pouco acessada e explorada por eles. Um fato que reforça esta hipótese é o resultado de outro questionário, realizado no fim do ano letivo, pelo qual os estudantes alegam que o IFMG era o espaço em que eles mais aprenderam sobre a cultura indígena.

A falta de conhecimento sobre as especificidades da cultura ameríndia não está restrita aos adolescentes da cidade de Santa Luzia, MG. No curta “Índios do Brasil 1: quem são eles”³, a entrevista inaugural pergunta: “O que você sabe sobre o índio brasileiro”? Nove pessoas, de diversos Estados, não sabem dizer nada. Outras oito pessoas justificam saber muito pouco sobre os indígenas: a Escola não trabalha a questão com profundidade; o indígena tem importância apenas para a constituição histórica do Brasil. Essas questões são ressaltadas por Arissana Pataxó, em entrevista ainda não publicada. Ao reportar sua experiência, em palestras feitas em escolas não-indígenas, ela registra a tendência de crianças (incluindo professores e Direção) sempre falar sobre os povos indígenas no passado: “eles se pintavam, caçavam, iam pescar...”. Ela corrige o tempo verbal indicando: “não, os povos indígenas *caçam*, *pescam* e se *pintam*!”, a fim de reforçar a importância de conhecer o *presente indígena* e o que esses povos têm pensado, construído e defendido. Mas é preciso considerar também que, de fato, muitos povos indígenas não vivem mais como viviam seus antepassados. Ela diz:

É preciso refletir: há uma grande diversidade de povos que vivem de maneiras diferentes. Nem todos os povos, hoje, têm a possibilidade de viver da caça, por exemplo. Muitas pes-

3 “Índios do Brasil: 1 – quem são eles?”, produzido pela ONG Vídeo Nas Aldeias pela TV Escola e apresentado por Ailton Krenak. Ele mostra diversas noções do indígena brasileiro, por meio de entrevistas a cidadãos de diversos Estados do país. Disponível em: <http://vimeo.com/15635463>, acessado em: 13 de jul. 2018.



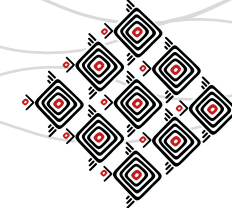
soas dizem: ‘os povos indígenas não caçam mais, estão abandonando seus costumes. Comem frango, comem isso e aquilo’. Essas pessoas desconhecem toda uma realidade de um contexto que os levam a viver dessa forma atualmente. Por isso, acredito ser super importante conhecer a trajetória de resistência dos povos indígenas⁴.

Adentrar na trajetória de resistência dos povos indígenas significa tanto lidar com dados que informam sobre massacres e genocídios cruéis, assim como reconhecer as conquistas e condições instauradas pela luta heroica, tanto de indígenas que empreendem retomadas de terra, trabalham incansavelmente pela proteção de suas matas e rios, que fazem o manejo de recursos da floresta de forma sustentável, comercializando e gerando renda para suas comunidades, como de indígenas cineastas, artistas visuais, autores, pesquisadores, cientistas, professores, indígenas doutores, dentre outros, em seu engajamento pela apropriação de práticas, saberes e postos tradicionalmente ocupados por não indígenas.

A ausência dessa trajetória de resistência e do presente indígena na Escola reflete a atenção que (não) se tem dado à cultura ameríndia e a necessidade de lidar, com rigor intelectual, com as exigências da Lei 11.645/2008. Ela determina a obrigatoriedade “da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”⁵, no currículo oficial da rede de ensino e sugere que os professores de “educação artística e de literatura e história brasileiras” devam se dedicar a essa prerrogativa. Contudo, é preciso pensar: por meio de quais caminhos é possível atender a essa lei? Quais as metodologias de pesquisa e de ensino adequadas para trabalhar a cultura indígena, que, em muitos aspectos, é uma inversão da cultura escolar? Como sondar o universo epistemológico, cultural e, sobretudo, artístico dos povos indígenas, na Escola?

4 PATAXÓ, Arissana. Entrevista concedida ao pesquisador em julho de 2017, ainda não publicada.

5 Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.



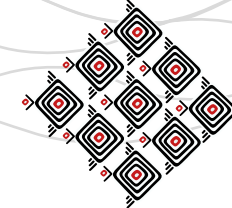
Em 2018, o Ministério da Educação – MEC, por meio do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, ofereceu 4 livros para a escolha do professor, que dedicaram mais ou menos páginas para o tema da arte indígena, a saber: “Arte de perto”, por Juliana Azoubel, Mariana Lima Muniz, Maurílio Andrade Rocha, Rodrigo Vivas, editora Leya (p.275-289); “Arte por toda parte”, por Daniela Libâneo, Fábio Sardo, Pascoal Ferrari e Solange Utuari, editora FTD (p.188-189 e 306-307); “Percurso da Arte”, por Beá Meira, Rafael Presto e Silvia Soter, editora Scipione (p.16-47) e “Todas as Artes”, por André Vilela e Eliana Pougy (167-172, 180-181 e 184-185). Das 1904 páginas escritas, apenas 61 se dedicam ao tema, num percentual de 3,2% do total.

A pergunta que surge é: porque não se fala dos povos indígenas? A resposta a uma pergunta como essa deveria incluir o resgate de um desprezo pelos povos colonizados, que a sociedade brasileira incorporou, a destruição das condições físicas, ecológicas, territoriais e humanas de se manter elementos da cultura tradicional e o roubo da voz desses povos: escrivães portugueses, artistas viajantes estrangeiros, cientistas, historiadores e jornalistas não-indígenas descreveram, analisaram, discursaram em nome de e construíram uma imagem particular dos homens e mulheres indígenas, em terceira pessoa, omitindo ou conspurcando suas filosofias, artes e ciências.

Relembrar as violências da colonização é produtivo para alertar que os germens do desprezo e do silenciamento das culturas indígenas podem habitar formas de pesquisa e metodologias de ensino/aprendizagem. Surgem perguntas: o professor de Arte tem autoridade para falar em nome dos indígenas artistas? Quem tem condições de definir o que é arte indígena e como ela acontece?

Primeiros desafios metodológicos: a *opressão epistemológica*

O conceito de *opressão epistemológica* é marcado pelo direcionamento do outro (saber) ao ajustamento a padrões alheios. Trata-se de um fenômeno de subversão da natureza da arte indígena e dos sentidos atribuídos a ela por seus povos, por meio de uma tentativa de *adaptação conceitual* ou de *captura de sentido*.



O processo de *adaptação conceitual* se refere ao empenho em encaixar algo a enquadramentos pré-estabelecidos, mas que não lhe dizem respeito propriamente, como, por exemplo, inserir um cocar numa vitrine de museu, pretendendo que ele funcione como uma escultura, ou um objeto. Fixá-lo em um plinto significa tanto lhe atribuir valores que não lhe são próprios, como também omitir significados que sustentam sua concepção. O cocar não foi construído para uma vitrine, mas ganha vida sobre a cabeça de um homem ou uma mulher, um agente ritual, ou político, em *performances* diversas. Na medida em que o cocar não é apresentado ao público - seja a audiência de um museu ou a de estudantes na escola - em condições em que ficam evidentes suas conexões com seus usos, o lugar que ele ocupa na comunidade nativa, as técnicas implicadas na sua fatura, os propósitos do artista, por exemplo, negligencia-se toda uma rede de intencionalidades que sustenta sua existência⁶.

A tentativa de *captura de sentido* é o processo segundo o qual se busca dominar o sentido da arte indígena, apressadamente, se valendo de poucas pistas, a fim de tirar conclusões englobantes. Este é o caso de muitos *sites* voltados para a pesquisa escolar, que apresentam textos com vocação de resumo e abordagens generalistas, que acabam por concretizar uma versão particular do tema. A título de exemplo, pode-se lembrar da usual classificação da pintura corporal indígena como “decoração”. Lux Vidal sugere que há algo muito além da simples “decoração” como enfeite e escreve que a ornamentação corporal “exprime a concepção tribal de pessoa humana, a categorização social e material e outras mensagens referentes à ordem cósmica” (VIDAL, 1992, p.13). Entre os Kayapó-Xikrin⁷, a pintura corporal está fundada em um sistema visual

6 Esclarece-se que este argumento não pretende condenar todas as possibilidades de exibir um cocar ou outro objeto indígena no museu. O seu intuito é atentar para o fato de que os museus, em especial, os etnográficos, tem lidado com objetos de outras culturas, das maneiras como um grupo social, ou uma tradição cultural específica lida com os seus próprios objetos. Isso tem implicações diretas na recepção da peça e do universo que ela nomina e nas maneiras do público dar sentido aos objetos e culturas que se pretenderia valorizar.

7 Introdução Kayapó-Xikrin

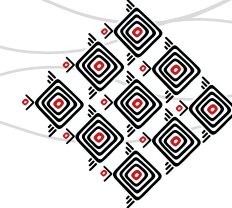


rigidamente estruturado, marcado pela dualidade entre “corpo (forma plástica) e grafismo (comunicação visual)”, que associa o indivíduo ao “personagem social que ele deve encarnar” (Idem, p.144). Ela argumenta: “Entendida nesse contexto, a decoração é uma realidade de outra ordem, da qual o indivíduo também participa, projetado no cenário social pela pintura que o veste” (Idem, ibidem).

Assim como no caso da *adaptação conceitual*, a tentativa de *captura de sentido* é movida pelo desrespeito a uma matriz ontológica e epistemológica, que é subvertida – ou oprimida – pela falsa generosidade de um pesquisador estrangeiro. Em ambos os casos, pode-se dizer que há um desprezo pelas categorias de análise indígenas e suas formas de dar sentido para as cores, objetos, articulação de elementos, gestos no espaço etc.

Em sala de aula, a escolha da metodologia de ensino/aprendizagem vai definir as probabilidades de se operar processos de *opressão epistemológica* ou de libertação e ativação de saberes indígenas. As metodologias convencionais, usadas para trabalhar os conteúdos tradicionais do componente curricular Arte, podem se mostrar inadequadas para explicar a intensidade e a qualidade das artes indígenas. Estas indicam funcionar em outro regime de conhecimento, outro regime das artes, cujos produtos não se restringem aos limites de domínios específicos que regem o regime estudado na escola: desenho, pintura, canto, coreografia etc.

A Abordagem Triangular, por exemplo, é insuperável na empresa de aproximar o estudante das operações do artista, por meio do tripé *fazer, ler/analisar e contextualizar* obras de arte. A questão é que ela foi construída a partir das especificidades de trabalho do artista ocidental convencional, que faz obras voltadas para museus e galerias, que são espaços separados das atividades do cotidiano e destinados, exclusivamente, para a experiência artística em si. Para contornar essas questões, o professor deve se engajar em transformar ou problematizar positivamente alguns paradigmas da Abordagem Triangular, a fim de conseguir detectar as especificidades das artes indígenas e não reduzir a multiplicidade inerente elas.



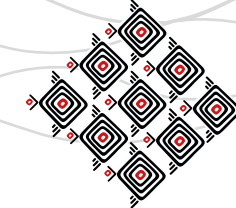
O trabalho a ser feito numa análise de artes indígenas em sala de aula está muito além de operar uma “contextualização antropológica”, por exemplo, importando elementos do cotidiano indígena, a partir de etnografias. Trata-se de um exercício conceitual mais ambicioso, de “tomar” o ponto de vista do outro, de operar conceitos indígenas, de se engajar sobre as metodologias indígenas e projetar *processos indígenas de ensino/aprendizagem*, em vez de simplesmente operar a *indigenização do conteúdo*. Nesse sentido, é preciso auscultar as pensabilidades indígenas, por meio de um estudo rigoroso de suas ciências e artes.

A natureza distintiva das artes indígenas

Els Lagrou, em seu livro “Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação” (2013), faz entender algumas diferenças constitutivas entre a arte de tradição ocidental e a arte indígena. Essas diferenças poderiam ser reunidas em quatro pontos, a saber: 1) distinção entre arte e artefato; 2) existência da figura do artista; 3) inspiração pelo gênio do artista; 4) independência da arte de outros domínios da vida social (LAGROU, 2013, p.14).

A princípio, entre os povos indígenas não há uma distinção entre objetos artísticos, feitos para serem contemplados, e artefatos, ou objetos belos utilitários a serem usados nas atividades cotidianas. Os objetos indígenas classificados como artísticos servem à vida prática, não ao plano mental/sensorial dos possíveis abertos pela suspensividade da experiência estética pautada no recolhimento. O gesto pictórico, estético, ou a evocação de imagens ritualísticas, perpassa por todos os setores e atividades da vida. Dessa forma, entre os Huni Kuin⁸, o gesto gráfico de inscrição de *kene* nas peles das pessoas, que está ligado à construção do ideal de beleza huma-

8 Huni Kuin. “Os Huni Kuin, ou Kaxinawá pertencem à família lingüística Pano que habita a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no estado do Acre e sul do Amazonas”. Mais informações em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinaw%C3%A1\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinaw%C3%A1))



na desse povo, não está desconectado da inscrição de *kene* por meio da tecelagem, cerâmica, ou confecção de enfeites, vasilhames, cestos, roupas e outros objetos do cotidiano.

As lógicas inerentes a cada uma das tradições variam entre as diferentes etnias indígenas. Por exemplo, enquanto entre os Wayana⁹ é preciso que o artista seja fiel ao modelo, que tem peso cosmológico, uma vez criado pelos demiurgos, nos tempos da criação, os Pirahã¹⁰ imitam o gesto experimental do seu deus de criação, podendo gerar elementos inusitados. Seguir o modelo estabelecido, tal como preconizam os Wayana, Wauja¹¹ e os Ashaninka¹², é sempre uma operação arriscada, pois evoca os donos desses modelos, ou os seres representados. Lagrou explica que “no caso Wauja, o ser parcialmente reproduzido no artefato pode se vingar se a confecção for artisticamente malfeita” (LAGROU, 2013, p.23).

Para os Yanomami¹³, os desenhos “são considerados como traços, marcas, não como imagens” (SANTOS, 2012-2013). Laymert Santos explica que, diferentemente de como acontece na

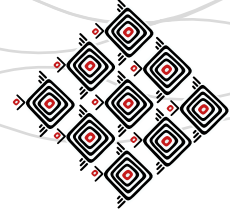
9 WAYANA. “Os Wayana são povos de língua karib, que habitam a região de fronteira entre o Brasil (rio Paru de Leste, Pará), o Suriname (rios Tapanahoni e Paloemeu) e a Guiana Francesa (alto rio Maroni e seus afluentes Tampak e Marouini).” Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wayana>.

10 PIRAHÃ. Indígenas de língua mura, que habitam o Estado do Amazonas. “Os Pirahã se autodenominam hiaitsiihi, categoria de seres humanos ou corpos (ibiisi), que se diferenciam dos brancos e de outros índios. Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pirahã>.

11 WAUJA. Povo de língua aruak, habitantes do Parque Indígena do Xingu, MT. “os Wauja são notórios pela singularidade de sua cerâmica, o grafismo de seus cestos, sua arte plumária e máscaras rituais”. Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Waujá>.

12 ASHANINKA. Povo de língua aruak, localizados entre o Estado do Acre e Peru, tem uma longa história de luta e expulsão de invasores. Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>.

13 Yanomami. Os Yanomami formam uma sociedade de caçadores-agricultores da floresta tropical do Norte da Amazônia. Sua população total, no Brasil e na Venezuela, era estimada em cerca de 35.000 pessoas no ano de 2011. Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>.



tradição ocidental, eles são impressos “sobre corpos e objetos, portanto, sobre volumes, não sobre superfícies bidimensionais, como a folha de papel – o que, evidentemente, muda tudo” (Idem, ibidem). Ao pôr à prova uma série de desenhos sobre papel realizados por este povo, Santos as mostra para um artista que não conhecia os Yanomami até então. No entender do belga Francys Allÿs, escreve o autor, a “maneira do desenho acionar o espaço diferia radicalmente da experiência do desenho ocidental, que sempre aparece solto na folha, sempre existe como um fragmento, nunca uma totalidade” (Idem, ibidem). Ele complementa, afirmando que o artista compreendeu que os 60-70 desenhos vistos “se constituíam não como composições, como se faz habitualmente, mas como projeções de imagens que se figuravam e configuravam por inteiro” (Idem, ibidem). Esses desenhos estão intimamente ligados às “imagens (*utupë*) que os xamãs yanomami ‘invocam’, ‘fazem descer’ e ‘fazem dançar’ – no sonho ou no transe” (ALBERT *apud* SANTOS, 2012-2013). Bruce Albert complementa:

Não há aí fenômeno de representação, mas sim processo de presentificação do invisível. (...) Nem réplicas, nem metáforas, as imagens *utupë* são antes de tudo estados ontológicos cuja visibilidade intermitente é tornada efetiva durante a sessão xamânica por um efeito de transdução corporal (ALBERT *apud* SANTOS, 2012-2013).

Diante de naturezas tão distintas entre tradições, modos de pintar, desenhar, pensar a imagem e agenciar valores, conceitos, efeitos, ou outras imagens, resta ao professor de Arte uma extensa e profunda pesquisa. Um caminho promissor diz respeito a usar os processos indígenas para se envolver com o conhecimento indígena.

Indigenização do conteúdo X projeção de processos indígenas

Para sondar possíveis abordagens metodológicas para aulas de arte indígena, vale voltar-se para o *como*: como o professor não indígena pode desenvolver práticas de ensino/aprendizagem



que articulem “os protocolos éticos do mundo acadêmico com os protocolos culturais dos povos indígenas” (YUNKAPORTA, 2007-2009, p.4)? Um processo que propõe ao professor a formulação e aplicação de *processos indígenas* em vez da *indigenização dos conteúdos*.

O professor Tyson Yunkaporta (2007-2009), inserido no contexto australiano, considera construir uma “metodologia do ponto de vista indígena” (*Indigenous standpoint methodology*), partindo da constatação do autêntico ponto de vista cultural do professor não indígena e de sua filosofia de ensino (YUNKAPORTA, 2007-2009, p.4). É, a partir dos protocolos éticos e das metáforas locais, que as metodologias de ensino, para estudos indígenas, devem ser construídas. Dessa forma, atende-se a um dos pilares da pedagogia indígena que é uma educação ligada à terra, ou seja, situada localmente.

O primeiro passo, portanto, é o professor reconhecer a sua própria perspectiva: reconhecer e compreender sua própria ontologia, epistemologia, valores e orientações éticas – incluindo aí os contextos de seus estudantes – e, a partir daí, compreender e desenvolver sua metodologia. O segundo passo é conhecer a perspectiva dos povos indígenas, que pode ser pensada por meio de algumas bases. Yunkaporta, a partir de um trabalho coletivo entre indígenas e não indígenas australianos, sistematiza as “8 maneiras aborígenes de se aprender” (*8 Aboriginal Ways of Learning*) (YUNKAPORTA, 2007-2009, p.10-13). Ele afirma que a pedagogia aborígine valoriza tanto uma linguagem corporal do silêncio (marcada pela experiência) como a tradição oral de construção de conhecimento e ensino; é sempre situada localmente, sendo atravessada pelas relações pessoais, coletivas e ancestrais com o local. Trata-se de uma educação não sequencial, marcada pela repetição e retorno das lições, que se baseia na análise de metáforas, na construção de mapas e na visualização de percursos e tarefas do educando.

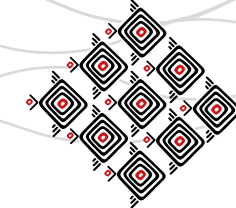
O livro “Povos Indígenas no Brasil Mirim”, coordenado por Fany Ricardo (2015), se dedica, dentre outras, às formas ameríndias de ensino/aprendizagem. As crianças aprendem as regras e as maneiras de ser do seu grupo por meio das atividades diárias e nos momentos rituais. Es-



ses aprendizados se dão, em grande parte das vezes, com seus pais e parentes mais próximos, embora toda a comunidade ensine, uma vez que os mais novos acompanham e observam atentamente o que os mais velhos fazem ou dizem. Dessa forma, eles acompanham seus pais até a roça ou a pescaria e, sobretudo, brincam: “Cada brincadeira é um jeito de aprender uma habilidade que será importante no futuro como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos” (RICARDO, 2015, p.82). Os mitos são outro campo de aprendizagem, onde noções de sociabilidade, ética e moral são revisitadas constantemente, ao longo da vida dos indivíduos, a fim de que estes se aprofundem em suas camadas de significados.

Em 2017, realizei uma oficina de pintura em torno de mitos ameríndios, numa articulação entre os conteúdos do componente curricular Arte e as propostas do evento Semana da Diversidade, no IFMG, *campus* Santa Luzia. As atividades que antecederam a oficina tocaram nas teorias das cores e suas combinações, introduziram a temática (“O que são os mitos?”, “De que falam?”, “Mitos indígenas são sempre fáceis de entender?”) e apresentaram a obra de três indígenas artistas, que têm recebido destaque no circuito institucional das artes: Arissana Pataxó, Denilson Baniwa e Ibã Huni Kuin. Os estudantes contaram com uma apresentação de duas estudantes da turma 2, que se voluntariaram a traçar semelhanças entre a mitologia grecorromana e a tupiguarani e, por fim, escolheram um dentre os 5 mitos ameríndios trazidos para ser tema de uma pintura sobre painel. O resultado foi mostrado em uma exposição realizada na escola.

Apesar do sucesso desse projeto pedagógico, medido pelo nível de engajamento dos estudantes na oficina, apresentação e na montagem da exposição, pode-se dizer que, de acordo com os termos que defende este artigo, ele teve uma produtividade relativa. O conhecimento dos mitos indígenas, assim como a produção de imagens a partir deles se deu em atividades de formatos convencionalmente escolares: a leitura de texto, a ilustração e a pintura de tela. Nesse sentido, esse projeto não trouxe o mito tal como ele é executado nas aldeias, descontextualizando-o da



cultura oral e da condição ontológica dos tempos primevos, os tempos da criação. Também não traz a pintura em um contexto de observação da feitura dos mais velhos (do professor, no caso) e da imitação inventiva, mas parte de uma teorização sobre as cores, seguida de sua execução prática. Estamos aqui diante de um projeto de ensino/aprendizagem que traz temas indígenas sob metologias escolares, ou seja, um projeto marcado pela *indigenização do conteúdo*.

Semanas depois, procurei trazer práticas e modos de fazer indígenas para uma atividade voltada para uma visita aos avós e para a realização de uma receita cujos alimentos seriam escritos em *hatxa kuin*, língua tradicional Huni Kuin. Nessa visita, foi realizada uma entrevista com aqueles que seriam os ancestrais vivos mais antigos daqueles adolescentes, durante a qual foram trazidas questões dos saberes dos avós a sua transmissão¹⁴ de forma intergeracional. Sondou-se a prática de produção de alimentos e a relação de sua geração com a terra. O produto desse processo foi um relato oral do estudante, em forma de áudio.

Os temas da entrevista se subdividiram: “saberes que se perdem”, “como surgem nossos alimentos”, “cultivo de alimentos hoje”. Na primeira sessão, se leu:

No Brasil, hoje, falamos 274 línguas indígenas e temos 305 etnias. Muitas línguas já desapareceram. Os indígenas nos ensinam que uma língua morre quando uma geração para de ensiná-la para a seguinte. Os “brancos” falam apenas o português, mas muitos saberes deles morrem, pois não são transmitidos para a próxima geração. Pergunte:

14 Existem diversas assertivas teóricas que são exemplares na explicação de que conhecimento e saberes não são “transmitidos”, mas “construídos”. Contudo, a opção pela palavra “transmissão” aqui se deve ao seu uso no contexto das culturas tradicionais, onde os mestres usam “transmissão de saberes” em vez de “construção de saberes”, como forma de valorizar essa linha de difusão e direcionamento do conhecimento do mais velho ao mais novo, do mestre ao discípulo. Não se justifica, portanto, atribuir o sentido de “depositar saberes” no contexto da “transmissão de saberes”, que alertou Paulo Freire (2014), quando diz da educação bancária, já que os contextos em que essas duas expressões são aplicadas são epistemologicamente diferentes.

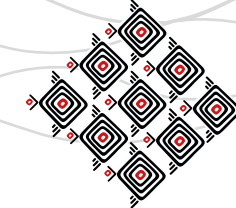


A senhora/o senhor acha que muitos conhecimentos morreram por não terem sido ensinados para seus filhos? A senhora/o senhor reconhece que eu, como neto, deixei de saber coisas que você e seus irmãos/irmãs sabiam? A senhora/o senhor se lembra de alguma dessas coisas que poderiam ser importantes para mim?

De uma forma geral, a partir de uma reflexão em conjunto, netos e avós perceberam que, entre as suas gerações, muitos saberes se perderam. O impacto dessa perda, para alguns avós, é diluído pelas facilidades e recursos encontrados no meio urbano (desde produtos que eram antes manufaturados em casa, a remédios e alimentos). Contudo, ao pensar nos contextos das aldeias e terras indígenas, pode-se mensurar uma ameaça à sobrevivência das gerações mais jovens. O que se perde entre as gerações são os saberes situados localmente, sendo que essa perda cria a dependência com recursos de fornecedores ou “detentores de saberes” externos. Nessa atividade, a linha de transmissão de saberes, tipicamente tradicional para os indígenas, é interposta à realidade do estudante, que passa a compreendê-la “de dentro”, na medida em que se vê como o elo dessa linha que o liga a seus avós. O diálogo em torno das línguas indígenas dá o tom da importância dos saberes transmitidos oralmente, que são o carro chefe da chamada educação familiar, mas são sobrepostos pelas metodologias escolares. A observação do mais velho ao cozinhar, valoriza tanto uma linguagem corporal, como uma educação não sequencial, marcada pela repetição e retorno das lições, ao longo do dia a dia. Nessa atividade, procurou-se incorporar, nas atividades escolares, os processos indígenas.

Conclusão

O processo de ensino/aprendizagem deve se dar por meio de articulações entre saberes locais e não locais, permitindo que os estudantes ganhem autonomia para manejar criativamente



os valores e saberes globais, acrescente-se aí, os saberes indígenas, sem perder sua própria perspectiva cultural.

Um caminho promissor indica privilegiar os saberes locais no currículo e encarar o conhecimento indígena como um sistema sofisticado do pensar, antes que um obstáculo ou um limitador (YUNKAPORTA, 2007-2009). Trata-se de encará-lo como um corpo de *expertises* que pode informar o desenvolvimento de novos sistemas interculturais e perspectivas teóricas. Esta façanha, contudo, só pode ser concretizada por meio de rigor intelectual em ambos, conhecimento indígena e não indígena.

Referências Bibliográficas

LAGROU, Els. Arte indígena no Brasil. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

RICARDO, Fany (coord.). Povos indígenas no Brasil mirim. ISA. São Paulo: 2015.

SANTOS, LAYMERT. PROJEÇÕES DA TERRA-FLORESTA: O DESENHO-IMAGEM YANOMAMI. 2012-2013. DISPONÍVEL EM: WWW.LAYMERT.COM.BR/YANOMAMI/, ACESSADO EM 3 SET 2018.

VIDAL, Lux (org.). Grafismo indígena: estudos de antropologia estética. São Paulo : Studio Nobel : Editora da Universidade de São Paulo : FAPESP, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

YUNKAPORTA, Tyson. Draft Report for DET. Disponível em: <http://8ways.wikispaces.com/file/view/draft+report.doc>, acessado em: 17 jan 2018.

WAGNER, Roy. A invenção da cultura. São Paulo: CosacNaify, 2010.



SOMOS SEIS: ARTE E POÉTICA DO COTIDIANO NA ESTÉTICA DAS RELAÇÕES

Tarcila Lima da Costa – UNESP – Campus Bauru¹
Fernanda Maria Macahiba Massagardi – Unicamp²

Resumo

A partir de uma descrição circunstanciada do cotidiano familiar, este artigo aborda a educação informal como possibilidade de interação afetiva e criativa entre seis irmãos. Esta se deu através de uma prática artística cuja temática e fato decorreram de uma cirurgia realizada nas pernas por uma das crianças. A cirurgia foi seguida da colocação de gesso, que se fez suporte para a inscrição de desejos relacionados ao coletivo. Discute-se aqui a potência da arte e da poética do cotidiano em grupo familiar como caminho de sensibilidade na vivência da estética das relações.

Palavras-chave: Arte. Cotidiano. Afetividade.

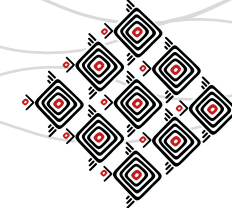
Introdução

O menino é o pai do homem.
William Wordsworth

A semelhança deste artigo com o renomado romance de Maria José Dupré, publicado em 1943, atém-se ao fato de que descreve uma família que reside no Estado de São Paulo, na qual cada indivíduo apresenta suas características singulares num cotidiano que, não raro, reflete a realidade de inúmeras famílias brasileiras.

1 Graduada em Artes Visuais, Mestre e Doutora em Ciências. Professora Assistente Doutora nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, UNESP- Bauru. E-mail: t.costa@unesp.br

2 Graduada em Artes Visuais, Doutora em Psicologia da Educação e Pós-doutora em Artes, Unicamp. E-mail: nandamacahiba@gmail.com



Se no supracitado romance o número seis inclui os pais, neste artigo tratamos de seis irmãos. Também vale ressaltar que o verbo foi propositadamente modificado. Enquanto o passado remete às perdas sequenciais, o que já não existe mais, cenas frequentemente narradas no romance; no presente o verbo adquire potência de Ser, na medida em que falamos de uma ação conjunta no agora, de relações interpessoais que expandem a vida e registram seus afetos em um suporte inusitado no âmbito artístico, mas comum na história de tantos que sofreram fraturas e cirurgias durante a infância e adolescência: o gesso.

Apesar de aparentemente corriqueira, esta experiência guarda seu valor na possibilidade da descoberta de aspectos relevantes das afinidades humanas, em um mundo contemporâneo no qual, tanto o tempo cronológico quanto o psicológico carregam impressas a velocidade e a fratura/cisão das relações. Aqui, paradoxalmente, a ruptura/corte apresenta a religação. Etimologicamente, a palavra *religare*, do latim, é intimamente relacionada à religião, no sentido *lato* do termo. Ou seja, estamos no âmbito do sagrado das relações humanas.

Primeiras palavras:

Quando eu era menino, os mais velhos me perguntavam:

- Que é que você quer ser quando crescer?

Hoje não perguntam mais. Se perguntassem, eu diria que quero ser menino.

Fernando Sabino

Em termos atuais, a composição da família neste trata de núcleo com pai, mãe e seis irmãos: R., 19 anos; T., 15 anos; G., 13 anos; N., 9 anos; K., 7 anos e H., 4 anos. Atualmente, o mais comum é a proliferação de filhos únicos, justificados pelo *modus operandi* do cotidiano, ao contrário do que acontecia no passado, habitado por famílias numerosas em casas de muitos quartos. Também este é um fator relevante quando analisamos as dificuldades das relações in-



terpessoais em diversos âmbitos. A aprendizagem entre pares, que se dava em ambiente familiar entre irmãos, está esgarçada e, porque não dizer, inexistente, em muitos lares.

Outro aspecto a ser considerado é que, até a década de 80, aproximadamente, os papéis sociais eram mais definidos, no chamado por Hall (2006) de sujeito sociológico, enquanto hoje, no sujeito pós-moderno, as identidades são fragmentadas, ou seja, assumimos muitos papéis num contexto social. Uma família com seis filhos nos dias de hoje costuma causar espanto, principalmente ao se considerar o detalhe de não serem biológicos, mas terem sido adotados. Tal detalhe amplia aqui os sentidos da narrativa ao considerarmos as histórias de contextos diversos que cada um dos irmãos previamente carrega consigo. Carregar um passado e ter uma história para contar já em tão tenra idade é precisar também de ouvidos que escutem, e nada melhor que o ouvido de um irmão que também tem uma história para contar para ouvir e compartilhar com a sua... E quem se espanta com o número seis não imagina a riqueza possível de ser vivenciada num grupo heterogêneo de irmãos, incluindo os exercícios permanentes de tolerância, de compreensão pela condição do outro, cumplicidade e tantas outras belezas que permeiam o cotidiano.

Nós e nossas circunstâncias

Creio cada vez mais que o que temos realmente, o que é nosso e somente nosso, é a vida. As pessoas dizem que a felicidade é rir o tempo todo, desfrutar de bom ânimo ou de um filé de vitela[...] coisas assim. Isso é estúpido. É preciso um contraste para que possamos desfrutar. Isso é a vida! Viver é tomar a vida absolutamente, tal como ela é.

Arthur Rubinstein³

Tomando de empréstimo a conhecida frase “eu e minhas circunstâncias”, de ORTEGA Y GASSET (1967), podemos afirmar que não apenas no singular, mas no plural, estamos sempre

3 Entrevista de Arthur Rubinstein aos 90 anos. Disponível em:



sujeitos às eventualidades impostas pela realidade. Dessa forma, a construção do coletivo, da família, no decorrer dos anos, é sempre hibridizada por acontecimentos que exigem adaptações e reorganizações diárias e desejos de ser. Dito isto, no ano de 2018 a rotina familiar foi tomada de assalto por uma dessas conjunturas. G, 13 anos, tem paralisia cerebral espástica que acomete os membros inferiores e superiores (tetraparesia) e precisou fazer um enxerto ósseo nas pernas devido a uma atrofia gerada por sua condição. Aproveitando a desistência de um paciente do hospital a família foi mobilizada para uma cirurgia de encaixe na vaga, devendo fazer exames e demais preparativos cirúrgicos logo no dia seguinte ao contato telefônico. Em meio a essa turbulência, houve uma falha na comunicação entre os profissionais de saúde e a família, não ficando clara a dimensão da cirurgia e como o cotidiano familiar seria afetado após a mesma. Cirurgia feita e o no quarto do hospital o susto diante da extensão do gesso indo das coxas até os pés de G., imobilizando-o quase que totalmente. Além da enorme dor que o fez ficar fortemente medicado durante vários dias e que gerou ainda maior comoção no grupo familiar.

O que significa um corpo deitado que assim deverá permanecer por pelo menos 45 dias? Um corpo, diga-se, que anteriormente, ainda que dependente de uma cadeira de rodas e pertencente a um sujeito com déficits cognitivos, era um corpo que se compreendia no espaço e se enxergava ativo na relação com as pessoas. Como possibilitar que esse ser, com déficit cognitivo (mas sujeito de si) reconheça e identifique novas formas de se relacionar, acolher e ser acolhido, a partir de sua imobilidade no espaço?

A arte como promotora da afetividade familiar (e vice-versa)

**da mão que pinta da garganta que canta
- onde foram cárceres ~
nasça o espaço comunal da paz compartilhada-
da arte: gesto (pintura) ou
(poema) fala: que se comporte.
*Haroldo de Campos***



A primeira decisão, tomada ainda no hospital após o susto com a extensão do gesso: onde G. passará os próximos 45 dias? Pode apenas permanecer deitado. Assim deveria ser no quarto, na cama. Isolado de tudo e todos? Não. A família urgentemente acomoda uma cadeira acolchoada e reclinável na sala, que passa a ser o novo espaço de G, onde ele pode ouvir música, interagir com todos que por ali passem e tocar instrumentos. Eventualmente a família se reúne ao seu redor para fazer cantorias enquanto ele bate com uma colher de pau em um pandeiro apoiado sobre sua barriga, acompanhando ritmicamente a música. Após G. ter sido instalado em casa, foi notório o interesse dos irmãos, que expressaram o desejo de escrever no gesso, prática usual entre as crianças.

Deixar uma marca não é atividade recente. Desde as cavernas de Lascaux ou Altamira, o suporte exerce sobre o homem uma atração única. Não foi diferente neste caso. Sensíveis à condição de G. desde o início as crianças mencionaram o desejo de riscarem no gesso do irmão. Seria preciso esperar um momento e condições adequados quando as dores de G diminuíssem e fosse possível maior manipulação de seu corpo. O desejo de criação deveria ceder à sensibilidade diante da condição passageira de dores intensas de G.. Podemos nos lembrar dos escritos de Fayga Ostrower que acerca de criação e sensibilidade, nos diz: “a criação se articula principalmente através da sensibilidade”, a qual é compreendida pela autora da seguinte maneira:

[...] baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós.(OSTROWER, 1978, p. 12).

A espera sensível do melhor momento ocorreu de forma natural. Num domingo, crianças ativas que são, buscaram as tintas para uma farra no quintal. Pintaram primeiro papéis e, num piscar de olhos, pintaram também seus corpos (Fig 1.). Transformaram-se em heróis, em corações, em índios e fizeram poses diversas para fotos e vídeos, rapidamente registrados. E G., o irmão? Já não sentia tantas dores e aguardava na sala pedindo pra fazer também. Agora era a hora.



Fig 1. Crianças com a pintura corporal.
Fonte: Arquivo pessoal



Fig 2. Frida Kahlo pintando seu colete de gesso⁴

A mãe, mediadora e professora, conhecendo a aspiração dos filhos, aproveitou a situação e uma breve história sobre a artista Frida Kahlo foi contada. Também foram mostradas imagens do gesso que cobria o corpo da artista e que foi pintado por ela própria (Fig. 2). Na sequência foram lançadas as perguntas: “o que vocês desejam para G?”, “se pudessem traduzir o que desejam pra ele, qual imagem seria?”, “quais cores teria?”. Então foi distribuído papel para que elaborassem um traçado inicial de suas ideias. Em pouco tempo apareceram flores dentro de um coração com asas, corações, muitas cores, riscos e outros registros. Depois prepararam um espaço na sala para desenharem no gesso/pernas de G. Todos a postos! Lápis de cor aquarelável, música ao fundo e a família o redor de G.. Ao rever os registros percebe-se que as músicas que complementam a atmosfera são de um antigo disco de vinil de Mercedes Sosa onde tocam músicas como “Sueño con Serpientes” (“...Pero se destruye cuando llego a su estómago, y planteo con un verso una verdade” de Silvio Rodriguez) e “Guitarra Enluarada” (“La voz que canta una canción, si es preciso canta un himno, libertad.” de Marcos Valle), verdadeiros hinos que evocam a arte e o amor como caminhos de liberdade. Foi estabelecida uma grande sinergia, um momento intenso e único, de delicadeza, cumplicidade, afeto e compreensão.

Enquanto o processo acontecia, eram nítidas a delicadeza e a união familiar. G. ficou encantado pelo fato de as pessoas estarem ali com ele, fazendo desenhos de bem querer. O sentimento de entrega de todos foi indescritível, bem como as (muitas) risadas naquele momento afetivo (Fig.3). Assim, concretiza-se o conceito shakespeariano do espelho que, “mostra à virtude sua própria expressão [...]” (CAMPBELL, 2010, p. 23)

Todos participaram da ação, incluindo o pai, a mãe e os irmãos. O irmão mais velho, R., achou um jeito de molhar na tinta e carimbar as patas dos cachorros da família no gesso de G. também.

4 Disponível em: <https://www.audaces.com/o-closet-de-frida-khalo/>. Último acesso em 30 de agosto de 2018.

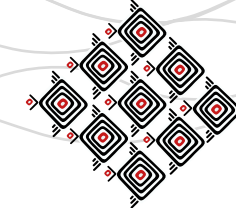


Fig 3. Momentos da pintura do gesso de G.
Fonte: Arquivo pessoal

Interessante notar que inclusive T., que tem deficiência mental, fez grande esforço de concentração para desenhar suas lindas bolinhas e garatujas. Cada um ali estava com o seu tempo, com seu desejo, sua entrega, seu desenho único, seu sorriso, debruçados sobre o gesso, enquanto G. sorria com os olhos brilhando e se esforçava para segurar o lápis, e desenhar sobre sua própria perna, junto aos desenhos dos irmãos (Fig.4). O momento se transformou em uma celebração familiar.

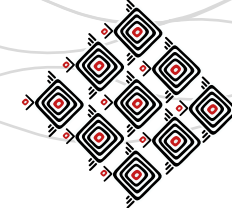
Tal assertiva acorda com Tolstói (2002, p. 23), que afirmava ser a arte “um meio de unir os homens através dos sentimentos em comum, indispensável para a vida e progresso do bem-estar dos indivíduos e da humanidade.” Além disso, está em cena a ludicidade que, de acordo com Pereira (2011, p. 78), “oferece possibilidades para o processo de expansão, de maior conhecimento de si, de restauração de um estado de inteireza, de maior centramento, de estar bem.” Podemos também associar à Ostrower (1978, p.9), para quem uma das finalidades de nosso fazer criativo é a de ampliar a experiência de vitalidade em nós mesmos.

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que ampliamos em nossa abertura para a vida (OSTROWER, 1978, p. 28).



Fig 4. G. buscando lápis para pintar sua perna e detalhe do desenho de N. no gesso
Fonte: Arquivo pessoal.

Não há palavras capazes de traduzir a alegria e inteireza daquele momento de criação. Uma entrega que visivelmente ampliou em sentidos e significados existenciais tanto para G., que desenhou e recebeu sobre si tantos desenhos, quanto para os que participaram da ação. O que nos aproxima do conhecido conceito de Dewey (2010) em seu capítulo a respeito da arte como experiência: “temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução” (DEWEY, 2010, p.109) ou em outras palavras, quando ela se apresenta em sua



completude. Como nos diz Rizzi (1999, p.129) a respeito do conceito de experiência de Dewey “esta qualidade única que penetra toda a experiência é a qualidade estética. Para ele toda experiência completa tem qualidade estética”. Daí que se depreende que a proposta de experiência aqui mencionada e que tem como base a sensibilidade sobre o cotidiano e as relações, pode configura-se como estética para além da atividade artística.

Quando questionada acerca da experiência, N., 9 anos, disse:

- Eu acho que estamos ajudando ele [sic] a se curar. Tudo o que a gente desejou para ele está lá na perna dele e vai fazer ele [sic] melhorar mais rápido.

Segundo Kujawski:

A realidade é constituída pela matéria social das crenças [...] As ideias nós as temos. Nas crenças nós estamos. As crenças constituem a base de nossa vida, o terreno sobre o qual ela acontece. Porque elas nos põem à frente do que é a realidade mesma. Toda nossa conduta, inclusive intelectual, depende do que seja o sistema de nossas crenças autênticas. Nelas ‘vivemos, nos movemos e somos.’ (KUJAWSKI, 1994, p. 26).

A intencionalidade, voltada para o afeto, gerou marcas não apenas gráficas, mas também emocionais. Durante o processo criativo pudemos perceber que “o homem não é mais artista, tornou-se obra de arte” (NIETZSCHE, 2007, p. 13).

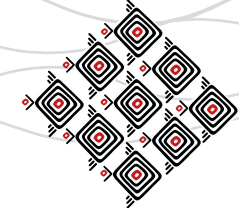
Assim, precisamos dizer que podemos complementar Oscar Wilde⁵, quando afirmou que a arte imita a vida. Não é somente a arte que imita a vida ou a vida que imita a Arte. A arte é a própria vida no jogo das relações interpessoais das crianças. Nesse caso, relações que am-

5 Disponível em: <https://dialogosdeumboneco.wordpress.com/2010/05/15/intencoes-%E2%80%93-quatro-ensaios-sobre-estetica-oscar-wilde/>. Último acesso em 30 de agosto de 2018.



pliam a vida e produzem cuidado. Na área da saúde o termo *cuidado em saúde* é utilizado para se referir a atenção às necessidades singulares dos sujeitos para a constituição de sua saúde, naquilo que implica o seu estar no mundo e sua forma de conduzir a vida (PINHEIRO, 2018; MERHY, 2013). Em trabalho voltado para a percepção da produção de cuidado a partir da arte, Costa (2016) utiliza as expressões “arte como cuidado” e “cuidado como arte”. O primeiro diz respeito à potencialidade do fazer artístico como um caminho para ampliação de vida (OSTROWER, 1978) e tal ação ser considerada em si mesma uma produção de cuidado em saúde. Já a segunda expressão, “cuidado como arte”, diz respeito às delicadezas na percepção da relação com o outro, que identifica e põe em jogo as escolhas e os afetos, conseqüentemente produzindo cuidado em saúde também, através do que se oferece para além dos medicamentos. No caso aqui relatado é possível identificar ambos os conceitos. A arte produziu cuidado em saúde ao favorecer que G. desenvolvesse uma melhor relação com sua condição momentânea. Ao mesmo tempo, a sensibilidade do grupo de irmãos, a espera do melhor momento, a certificação de que a ação seria benéfica de fato para G., a atenção em pensar sobre o que G gostaria de receber em si, tudo isso exemplifica com clareza o conceito do cuidado como arte. Ainda para Costa “Apenas experimentando no âmbito estético, poderemos discutir e provocar uma possível “estética das relações humanas”, que se estenderia a produção do cuidado em saúde.” (COSTA, 2016, p. 37).

Importante lembrar ainda que a ideia de produção de cuidado como arte e a arte como cuidado difere da ideia de arte terapia e segue na direção da reflexão de Barbosa (2012, p.9) que considera que “todo fazer artístico tem função terapêutica”. Na aproximação entre arte e vida a função terapêutica do fazer artístico pode modificar o reconhecimento do sujeito sobre si e sobre o mundo. E o que mais se deve e se pode desejar para um sujeito pulsante engessado além de que encontre ali caminhos de se redescobrir e ser feliz?



Considerações finais

**Bendita a sede que arranca nossos olhos da pedra.
Bendita a água que nos congrega a todos em torno da fonte.**

Orides Fontela

Não é desconhecida a fascinação que os desenhos e o modo de desenhar das crianças exerceu e exerce nas pessoas. Coutinho (2002) revela em sua tese não apenas a admiração, mas também a iniciativa de Mário de Andrade ao colecionar e propor concursos de desenhos infantis. Também Fineberg (1997) aborda tal temática e expõe as coleções de desenhos infantis de artistas vanguardistas europeus, como Miró e Klee, incluindo obras desenvolvidas por estes fundamentadas naqueles.

Nestes 30 anos de Confaeb, cujo título “Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações, este relato tem como objetivo o contributo de uma ação de âmbito familiar. Tal ação revela o intimismo de um lar, cujas vivências são parte de uma conquista social e afetiva levada a termo pelos pais e sociedade. Considerando que vivemos tempos sombrios no quesito família, ações nucleares que se desvelam ao público podem promover um olhar atento para as residências que enfrentam distâncias impostas pelo tempo restrito e demandas contemporâneas, deslindando possibilidades poéticas e afetivas.

De acordo com May:

No entanto, essa é exatamente a essência do ser humano: no breve momento de nossa passagem pela Terra podemos amar pessoas e coisas, apesar do fato de que o tempo e a morte nos levarão a todos no final.

[...]

Entretanto, a arte criativa nos permite alcançar além da morte. (MAY, 1986, p. 70)



No site do evento, a frase “em água de peixes grandes é preciso ser cardume” salta aos olhos. Em época de sociedade de espetáculo, big brothers, mídia ostensiva e poderes outros, é preciso reunir a família, fortalecer a singularidade e ao mesmo tempo ser cardume para nadar nesses mares incertos onde, apenas a certeza de contar com o outro se faz presente em meio a tantos peixes grandes e perigosos.

Dessa forma, promover pequenas delicadezas para aqueles que habitam a mesma casa que nós, certamente é uma ação de resistência contra a maré de valores voláteis, tendências colonialistas e sem sentido. Assim, vamos “ligando o amor coisa a coisa e tudo conosco, em firme estrutura essencial. O amor é um divino arquiteto que baixou ao mundo – segundo Platão, “a fim de que tudo no universo viva em conexão.”” (ORTEGA Y GASSET, 1967, p.38).

O viver em rede sugere confiança, entrega e poesia. Dessa forma, enquanto esconde o corpo que está em processo de recuperação, o gesso ‘registrado’, por atos de amor, revela os outros no irmão e o irmão em cada um dos outros, gerando toda a potência de bem querer da experiência artística. A educação dos sentidos se faz presente, significando a vida.

Está em construção a casa, no sentido bachelardiano do termo, onde “há um sentido em dizer que “escrevemos um quarto”, que “lemos um quarto”, que “lemos uma casa”” (BACHELARD, 1993, p.33). Qual é a sua leitura de casa? Ela e os cômodos que a compõem são metáforas do sentir, associadas aos cinco sentidos e à sensibilidade afetiva de nossa família. Quantos cheiros, sons, sabores, cenas e toques são revividos quando a memória é ativada a partir de um estímulo de um quarto, uma cozinha, um quintal, uma cama e tantos outros objetos e locais da casa que nos é querida?

Habita em nós um sentimento, que não pode ser traduzido em palavras, que evoca histórias, episódios cotidianos, tempos ‘metamorfósicos’, no qual as crianças tomam formas de adolescentes e adultos; algumas ideias são cristalizadas em ternura, outras não e os objetos e espaços ganham significação. Na epopeia existencial a constituição da casa é a subjetividade em construção. Bachelard afirma que



[...] às vezes a casa cresce, estende-se. Para habitá-la é preciso maior elasticidade de devaneio. [...] a casa natal é uma casa habitada. Mas, para além das lembranças, a casa natal está fisicamente inserida em nós. Ela é um grupo de hábitos orgânicos.” (BACHELARD, 1993, p. 33).

Nossa primeira habitação é o útero materno. Habitamos antes de morar em uma casa concreta. Buscamos, inconscientemente, acesso a situações que tragam o aconchego de um lar. É neste espaço que o humano se move e encontra segurança. A arte, enquanto promotora da expressividade, ideias e ideais, pode ser catalisadora da poesia do cotidiano, imprimindo sentido e olhar para o outro, promovendo situações que, se mediadas, permitem o acesso a alma e sentimento humanos. É um convite à volta e, porque não dizer, ao constructo do verdadeiro lar.

E o corpo, essa casa essencial do ser, se redescobre e fortalece nas reinvenções possíveis na relação com o outro, com o espaço, com a casa, com o lar, a família e principalmente se fortalece na relação consigo mesmo. Sendo o gesso o suporte em que a condição humana emerge como tema, tem-se a autonomia, o afeto e alegria impressos, registrando a potência do momento de partilha da fragilidade.

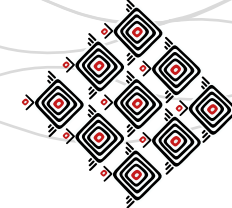
Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **Além do Corpo**: Uma experiência em arte/educação. [tese] Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2012.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

COSTA, Tarcila Lima da. **Cuidado em Saúde e Arte na Percepção de Estudantes de Fonoaudiologia**. [tese] Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. Universidade de São Paulo, 2016.



COUTINHO, Rejane Galvão; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade.** [tese] Universidade de São Paulo, 2002.

DEWEY, J. A Arte como experiência. In: DEWEY, J. **Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural. (1950) 2010.

FINEBERG, Jonathan. **The innocent eye: children's art and the modern art.** Princeton University Press, 1997

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **O sagrado existe.** São Paulo: Editora Ática, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.
MAY, Rollo. **A coragem de criar.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MERHY, Emerson Elias. A perda da dimensão cuidadora na produção da saúde: uma discussão do modelo assistencial e da intervenção no seu modo de trabalhar a assistência. In: **Trabalho, produção de cuidado e subjetividade em saúde.** Hucitec, 2013

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia.** São Paulo: Companhia de bolso, 2007.
ORTEGA Y GASSET, José de. **Meditações do Quixote.** São Paulo: Livro Ibero-Americano Ltda., 1967).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 9 ed. Petrópolis: Vozes. 1978
PEREIRA, Lúcia Helena Pena. **Bioexpressão: corpo, movimento e ludicidade. Unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades.** Curitiba: CRV, 2011.

PINHEIRO, R. Cuidado em Saúde. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**, disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/cuisau.html>, Último acesso em: 28/08/18

RIZZI, MCSL. Olho Vivo: Arte-educação na exposição Labirinto da Moda: Uma aventura Infantil. [Tese]. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 1999.

TOLSTÓI, Leon. **O que é Arte?** São Paulo: Ediouro, 2002



O CONTAR HISTÓRIAS DAS MULHERES INDÍGENAS NO PARQUE DAS TRIBOS COMO ATO DE RESISTÊNCIA CULTURAL

Vanessa Benites Bordin¹ - UEA

Resumo

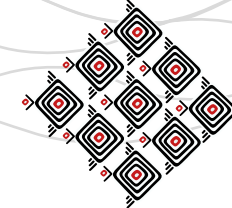
Trago aqui um relato do trabalho que desenvolvo na Reserva Indígena Parque das Tribos localizada no perímetro urbano da cidade de Manaus. Esse trabalho está vinculado ao projeto de extensão que coordeno como docente da Universidade do Estado do Amazonas, intitulado 'Contadores de histórias: o teatro popular de formas animadas na comunidade', que se relaciona diretamente a minha pesquisa de doutorado em andamento no PPGAC da ECA – USP. Falo a respeito de minha experiência junto às mulheres indígenas com quem tenho atuado em dois espaços culturais assessorados pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEMED) que funcionam no Parque das Tribos onde vivem cerca de cento e trinta e duas famílias, totalizando trinta e cinco etnias.

Palavras-chave: Contação de histórias. Educação indígena. Mulheres.

Introdução

As aulas nos centros culturais da Reserva Indígena Parque das Tribos funcionam todos os dias com turmas pela manhã e à tarde, e apesar da diversidade étnica, estou trabalhando as especificidades das etnias Tikuna e Kokama, em dias distintos. Esses espaços, liderados pelas professoras indígenas, têm como objetivo fortalecer a cultura de cada povo que ali reside. No Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit* (Casa de aprender a origem dos guerreiros) é trabalhada a língua geral Nheengatú, mas também são oferecidas aulas de Witoto, Tikuna e Baniwa.

¹ Professora Assistente dos cursos de licenciatura e bacharelado em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutoranda em Artes Cênicas na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Mestra em Artes pela mesma Escola (ECA-USP). Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



Além do Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit*, onde se reúnem diferentes etnias, existe um espaço próprio para as atividades do povo Kokama, é o Centro Cultural *Mainuma* (beija-flor), que fica junto à casa da Cacique Lutana Kokama, principal liderança do Parque das Tribos. Lutana, foi a primeira moradora do local, pois a reserva começou a se estabelecer a partir de um pedaço de terra que era de sua família, quando ainda nem fazia parte do perímetro urbano de Manaus, isso em 1986, desde então, muitas lutas têm sido travadas para que o terreno seja reconhecido legalmente como uma área indígena, um processo que está em curso há quatro anos.

Estou junto das mulheres indígenas – professoras - no intuito de colaborar com suas proposições durante as aulas que acontecem nos centros culturais citados, isto se dá por meio da pesquisa que desenvolvo com a contação de histórias a partir da linguagem de formas animadas, assim, trazemos para as crianças e jovens algumas histórias de seu povo, mais especificamente nesse momento as mitologias de origem Tikuna e Kokama, permitindo que eles revivam essas histórias através do jogo e da improvisação teatral utilizando objetos, máscaras, bonecos e principalmente instrumentos musicais que contribuem também para o resgate e aprendizado das canções nas respectivas línguas.

Saberes ameríndios: Corpo-memória-conhecimento

Para dialogar com os saberes das mulheres indígenas, é preciso, primeiramente, refletir sobre como se engendra a sabedoria ameríndia, que possui especificidades de uma etnia para outra, no entanto, as mulheres indígenas com quem trabalho na Reserva Indígena Parque das Tribos partem do pressuposto de que só se conhece aquilo que se quer conhecer e que tudo que necessitamos e que vamos aprender já está dado no universo, é só querer conhecer, buscar e saber. E o acúmulo e a transmissão desse conhecimento se dão pela ação e relação. Em vista disso, tratar esse saber dentro dos moldes acadêmicos clássicos é muito difícil, pois não é um saber comensurável, e por



ser um saber que está no universo há muito tempo, também não é tão simples tentar analisá-lo, porque ele se expande para além do que o registro em papel pode contemplar.

O saber ameríndio vai muito na direção do que buscamos enquanto aprendizado dentro das artes cênicas, pois ele se relaciona ao corpo, já que partimos do pressuposto de que o aprendizado do ator/performer é do corpo, por isso, nossa construção de saberes vai antes por vias sensoriais e nos identificamos com culturas que têm um olhar mais sensível sobre a arte, onde vida e arte não estão dissociadas, a arte faz parte do dia-a-dia. Assim, a artista-pedagoga não é um pesquisadora comum, ela necessita viver essas experiências. É importante se deixar afetar para se transformar, fazendo com que seu corpo se expanda em todos os sentidos, ampliando sua percepção para novas formas de criação e aprendizado. Já que, estou querendo trazer esse conhecimento para a universidade, unindo teoria e prática artística a partir do olhar ameríndio, é fundamental tentar: aprender, fazer e estar junto; o que vai contribuir com o processo de descolonização do saber e de transformação de si mesmo. É “o contato e comunicação com o outro que nos leva a refletir sobre nós próprios e acionar processos de transformação e redefinição de identidade” (MÜLLER, 2005, p. 72). Parto dos estudos de artistas-pesquisadores que já viveram experiências interculturais para que possamos avançar nas discussões e juntos construirmos uma rede que permita nos conectar, no intuito de fortalecermos a importância de trazer esse conhecimento para as nossas discussões acadêmicas e artísticas.

A sabedoria ameríndia está calcada em uma concepção de que o conhecimento está no corpo, um saber que nunca está acabado, mas em um fluxo constante que se renova a partir das relações que estabelece com o meio e com o outro, onde não existe a separação entre individual e coletivo, porque um ser é constituído de outros seres. É um incessante afetar e ser afetado, em que a vida se produz e se transforma pelo movimento que conecta e opõe os seres.

Essa consciência de pertencimento, intrínseca a coletividade, vê também os opostos como complementares, pois não existe movimento da vida se não for a relação entre os contrários, as



contradições colaboram no movimento dialético e dialógico de relações que formam o mundo. Els Lagrou (2007) nos fala que no mundo ameríndio o duplo implica a diferença, no entanto, essa diferença é importante porque pressupõe a complementaridade.

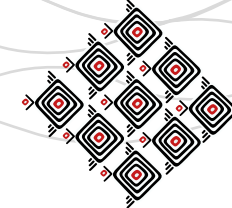
Dessa maneira, dentro da tradição ameríndia, seus modos de saberes se dão em um âmbito cosmogônico onde se operam conexões entre os seres e os mundos, trazendo não só uma dimensão do nosso planeta terra, mas de outros mundos habitados, pressupondo um estabelecimento de relações com o cosmos, que é uma característica de conceber o conhecimento, recorrente dos povos sul ameríndios, o que acarreta habilidades diferenciadas de interpretar e de se colocar no mundo. Neste sentido, os saberes ameríndios são transcrições memorizadas no corpo, que se processam através de cantos, danças, grafismos, sonhos, mitologias, benzimentos, resguardos² e outras atividades cotidianas³. São conhecimentos conservados e inscritos no corpo, já que esse corpo não é visto somente em sua dimensão física, dissociando mente e alma, como ocorreu durante muito tempo em nossa cultura ocidental.

A percepção das ações do corpo, como meio de conhecimento no mundo ameríndio, está ligada a teoria cosmológica que fala sobre a natureza do universo e trata das relações entre os mundos e os seres, isso quer dizer que abrange o universo material (dos humanos⁴) e o universo imaterial (dos não-humanos), conferindo dinâmica à essas relações que estão em constante transformação a partir do conhecimento e observação das pessoas. A cosmologia, base da filosofia indígena, pode ser acessada de diferentes maneiras, pois se consolida enquanto experiência, e trata-se da união dos discursos variados que constituem determinada sociedade.

2 Períodos em que ficam reclusos ou tomando devidas precauções, que incluem restrições e cuidados alimentares, por exemplo: durante a gestação, o nascimento, pós-parto, enfermidades, período menstrual.

3 A pesca, a plantação, a produção de artefatos que são inerentes ao seu desenvolvimento cultural, como a produção de cestaria, maqueiras, igaçabas, entre outros.

4 Considerando que todos os seres vivos para os ameríndios têm um fundo humano.



Portanto, se o conhecimento indígena está imbricado às relações que estabelece com o universo, não se trata simplesmente de um conhecimento a respeito desse universo, mas também um modo de se colocar nele, pois tudo que acontece nessas sociedades acarreta uma consequência que pode ser justificada a partir desses discursos que se manifestam nos grafismos, nos cantos, nas danças, nos benzimentos, nos sonhos, nos resguardos, e em outras atividades presentes na prática do dia-a-dia que organiza a sociedade.

A perspectiva de relação com o cosmos e os seres que nele habitam (homens, animais, plantas, espíritos, objetos), faz com que os indígenas entendam que tudo que vive é formado pelos mesmos princípios, pela mesma matéria e energia. Isto faz com que percebam seus corpos como assimilados por outros corpos, entendendo seu aprendizado como algo ‘encorporado’, que sempre se renova a partir de suas experiências. É o ‘saber do corpo’ como constata Els Lagrou (2007), a partir de sua experiência com o grupo indígena *Kaxinawa* da região do Acre da Amazônia, atentando para o fato de que na cultura ameríndia o conhecimento não se acumula fora, ele é construído a partir do próprio sujeito e de suas relações com o outro e com a natureza. O povo ameríndio aprende por intermédio de seu corpo inteiro, ao contrário do que pensam de nós, ocidentais, que para eles, colocamos o nosso conhecimento em livros e paramos de aprender.

O pensamento ameríndio parece valorizar o acúmulo de conhecimento encorporado, uma forma corporal-subjetiva de acumulação, ao invés de uma acumulação de relações através de artefatos. Este ‘saber do corpo’ estabelece relações ancoradas numa subjetividade que se constrói a partir do estar e se saber relacionado (LAGROU, 2007, p. 81).

Uma característica importante do saber ameríndio é que a memorização do aprendizado está diretamente ligada ao prazer em aprender, pois se não existir interesse por parte daquele que aprende, o aprendizado não se efetua, já que o desejo leva a ação. Quando estou com Ma-



paeruna, que é a professora indígena da etnia Tikuna dentro do Parque das Tribos, percebo o quanto ela valoriza sua cultura e quer me ajudar a entendê-la, ensinando a língua, as histórias e as canções de seu povo. Além de compartilhar esse conhecimento com as crianças e jovens da comunidade, ela faz apresentações como cantora em eventos na cidade, ou trabalhando com seus grafismos. Fala que gosta de mostrar sua cultura através dos grafismos e dos cantos que aprendeu com sua avó: “Eu canto muito, minha avozinha que me ensinou, até hoje esse canto está na minha cabeça.”

Mapaeruna, explica como se dá esse aprendizado, que não é sistematizado dentro de um padrão, para aprender a cantar é necessário escutar os mais velhos cantando e tentar acompanhá-los, pois eles não vão lhe dizer como fazer, o como você vai descobrindo ao longo do processo de experimentação, o que vai conferir ao seu canto características individuais. Deste modo, o canto é um conhecimento que fica registrado no corpo daquele que sabe. Pensar o corpo como o próprio meio de registro nos abre outras possibilidades para analisar a produção de conhecimento, já que esse corpo produz e transmite conhecimento. É interessante, ainda, perceber a leitura que eles fazem do nosso conhecimento, como algo que acumulamos fora, algo que está nos livros, nos computadores, não algo que está em nós, pois sempre buscamos registros exteriores.

A falta de conhecimento da maioria da população sobre os povos indígenas, faz com que eles sofram muito preconceito, principalmente os que vivem em contexto urbano, pois têm que se adaptar aos nossos modos de vida, mas não querem perder seus costumes. A Reserva Indígena Parque das Tribos é um espaço que permite que continuem falando sua língua, cantando, dançando, fazendo seus grafismos com jenipapo, ou seja, mantendo seus costumes. Mapaeruna me falou que logo que saiu da aldeia onde morava foi para um bairro de Manaus onde não tinha espaço para as crianças brincarem, ela também não podia plantar e nem fazer peixe, por isso decidiu tentar um pedaço de terra no Parque das Tribos, então agora, ela pode manter os costumes, fazer peixe para os filhos, falar a língua, plantar banana, macaxeira. O desejo em preservar a cul-



tura é algo que se expande ao espaço físico, pois a tecnologia também tem sido uma ferramenta para a preservação da cultura, a professora Kokama, Tsuni, me apresentou alguns aplicativos de celular das línguas indígenas criados por professores indígenas que já estão dentro das universidades, aplicativos esses que ela utiliza em sua metodologia de ensino.

No Parque das Tribos, percebo que os indígenas têm um discurso muito afinado em relação a isso, eles têm consciência de que a internet pode ajudá-los a preservar e difundir sua cultura, possibilitando seu acesso à outras culturas. Acredito, que se eles têm essa consciência a internet não corre o risco de ser mais uma ferramenta colonizadora, eles podem subvertê-la, permitindo a abertura de espaços reflexivos, pois agrega pessoas de diferentes lugares expandindo a rede de relações, como é o caso da Rede de Mulheres Indígenas *Makira-Eta* que tem movimentado uma quantidade significativa de mulheres indígenas de várias localidades do Brasil em eventos nacionais. Observo, que as indígenas estão construindo essa rede com a ajuda da internet, uma rede forte em que parentes de diversos lugares do Brasil estão se comunicando para discutir questões relacionadas, por exemplo, a demarcação de terras indígenas. Elas e eles não querem perder a cultura e nem serem deslegitimados enquanto índios por viverem na cidade, e a tecnologia pode ajudar nesse sentido.

As conexões com o mundo, o aproveitamento da tecnologia que a sabedoria ameríndia revela a partir da relação que se estabelece desde o ponto de vista do outro, se colocar no lugar do outro, trata-se de uma visão de mundo que se dá em um contexto social coletivo, não só de sociedade, mas de cosmos, percebendo que tudo faz parte de um todo único. Para nós, um conjunto de indivíduos que formam uma sociedade, para eles, um coletivo que forma a sociedade, o que pressupõe uma maneira de relação compartilhada em que tudo se conecta e faz sentido.

Percebo que esse saber do corpo - que é memória - está intrinsecamente ligado a essa ideia de sociedade, e se hoje vivemos em um contexto onde a tecnologia se faz presente não podemos ignorar isso, mas é importante observar que esse conhecimento ancestral faz com que eles



construam uma leitura de mundo diferenciada que se reflete na maneira como agem e criam, inclusive na sua visão sobre o uso da tecnologia. O perspectivismo ameríndio que é fruto do saber ancestral do corpo-memória, e essa leitura de mundo me interessa enquanto artista-pedagoga porque percebo que vida e arte não estão dissociadas.

Projeto ‘Contadores de histórias: o teatro de formas animadas na comunidade’

O projeto busca tornar fluido o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do curso de Teatro da UEA, de modo que entendemos o teatro como um espaço de comunhão onde todos são atuantes, eliminando barreiras entre artistas e espectadores, permitindo que essa vivência seja uma troca entre universidade e comunidade.

Além de considerar a prática teatral desenvolvida no contexto da comunidade, se propõe refletir sobre a sua realidade, ou seja, contemplar as experiências acumuladas pelos diferentes sujeitos, bem como as possíveis contribuições que o teatro pode oferecer ao ampliar as percepções estéticas e sensíveis.

Por outro lado, pauta-se a construção de pesquisas que venham contribuir também no processo de formação de profissionais preparados para desenvolver ações artísticas e educacionais interventivas. Propor saídas criativas para as problemáticas apresentadas no contexto da comunidade, dispor de uma bagagem de conhecimentos e experiências que os auxiliem no desenvolvimento de suas práticas profissionais, artísticas e pedagógicas com propriedade suficiente para contemplar os diferentes desafios apresentados na vida cotidiana.

O teatro acontece todos os dias em algum espaço diferente, fato que se constata em âmbito nacional e internacional. Essa arte tem se desenvolvido em diferentes contextos e ampliado o seu acesso a diversos segmentos da população.



Uma grande diversidade de práticas teatrais cruza a fronteira das salas convencionais do teatro comercial para alcançar e agir sob outras esferas, como em projetos comunitários realizados nas periferias e favelas das grandes cidades; em ações na área da educação não formal, fora dos muros das escolas; em programas em prol dos direitos humanos e da saúde; nas ações patrocinadas por empresas, pela igreja ou nos projetos das ONGs. Apesar de se tratar de um universo que se amplia com grande velocidade, a reflexão teórica e crítica sobre esse campo, entre nós, ainda é pouco sistematizada. Muito embora, recentemente, elas tenham começado a atrair a atenção do meio acadêmico e a despertar reflexões sobre o tema também aqui no Brasil (COUTINHO, 2012, p. 85).

Assim, é fundamental que a universidade incentive o desenvolvimento de pesquisas que articulem ação e reflexão em contextos diversos e integrados. Para tanto, o desafio do projeto se configura ainda na perspectiva de contribuir com o processo de formação de sujeitos estimulados pela curiosidade e pelo desejo de descobrir. Pesquisadores inquietos motivados a experimentar, redescobrir, criar e recriar processos cênicos que contemplem a contextualização da região e da realidade em que estão inseridos.

O projeto vem se desenvolvendo dentro de uma pesquisa contínua, que nasceu durante minha graduação em artes cênicas, passando pelo mestrado, aprofundando-se com a docência e também com o doutorado. Durante esse percurso, a pesquisa com o elemento popular dos contadores de histórias e o teatro de formas animadas foi amadurecendo, e a partir da docência se transformou em uma nova possibilidade metodológica a ser desenvolvida contribuindo na formação dos discentes da UEA.

Os estudos que norteiam minha pesquisa buscam ampliar as questões acerca dos processos de ensino-aprendizagem a partir da linguagem teatral com crianças e jovens, valorizando sua identidade cultural a partir de experimentos corporais, tendo as máscaras, bonecos e instrumentos musicais como princípios criativos e educacionais, contribuindo sobretudo com os professores de teatro em formação capacitando-os para o trabalho com essa linguagem. Assim, refletimos



e trilhamos caminhos para o ensino de teatro, pensando em um resgate do popular e ritualístico para fortalecer e renovar a arte teatral que se relaciona diretamente com o público, no momento presente - ‘aqui e agora’ - possibilitando a abertura de espaços reflexivos e criativos.

Muitos encenadores-pedagogos da área do teatro têm enveredado por esse caminho em busca de culturas populares não ocidentais para a renovação das práticas artísticas- pedagógicas. Uma inspiração é Richard Schechner, que abolindo técnicas formais para o ator vai em busca de algo que está na base de nascimento do teatro, próximo ao ritual, junto das máscaras. O encenador-pedagogo vai em direção à antropologia onde vida e arte se misturam, jogando com a atemporalidade, espacialidade, reflexão e autorreflexão. Pensando, ainda, em como na vida os rituais são performáticos e qual o peso desses rituais no âmbito social e político ao qual estamos inseridos.

Richard Schechner (2011) fala sobre os pontos de contato ente antropologia e teatro, pontos de contato que ainda considera seletivos “apenas um pouco da antropologia toca um pouco do teatro” (SCHECHNER, 2011, p. 213). No entanto, atenta para a performatividade presente nos rituais sagrados de povos primitivos, e o quanto as artes performáticas podem estar ligadas a esses rituais sagrados. Ele acredita na importância dos estudos antropológicos da performance - não somente da performance arte, mas dos rituais, das questões de gênero e da cultura popular - para a própria arte cênica, preparando professores e artistas em outros âmbitos, não só na forma tradicional do teatro e dança ocidentais.

Outra referência com a qual me identifico - por ter participado de muitas oficinas com ela - é a diretora francesa Ariane Mnouchkine, que trabalha com máscaras, pois percebeu o potencial do teatro oriental com a descoberta das máscaras balinesas e passou a utilizá-las no trabalho com seus atores. Em entrevista a Josette Féral disse: “(...) a máscara contribui para a formação essencial do ator, porque ela não permite a mentira e revela todas as suas fraquezas: falta de imaginação, mais fazer do que ser, falta de presença, falta de escuta.” (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 2010, p. 64-65).

Deste modo, objetos, máscaras e bonecos – enfim, o teatro de formas animadas como um todo - improvisado a partir da contação de histórias permite um processo de aprendizado através



do lúdico, onde a cultura da comunidade é resgatada e valorizada. Esta liberdade proporciona novas possibilidades expressivas no campo da encenação teatral, incluindo as práticas realizadas em contextos educacionais presentes nas manifestações da cultura amazônica. Segundo Roque Laraia “A cultura, mais que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica suas realizações”. (Laraia, 1993, p.49). A cultura é transmitida de geração para geração em grande parte através da linguagem, passando por lugares diferentes em tempos distintos, possibilitando dessa maneira a evolução do ser humano. “O primeiro estágio cultural na vida das pessoas é a linguagem. (...) a linguagem é a mais característica manifestação da cultura. Através da linguagem, liga-se o passado ao presente.” (WEITZEL, 1995, p. 11).

A transmissão da cultura é feita, principalmente, através de narrativas populares como contos, causos, lendas, mitos, fábulas, que fazem parte do imaginário popular e refletem valores sociais. A tradição oral é o que caracteriza os contadores de histórias que são figuras da cultura popular e é através de sua gestualidade que esses contadores apresentam elementos em suas narrativas que os aproximam do teatro, pois transformam-se nos personagens narrados e possibilitam a criação de imagens por meio de suas narrativas.

Neyde Veneziano (2002, p. 89) fala de seus aprendizados com Dário Fo, dramaturgo e estudioso da área teatral que trabalha com a questão do narrador em seus espetáculos. Fo teve contato com contadores de histórias da vida cotidiana, multiplicadores da cultura popular, que contribuíram com o desenvolvimento da sua pesquisa. Para Dario Fo o gesto é um dos principais meios de comunicação popular e a gestualidade existe para completar ou contradizer o sentido da palavra e das frases. No popular não existe divisão entre corpo e voz: “(...) contar uma história é diferente de dizer ou explicar uma história; a voz e o corpo precisam contar juntos (...)” (SISTO, 2001, p. 81).

Deste modo, o ato de contar histórias a partir do jogo teatral e da improvisação com as formas animadas possibilita novas percepções e vivências de experiências sensíveis, bem como o resgate da cultura local, que nesse momento específico do projeto se refere a cultura indígena.



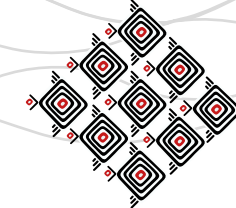
O trabalho de resgate e valorização cultural dentro da comunidade, partindo de uma perspectiva teatral, se dá a partir da pesquisa de materiais textuais e vivências com as pessoas da comunidade, geralmente pessoas mais velhas que vieram de suas aldeias e hoje estão na cidade, portanto, buscamos conhecer os principais elementos que compõe essa cultura e suas implicações sociais e artísticas, percebendo o quanto essa cultura se mantém dentro da comunidade e o quanto ela é perpassada por outras culturas - como a cultura de massa - modificando-a. A pesquisa bibliográfica se complementa com a pesquisa de campo, que é rica, pois é quando conhecemos os sujeitos com os quais estamos trabalhando e identificamos suas necessidades dentro do contexto social, histórico e político em que estão inseridos.

Dessa forma, começamos a desenvolver o trabalho de formação e sensibilização estética com as crianças e jovens da comunidade por meio de oficinas de improvisação teatral e contação de histórias com instrumentos musicais, partindo dos elementos da cultura local, além ainda, de oficinas focadas no teatro de formas animadas com confecção e manipulação de máscaras e bonecos.

O trabalho de valorização cultural que o projeto propõe me aproximou das professoras indígenas da Reserva Indígena Parque das Tribos, já que em suas aulas elas desenvolvem justamente o resgate e fortalecimento da cultura indígena através do ensinamento da língua e dos costumes de suas respectivas etnias. Assim, a metodologia de contação de histórias com as formas animadas parte das histórias relacionadas aos povos que lá vivem, pertencentes a essas etnias, especificamente a mitologia referente ao surgimento desses povos (Tikuna e Kokama).

Hoje, é um grande desafio esse trabalho com os indígenas, por ser algo novo em meu universo⁵, pelo pouco conhecimento que tive sobre os povos indígenas, algo que não fez parte de minha

5 O estudo com os contadores de histórias vêm desde 2008, o projeto na Universidade desde 2014 e o trabalho com os indígenas desde julho de 2016.



formação, mas algo que estou cada vez mais conhecendo a respeito, já que geralmente é uma cultura tratada de maneira folclórica ou como algo do passado, e perceber que ela ainda está viva, devido ao interesse de seu povo em mantê-la é um ato de resistência muito grande diante de todas as opressões e abusos que os povos indígenas sofreram e ainda sofrem aqui no Brasil.

Referências Bibliográficas

BÓSI, Ecléa. **Cultura de Massa e Cultura Popular: Leituras de Operárias**. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

CISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Capecó, SC: Argos, 2001.
FÉRAL, Josette. **Encontros com Ariane Manouchkine: erguendo um monumento ao efêmero**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP. 2010.

LAGROU, Els. **A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre)**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

LARAIA, Roque De Barros. **Cultura um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1993.

MÜLLER, Regina Polo. **Ritual, Schechner e Performance**. Horizontes Antropológicos. v.1, Porto Alegre, 2005.

SCHECHNER, Richard. Pontos de contato entre o pensamento antropológico e o teatral. In: Cadernos de Campo. São Paulo: USP, v. 20, 2011, p. 213-236.

WEITZEL, Antônio Henrique. **Folclore literário e linguístico**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1995.

VENEZIANO, Neyde. **A cena de Dario FO: o exercício da imaginação**. São Paulo: Códex, 2002



ANDANÇA KALUNGA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA CATADORA/CONTADORA DE HISTÓRIAS

Vanusa Nogueira Neves¹ - UFG
Renata de Lima Silva² - UFG

Resumo

O presente artigo é um relato de experiência da vivência de uma catadora/contadora de histórias em território kalunga. Do encontro com mulheres kalungas das comunidades do Engenho II, Riachão e Vão de Almas, surge o encantamento por suas “narrativas pessoais”. A andança kalunga que se configurara como o dispositivo da investigação de mestrado em Performances Culturais sobre as narrativas e performances de mulheres kalunga, mais especificamente da Comunidade Riachão. A poenografia e experiência em campo A experiência em campo é compreendida, analisada e descrita do ponto de vista de uma vivência sensível, permeada por afetos e encantamento que não ignoram as adversidades vividas pelo Povo kalunga em seu histórico de luta e resistência. Vanusa Nogueira, com a personagem Glorinha Fulustreka, saem contando, catando e (re)inventando histórias como forma de se permitir ouvir, ver e compreender, na perspectiva dos estudos da performance, a poética da alteridade, expressas na cultura e identificações kalunga. Perceber e se deixar afetar por esse contexto é também o processo de criação da contadora de histórias Glorinha Fulustreka, que por meio das poenografias, devolverá às comunidades suas próprias histórias. **Palavras-chave:** Povo kalunga. Contação de histórias. Narrativas.

Introdução

Era maio de 2016, tempo de murici no cerrado goiano, tempo de saborear histórias quilombolas do território kalunga, em Goiás. Assim começa a andança kalunga, de uma catadora/

1 Mestranda em Performances Culturais – Faculdade de Ciências Sociais/UFG. Arte/Educadora e Contação de histórias. Goiânia/Go. vanusa.arteira@gmail.com.

2 Doutora em Artes pela Unicamp/SP. Professora de dança da Faculdade de Dança/UFG. Professora do Mestrado e Doutorado em Performances Culturais – Faculdade de Ciências Sociais/UFG Goiânia/Go. renatazabele@gmail.com.



contadora de histórias. Andança kalunga carregadinha de: imaginação, invenção e assombração pelo cerrado adentro. Andança kalunga, em terra kalunga...

Mas, os kalunga, quem são? Um povo de pele preta que como a doutora já falou “[...] habitam a região nordeste do Estado de Goiás em 257.000 hectares de vales, rios e montanhas situados às margens direita e esquerda do rio Paranã, importante caudal que possibilita a existência e persistência da vida” (BAIOCCHI, 2010, p. 7). Todavia, a magia de uma andança como essa esteve em conhecer os kalunga por si e em si, como protagonistas de suas próprias histórias, performadas em seus corpos e narrativas.

Tal experiência, aqui descrita e analisada em formato de relato de experiência, foi o dispositivo detonador do projeto de mestrado, “As performances narrativas das mulheres kalunga da comunidade riachão”, desenvolvido pela primeira autora no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Performances Culturais (UFG), sob orientação da segunda autora.

A experiência de campo é aqui analisada na perspectiva do “campo vivido”, conforme discussões encampadas por pesquisadoras do NUPICC (Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22), em que estar em campo é vivenciá-lo do ponto de vista da experiência estética, dos saberes sensíveis e dos afetos, que podem ser reconhecidos nos encantamentos e nas adversidades como impulso criativo para poenografias (SILVA & LIMA, 2014), que significam dramaturgias na dança, teatro e contação de histórias, engajados com a poética da alteridade e os saberes populares.

Deste modo, o presente artigo apresenta, ora em primeira pessoa, ressaltando importância da experiência encarnada de uma catadora/contadora de história, e ora anunciando de forma plural as várias vozes que participam desse estudo.

Engenho II: chegada e trilha de saberes

“Ô dá licença que tô chegando, ô dá licença que vou entrar. Eu vim lá do pé da serra com histórias pra te contar. Eu sou do cerrado goiano, da linda Terra Goyá... Rio Araguaia e pequi sou



feliz assim”... minha chegada cantada para saudar a primeira comunidade quilombola kalunga, Engenho II, do município de Cavalcante/Go. Fui convocada pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás para contar histórias. Mas, quais histórias? Quais brincadeiras? “Estranhei” a novidade, mas fiquei “encabulada” com o convite. Resolvi trilhar um repertório já conhecido, com contos goianos, brincadeiras e cantigas brasileiras. Informações importantes repassadas para todos convocados: levar kit acampamento, barraca de dormir e lanterna, que o banho seria no rio. Fiquei mais curiosa ainda. Como eu seria aceita? Que figurino usar?

Realizo sessões de histórias com minha personagem Glorinha Fulustreka há 18 anos, e uso figurinos e objetos de cena. Mas, e para àquele novo lugar? Resolvi fazer figurino específico para Engenho II. Eu criei os desenhos e pintei uma saia e um colete de algodão cru. Seria minha saudação amistosa por meio das vestes numa terra nova.

Numa descrição densa, também chegou meu dia de conhecer Engenho II, com as malas cheias de histórias e figurinos para a ocasião. Com a equipe Ciranda da Arte, da Secretaria de Educação, saímos de Goiânia e dormimos em Cavalcante. Assim que o sol raiou, tomamos nosso rumo para o encontro com os kalunga. Durante o percurso de Cavalcante até a comunidade fiquei deslumbrada com a longa estrada de chão, os riachinhos de refrescar os olhos de qualquer forasteiro. Não tinha noção de quantas pessoas haviam naquele lugar. Quando nossa equipe chegou eu assustei com a estrutura do evento, com tantas tendas do governo, carros e pessoas de várias comunidades do território kalunga. Encantei-me com a alegria das pessoas. Sem saber o que fazer, resolvi ficar quieta no meu canto, apenas observando. Era muita dança, muita cantoria, muita folia, impossível não envolver, impossível não se encantar. Quanto mais olhava, mais eu deslumbrava e puxava prosa, meio desconfiada.

De repente, descobri meu lugar para contar as histórias que tinha levado com minha personagem Glorinha Fulustreka. Corri do barulho das tendas com tantas demandas para as pessoas “tirarem” documentos, fazerem artesanato e outras atividades “saltitantes” para a criançada. Es-



colhi a sombra de uma árvore perto da cozinha comunitária. Um pouco tímida iniciei minha chegada cantando com uma trouxa na cabeça. O público era de adultos, não importei-me. Eu sabia que as crianças desceriam nem que fosse por curiosidade para ver alguém vestido de modo diferente e cantarolando com bonecos. Enquanto as crianças estavam envolvidas com atividades de educação física nos brinquedos super “tentadores” eu saí em busca do público dos “mais velhos”. Os adultos foram muito amistosos, atenciosos comigo e já começaram a contar algumas histórias juntos. Encantei-me! Corajosamente arrisquei a contar histórias goianas. Dentre elas, Maria Grampinho, uma mulher negra que perambulava pelos becos da histórica Cidade de Goiás. São memórias amarradas numa trouxa, nas centenas de botões das saias e grampos no cabelo besuntado de óleo. Uma história envolvente com relatos reais, da escritora Valdez (2011), onde reconto acrescentando outras parlendas e brincando com público. Nessa narrativa tinha muitos ditos populares, que eram “familiar” ao público que ali escuta e participava. Na maioria, homens adultos, dois garotinhos e duas garotinhas. Nenhuma mulher kalunga presente nos primeiros momentos. Elas estavam ocupadas na cozinha, preparando o delicioso almoço temperado com aromas específicos do cerrado. E muitas outras, “lá pra cima” nas tendas participando das oficinas ou fazendo documentos. Os homens participaram repetindo “dizeres”, cantando e prestando muita atenção na minha narração. Quando eu fiz o “Zé Prequeté” narrando e cantarolando, todos repetiram e quiseram segurar o “Zé”. As lembranças vieram à tona, pois percebi que alguns conheciam o que eu dizia: “José Prequeté tira bicho do pé pra comer com café” (VALDEZ, 2011, p. 19) ... riam muito, mas também interagiam. Logo chegaram muitas crianças e mulheres. Fiquei muito animada. Até as cozinheiras entram na roda. E narrativa continuou com outros sabores.

Encerrei depois de quarenta minutos e passei de narradora para ouvinte. Quantas surpresas boas! Apreendi muito com todos! Quantas coisas do lugar que eu nem imagina que existiu e ainda existe! Ouvi atentamente as narrativas de cada homem, cada mulher, cada criança. Eu estava completamente de Glorinha Fulustreka, quando todos estavam comigo. Juntos recontamos



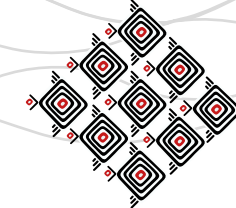
muitas histórias ao cheiro do almoço que se alastrava, e com os boneco, Zé Prequeté e Maria Grampinho, dizíamos na maior folia: “meio-dia na casa do Seu Messia panela no fogo barriga vazia” (VALDEZ, 2011, p. 17). Nós fazíamos histórias, coisas com as palavras.

Todavia, enquanto destaco a poética da performance, com ênfase especial nas relações que ligam a forma linguística, a linguística, a função social e o significado cultural, também prestarei atenção ao que se segue à performance cultural, na medida em que meu estudo está centrado em mercados públicos, e à performatividade, na medida e que estou preocupado com a poética na ação, como uma maneira de fazer coisas com palavras (BAUMAN, 2008, p. 4).

Dona Leutéria, com sua poética em ação, divertiu todo mundo com a história do homem que virava onça no seu tempo de criança; dizia ser conto de assombração e a meninada ria à revelia. E assim anunciava a tão esperada fila para pegar o almoço. Encerramos a sessão de histórias, mas a prosa boa continuou com dona Alexandra no teu local de trabalho, com suas “meninas” bonecas nos braços.

Fiquei três dias no Engenho II. Dormimos em barracas, mas não tomei “banho de rio”, nem de córrego, pois tinha banheiro público. E o rio passava longe e as atividades sempre terminavam “na boquinha da noite”. Que descoberta mais sem graça, eu queria o rio. O rio passou, mas de presente ganhamos um passeio, uma trilha para a cachoeira Santa Bárbara. Fui guerreira, o acesso não foi fácil pra mim. Medindo meu grau de dificuldade: muito difícil; grau de satisfação: encantamento total; grau de aprendizagem: uma linda história para sempre na minha memória.

Fui desafiada a retornar. Cumpri o desafio. Voltei em julho/2016 e fui acompanhada pela maravilhosa guia, Dona Angelina. Juntas compartilhamos muitas histórias enquanto andamos, passamos dentro de um córrego, descansamos à sombra das árvores e mergulhamos nas águas das cachoeiras “Bárbarazinha” e Santa Bárbara.



Roda de históriasbrincantes e “assombrantes”

As crianças das duas comunidades: Engenho Il e Vão de Almas transformaram meu repertório em outro, totalmente diferente. “É bom que as crianças aprendam a pensar sobre essas histórias do tempo antigo, aprendendo a conhecer a história de seu povo. É ela que ensina o que quer dizer ser kalunga” (MOURA, 2001, p. 40). Foram dois encontros no mesmo ano, 2016, mas não foram as mesmas vivências, não foram as mesmas histórias. Isso já é uma outra história! Os primeiros contatos no Engenho Il encorajaram-me como contadora de histórias. Eu já não tinha tantos medos. Eu tinha outras invenções junto da garotada.

As Performances Culturais colocam em foco determinada produção cultural humana e, comparativamente, a partir delas, em contraste, procuram entender-se com as outras culturas com a qual dialogam, afirmativamente ou negativamente (CAMARGO, 2012, p. 2).

Na Comunidade Engenho Il sentamos para compartilhar histórias. E saiu cada coisa boa. Já cheguei anunciando a chegada costumeira: “Vem menina, vem! Vem menino, vem! Vamos juntos nesse vai-e-vem para não perder o trem... piuiiiiiiii já chegou a hora, piuiiiiiiii, senta que lá vem história.” Um grupo de crianças e adolescentes chegaram desconfiados, mas logo entraram na roda e juntos “cirandamos” com contos e cantigas por mais de 30 minutos. “A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata. [...] A performance é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (ZUMTHOR, 2007 p. 50).

Senti-me feliz pela participação de todos. Juntos fizemos nossas performances e divertimos muito com as histórias do tempo em que os bichos falavam, dos avós, bisavós e tataravós kalunga.

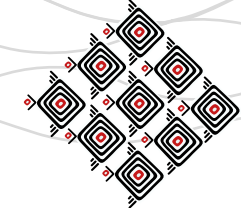


Por mais de dois séculos, essa história do povo kalunga foi construindo sua identidade. Ela está presente em tudo aquilo que faz parte do seu patrimônio cultural, em seus costumes e suas tradições. Isso é o que os mais velhos preservam e transmitem às crianças. Nas histórias que eles contam está a memória de todo o seu povo. Desde o tempo de seus ancestrais, ela foi sendo passada de geração em geração. Às vezes são histórias que se perdem lá para trás, no tempo da lenda, tempo de *era uma vez...* um tempo em que os bichos falavam e com suas histórias ensinavam lição para as pessoas. Histórias que falam dos seres da mata e dos que vivem perto de casa. Histórias da raposa e do coelho, da barata, do galo, do cachorro e da onça. Histórias do saci, chamado o *pé só*, mas que no kalunga às vezes se confunde mesmo é com o *capeta*. Histórias que contam que ele gosta de dançar e tocar viola e vem tentar as pessoas na época em que isso é pecado. E as histórias que contam que ele protege os bichos dos caçadores e pode ser apanhado em arapuca, em dia de Sexta-Feira da Paixão... (MOURA, 2001, p. 41).

Na Comunidade Vão de Almas fiquei sabendo de cada história!!! Que no território kalunga tem um morro encantado, cheio de ouro e que ninguém tem coragem de subir. Juntos espichamos as lendas, reinventamos parlendas, brincamos de roda com cantigas do folclore brasileiro.

Há mais ou menos 200m de nós, um rio seguia teu curso, e sustentava aproximadamente duas mil pessoas nos banhos diários, lazer, lavagem de roupas e vasilhas durante os dez dias de festejos de Nossa Senhora D'Abadia. O rio corria acolá e as histórias eram pescadas de cá, na nossa “roda de contar e cantar”.

Sobre os seres vivos dos rios, o povo kalunga até hoje conta muitas histórias. Umas são de bichos reais, outras de criaturas que são lenda. Como a piratinga-monstra que devora os dedos dos jacarés que nem se mexem de tanto medo, de tão brava que ela é (MOURA, 2001, p. 41).

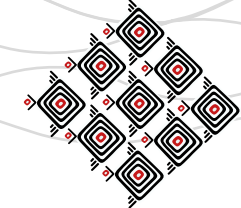


Vão de almas: reencontros e festejos

A performance no Território Kalunga acontece em muitas situações. “A forma da performance se estabelece como ação no tempo e impregna a vida das pessoas” (CAMARGO 2016, p. 13). Presenciei algumas situações “performáticas” nos Festejos tradicionais da Festa Nossa Senhora da D’Abadia em agosto de 2016, que acontece na primeira quinzena de agosto em Vão de Almas, município de Teresina/Go. As pessoas só migram para este lugar nessa época. O lugar só é habitado nos festejos. As casas de adobe e telhado de palha ficam lá abandonas por um ano. E nas vésperas dos festejos de agosto são reformadas com palhas novas e barro nas paredes para acolher seus moradores. Eu reencontrei várias mulheres que conheci em Engenho II e fiz novas amizades. Sentei na porta de algumas dessas casas. Puxei prosa. Silenciei. Retomei a conversa. Encantei-me com tanta singeleza de um lugarejo que movimenta-se apenas uma vez ao ano. E fica totalmente povoado, como um pequeno vilarejo habitado naturalmente.

Neste movimento as performances são sempre plurais, pois pretendem o estudo comparativo, seja a partir de uma perspectiva macro (os grandes elementos da cultura, as Grandes Tradições, assim chamadas por Singer e Redfield) em contraste com as micro experiências (as variadas formas não oficializadas e diversas a que temos acesso) ou mesmo entre as pequenas tradições ou vice-versa (CAMARGO, 2012, p. 1-2).

Em Vão de Almas os elementos da pequena tradição são visualizados constantemente desde a chegada dos donos das casas dias antes dos festejos e durante os mesmos. Lá escuta música que habitualmente não escutamos daqui de “fora”. São músicas do gosto deles, que eu desconhecia totalmente. Mas, gostei do que ouvi. Forró misturado com baião. E numa noite só, acontece até três “bailes” simultaneamente, são os costumes deles, eu fui em todos. A poeira levantava e eu assustava com tanta “ligeireza” nas danças. São muito ágeis e alegres. Convidam



todo mundo para dançar, como se nós, os forasteiros, também fôssemos do lugar há anos. São muito amistosos.

Estas formas culturais proporcionam aos homens um conjunto de padrões ou de modelos que constituem, em determinado nível, reclassificações periódicas da realidade e do relacionamento do homem com a sociedade, a natureza e a cultura (TURNER, 1974, p. 156).

As músicas e as danças nas noites de bailes se inscrevem no tempo e no espaço como performances. “Performance é uma palavra que percorre o tempo e seus sentidos, múltiplos” (CAMARGO, 2016, p. 16). Nos festejos, os sentidos são coletivos por muitos momentos, desde os bailes até às rezas, às novenas, que antecedem o coroamento do rei e da rainha, o império, que acontece no último dia da novena em louvor a Nossa Senhora D’Abadia, dia 15 de agosto.

O espaço sagrado faz parte das diversas comemorações coletivas da religiosidade e representa o lugar destinado à prática dos rituais. Distribui-se por todos os núcleos de moradias e municípios. Para os rituais maiores, os espaços são fixos e, para os menores, os espaços são móveis. [...] O religioso e o lazer – o sagrado e o profano – representam práticas de toda a comunidade e concorrem para o fortalecimento das relações sociais (BAIOCCHI, 2013, p. 49).

Muitas histórias são narradas nos festejos de Nossa Sra. D’Abadia, que por meio da oralidade e memória, fazem chegar até nós: o cheiro do café do fogão à lenha, as brincadeiras de infância, as cantigas populares, o sofrimento no tempo da escravidão, a luta por valorização do quilombo, o barulho das águas dos rios, córregos, o canto suave dos pássaros, o sabor das frutas maduras no pé e o som do galope dos cavalos carregados de mantimentos para alimentar as famílias. Nas andanças pelas casas durante o festejo, ouvi várias dessas histórias narradas por mulheres.

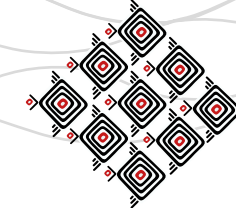


É esta memória marcada na pele, nos ossos, nos músculos que os narradores recorrem no momento das performances para contarem sobre si mesmos e sobre os valores de sua cultura. Essas marcas corporais, cicatrizes visíveis, são testemunhas de histórias de vida que se constroem a partir de conflitos que foram, em muitos casos, vencidos pelo corpo ou através do corpo (HARTMANN, 2007, p. 217).

A partir do momento que o indivíduo relembra sua época ele a recria, revive e ressignifica. O modo de demonstrar essas épocas, lembrar momentos vividos e práticas culturais é por meio da contação de histórias.

Eis-nos por um instante convocados à evidência, para sermos lembrados ou para que algo ou alguém – uma outra pessoa, um bicho, um deus – seja lembrado através de nós, para que então alguma coisa constituída como sentido de vida e ordem do mundo, seja dita ritualmente através de nós... (BRANDÃO. 1989, p. 2).

As mulheres Kalunga são, ao nosso ver, “guardiãs” performáticas do cerrado: dançam susa, contam causos, brincam de roda, tocam instrumentos, defendem seus antepassados, são líderes natas. São mulheres que fazem performance por meio de suas emoções, cenas familiares e papéis profissionais. Onde muitas delas são líderes de comunidades. As líderes vão das mais velhas até a mais jovem geração, como as netas das matriarcas. As mulheres Kalunga tem seus cotidianos carregados de rituais. A palavra e o ritual são elementos que pertencem a todos os tipos de narradores tradicionais ou contemporâneos, conservando sua importância, forma e significados (CAFÉ, 2015). As performances dessas mulheres cumprem um papel importantíssimo na tessitura de memórias, de narrativas, de pertencimento de suas culturas e identidades, dentro e fora de suas comunidades. Seus corpos contam histórias, seus olhares sonham outras histórias. São memórias guardadas e ainda muito pouco partilhadas.



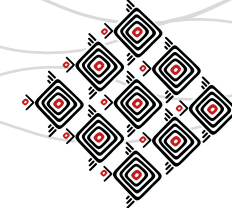
Lançar um olhar sensível para as culturas populares, bem como para a performance do cotidiano de mulheres do cerrado, marcadas por saberes tradicionais, é buscar compreender a noção de tradição atuante na cultura de forma viva, isto é, no modo de conceber e viver daqueles que produzem e usam esses bens simbólicos (SILVA e LIMA, 2014, p.161).

Algumas kalunga gostam de contar e recontar seus antepassados, seus desafios, lutas e conquistas. São narradoras tradicionais. Tem orgulho de suas histórias sofridas e vividas. São mulheres que participam de atividades educacionais e culturais de suas comunidades. São líderes que estimulam crianças, jovens, mulheres e homens a valorizarem a cultura kalunga, enfim, a 'si' valorizarem.

Considerações Finais – iniciais de uma pesquisadora

O olhar encantado não cria o mundo das coisas. O mundo das coisas é o já-dado. O olhar encantado re-cria o mundo, por que vê o mundo com olhos de encanto. É uma matiz de diversidade dos mundos. Ele não imagina; ele constrói mundos! E que cada olhar constrói seu mundo. Mas isso não é aleatório. Isso não se dá do nada. Dá-se no interior da forma cultural. [...] o encantamento é uma atitude diante do mundo (OLIVEIRA, 2007, p. 233).

As histórias performáticas vividas nessa andança kalunga trazem pelo viés do encantamento, uma particularidade da cultura quilombola. As histórias orais estão em todos os festejos, rituais e outras manifestações do povo kalunga. “A performance em si, é o lugar de encontro de todas as vertentes – cantar, dançar, recitar, tocar música” (SCHECHNER, 2011, p. 158). Isso não pode perder-se no tempo. São histórias e rituais que revelam outras histórias de muita gente, até mesmo dos ancestrais. E, perpetuar memórias faz parte da cultura popular de um



povo, de um lugar, de um espaço. São histórias que precisam ser disseminadas. “As histórias contadas carregam consigo a memória e conseqüentemente as tradições e resultam na construção de uma narrativa que são carregadas de valores históricos, culturais e sociais” (LEITE, 2016, p.8). As mulheres acima de 60 anos assumem papel de matriarcas do povo kalunga. São líderes que educam, que ensinam, que organizam afazeres, que assumem responsabilidades de assumir e comandar eventos e melhorias nas suas comunidades. São histórias de muitas lutas. São histórias que merecem respeito e registro. Onde encontra-se as materialidades nos objetos, nas expressões orais, nos movimentos da sussa, nos corpos que contam histórias por si só. Tudo isso não pode ser ignorado por nós. Não pode ser esquecido no tempo, pois “a função poética ressalta o *modo* de expressar a mensagem e não o conteúdo da mensagem” (LANGDON, 2007, p. 08).

E assim fazem as contadoras de histórias quilombolas, lutam para as histórias do povo kalunga não serem esquecidas. “Afinal, as narrativas artísticas, como as históricas, organizam as experiências humanas” (ABDALA & LAGE, 2013, p. 5).

Na comunidade Riachão, município de Monte Alegre de Goiás foi possível perceber a luta das mulheres em repassar para a juventude a história do povo kalunga. Dali surgiu o desejo de pesquisar as narrativas orais dessas mulheres, onde as idades variam de 24 a 84 anos. E, de repente, debaixo de um pé de manga ou pequi saem histórias boas para se ouvir, contar e recontar.

Compreender a “intensidade da performance” é descobrir como uma performance constrói, acumula, ou usa a monotonia; como ela atrai participantes ou intencionalmente os barra; como o espaço é projetado ou manipulado; como o cenário ou roteiro é usado – em resumo, um exame detalhado de todo o texto performático. Mais ainda, é um exame das experiências e ações de todos os participantes, do diretor à criança dormindo na audiência.” (SCHECHNER, 2011, p. 219)



São mulheres “contadeiras” de histórias nos convocando a reviver também nossas memórias, nossas narrativas pessoais. É possível ver que há uma relação muito forte delas com o meio ambiente e o povo. As performances dessas mulheres vão além das palavras, “a análise performática procura descobrir quais são os gêneros reconhecidos e realizados pelos membros de um grupo, como esses gêneros são estruturados nos atos performáticos e como seus significados emergem da interação” (LANGDON, 2007, p. 11). Uma colcha de retalhos de tantas histórias pessoais e coletivas no mundo das performances.

“As performances culturais são formas simbólicas e concretas que perpassam distintas manifestações revelando quilo não evidenciado pelos números, mas atingidos plenamente pela experiência, pela vivência, pela relação humana” (CAMARGO, 2012, p.3).

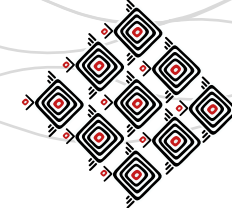
Somos uma “mistura de cultura” por onde andamos; por onde pesquisamos; por onde aprendemos e apreendemos; por onde não aprendemos também; por onde ocultamos fatos e boatos; por onde não conseguimos enxergar o outro “lado da moeda”. Segundo Burke (1992), “o historiador descobre padrões de cultura ao estudar temas, figuras, motivos, símbolos, estilos e sentimentos” (p.15). E muitos padrões são modificados de acordo as observações das pesquisas durante o processo de investigação.

O historiador somos nós, pesquisadores, tentando descobrir algo num território novo e tão antigo ao mesmo tempo – carregado de cultura tradicional.

Referências Bibliográficas

ABDALA Junior, Roberto & LAGE, Micheline M. **História & Cinema:** performances e diálogos audiovisuais. KARPA6 2013: revista de teatralidades e cultura visual. In. <http://www.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/KARPA6.1.html>.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. Org. **Kalunga:** histórias e adivinhações. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2010.



_____. **Kalunga**: povo da terra. 3.ed. Goiânia: Editora UFG, 2013.

BAUMAN, Richard. “**A Poética do Mercado Público**: Gritos de Vendedores no México e em Cuba” Antropologia em primeira mão/ Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC 2008. Vol.103. (Tradução de palestra).

BURKE, Peter. Introdução e Abordagens e Métodos. In **O mundo Como Teatro**. Lisboa: Difel, 1992, pgs 1 a 26.

CAMARGO, Robson C. **Performances Culturais**: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. Goiânia: UFG. 2012.

_____. **Marvin Carlson: Performance**: a Critical Introduction, uma breve crítica da edição em português. In PETRONÍLIO, P. Corpo, Estética e Diferença. Edições Paulíneas, 2016.

LANGDON, Esther Jean. **Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico**: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. In Revista de Antropologia da UFSC, 2007.

MOURA, Glória. Org. **Uma história do povo kalunga** / Secretaria de Educação Fundamental - MEC ; SEF, DF, 2001.

HARTMANN, Luciana. **A memória na pele**: performances narrativas de contadores de causos. Revista Antropologia. UFSC, 2007 p. 2016 – 245. Brasil.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A arte na rua**. Rio de Janeiro: Papyrus, 1989. Brasil.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Os Contadores de histórias na contemporaneidade**: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos. Tese de doutorado. Universidade de Brasília-UNB. Brasília-DF, 2015. Brasil.

LEITE, Joana Dark. **Círculo de culturas de contação de histórias em uma associação de idosos: leituras de mundo, performances e memórias**. 2016. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais), EMAC, Universidade Federal de Goiás.

MOURA, Glória. Org. **Uma história do povo kalunga** / Secretaria de Educação Fundamental - MEC ; SEF, DF, 2001.



OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da ancestralidade:** corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, L. Renata e LIMA, Marlini Dorneles de. **Entre raízes, corpo e fé: poetnografias dançadas.** In Revista Moringa Artes do Espetáculo. João Pessoa, V. 5 N. 2 jul-dez/2014

SCHECHNER, Richard. **Performers e Espectadores:** Transportados e Transformados. In Revista Moringa Artes do Espetáculo. Vol 2. N1, 155-185, jan/jun de 2011.

TURNER, Victor W. "Liminality and Communitas," in **O processo Ritual: Estrutura e Anti**, Vozes (1974).

VALDEZ, Diane. **O que teria na trouxa de Maria?** Goiânia-Go: Canone Editorial 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

RODA
03

EJA E
OUTROS CONTEXTOS





PLANEJAMENTO ANUAL COLABORATIVO: EXPERIÊNCIAS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Edi Carlos Costa Santos¹ 1 - UFPA
Brisa Caroline Gonçalves Nunes² 2 - UFPA
Rosemara de Jesus Oliveira Lisboa³ 3 - UFPA

Resumo

Esse artigo busca refletir sobre o plano de ensino do professor de artes visuais, bem como relatar uma estratégia de socialização e trocas de experiências por meio da criação de um grupo não oficial chamado GPPA – Grupo de Produção dos Professores de Artes. Tal grupo reúne professores de diferentes contextos, municípios, localidades, visando à elaboração de planejamentos anuais para o ensino de artes visuais. Esse encontro revelou vivências ricas em sala de aula, no que tange ao assunto do planejamento, o que nos levou a coletar entrevistas sobre a experiência de três professores em particular. Os relatos são analisados em uma abordagem qualitativa, relacionando-os com estudos teóricos da área, oferecendo um espaço de debate e desenvolvimento de percepções da realidade de ensino em que atuamos.

Palavras-chave: Plano de ensino. Conteúdo. Trocas de experiências.

1 Edi Carlos, Pós Graduação em Metodologia do Ensino de Artes, graduado em Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura pela UFPA (2014), atualmente atua como professor municipal em Acará/PA. Teve alguns artigos publicados pelo CONFAEB e projetos aprovados pela proex, como o Projeto atelier de portas abertas. E-mail: edicarlos_1986@hotmail.com

2 Brisa Nunes é Mestre em Artes pelo Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA), ilustradora e graduada em Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura pela UFPA (2012). É professora substituta da UFPA, pelo ICED (Instituto de Ciências da Educação), ministra disciplinas de Arte Educação e Estágio em Ensino das Artes Visuais. E-mail: brisailustracao@gmail.com

3 Rosemara de Jesus O. Lisboa é bacharelada e licenciada em Artes Visuais pela UFPA, foi bolsista de iniciação científica da FIDESA, de julho de 2010 a junho de 2011 no projeto “Patrimônio do Nosso Meio” em Abaetetuba e Barcarena – PA. Atua como professora de Artes Visuais na rede privada de Ensino e na Escola Estadual Técnica de Ensino Profissionalizante das Artes São Lucas em Castanhal/PA. Email: roolisboa@gmail.com



Considerações iniciais

As reflexões trazidas por meio deste artigo partem principalmente das dificuldades que os professores de artes, recém-formados ou não, encontram no momento de planejar o conteúdo de Artes Visuais para suas aulas. A experiência dos Estágios Supervisionados na licenciatura, embora importante e rica em aprendizados, pode não se mostrar suficiente no momento de elaborar o plano de ensino anual, quando de fato assumimos um compromisso enquanto professores diante das turmas.

Vêm à tona questões que perpassam desde a compreensão do que sejam conteúdos dessa área, os apontamentos contidos nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Surgem ainda dúvidas sobre a diferenciação de conteúdos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, bem como a necessidade de ter um olhar crítico sobre livros e outros materiais impressos básicos para o planejamento anual, bimestral, etc., de forma significativa.

Diante disso, nosso pequeno grupo de egressos de diferentes anos da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, marcou um encontro não oficial para discutir tais assuntos. Atuando na cidade de Belém e municípios do interior do Pará, alguns estavam assumindo a profissão recentemente, enquanto outros, que atuavam na sala de aula há algum tempo se ofereceram ajudar, orientar, e compartilhar ideias para aulas e atividades. Há entre nós, professores da Educação Infantil, ensino Fundamental, Médio, nível Técnico e ainda do Ensino Superior. O que deveria ser um encontro desprezioso transformou-se em um espaço para discussões, trocas de conhecimentos, afetos e enfrentamentos do profissional de artes no dia a dia.

Decididos a manter uma frequência de encontros similares a esse, criamos o GPPA – Grupo de Produção dos Professores de Artes. Neste artigo refletimos sobre algumas questões debatidas, bem como os relatos pessoais de alguns participantes, sobre sua experiência de planejamento



na Educação Básica. Encaminhamos uma entrevista com três questões para os participantes do grupo, que serão apresentadas ao longo das seções deste artigo, sobre o planejamento de ensino, a distinção de conteúdos entre os anos do Ensino Fundamental e as impressões pessoais sobre a participação no GPPA. Utilizaremos as iniciais dos nomes dos professores entrevistados para preservar suas identidades.

Plano de ensino das artes visuais

O plano de ensino surgiu como assunto central das conversas no GPPA, as quais apontavam que muitos professores, entre nós ou de outras áreas, faziam seu planejamento de ensino aleatoriamente, muitas vezes sem preocupação de seguir uma linha de pensamento entre os conteúdos. Essa visão é compartilhada também por discentes matriculados na disciplina de Estágio em Ensino das Artes Visuais, que são solicitados a fazer um plano de regência, baseado no plano de ensino dos professores supervisores. Muitas vezes tal plano não é entregue aos estagiários ou, quando o é, detectamos certa falta de atualização, quando o mesmo plano de ensino vem sendo usado há vários anos.

Essa visão contraria os estudos de autores que consideram a etapa do planejamento de extrema importância, precisando mobilizar não apenas o interesse do professor, mas a sintonia com a escola e as demandas sociais e culturais dos alunos. Libâneo (1990) subdivide o planejamento em três tipos: plano da escola, plano de ensino e plano de aulas. Estamos tratando aqui do plano de ensino, que para o autor:

[...] é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. É denominado também plano de curso ou plano de unidades didáticas e contém os seguintes com-



ponentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos) (LIBANEO, 1990, p. 232-233).

Os elementos do plano de ensino podem variar conforme a preferência do professor ou o modelo sugerido pela escola. Percebemos, assim, uma organização didática entre conteúdos, objetivos e metodologias, dispostos em uma linha temporal disponível para tanto. De acordo com Selbach (2010, p. 127), “Qualquer tema é sempre parte de um todo que necessita se ligar ao que foi mostrado antes e aos assuntos que virão depois.”

Portanto, ter uma visão abrangente e sistêmica de todo o plano de ensino é indispensável para realizá-lo com clareza aos alunos, pois a linha de pensamento geral também é um discurso que interfere no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, primeira pergunta da entrevista aos professores é: Como é desenvolvido o plano de ensino de Artes Visuais nas escolas onde você trabalha?

A professora A.C., lotada em escolas do município de Cachoeira do Arari, Ilha do Marajó/PA, responde que: “Nas escolas em que trabalho [...], durante a semana pedagógica, foi elaborado o plano anual de artes baseado na BNCC, de acordo com a solicitação da escola em questão.” (informação verbal)⁴.

Considerando a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017), a resposta da professora indica um engajamento entre o plano da escola e as propostas do documento oficial. Nesse sentido, o plano de ensino dela própria é assumido como o plano da escola, elaborado durante a semana pedagógica, em diálogo com professores de outras disciplinas. O posicionamento do professor E. C., lotado em escolas do município de Acará,

4 Entrevista fornecida por A.C. em agosto de 2018.



também relata o planejamento a partir de outro documento norteador, neste caso, da Secretaria Municipal de Educação:

O planejamento de artes adotado como referência na minha escola segue um modelo criado por um grupo de professores de artes convidado pela SEMEC para elaborar. Porém, as referências aplicadas nesse planejamento vêm de experiências individuais trabalhadas em diferentes cotidianos, não seguindo nenhuma linha lógica de raciocínio. Eu uso esse planejamento como referência e faço as minhas próprias modificações (informação verbal).⁵

A resposta do professor E. C. revela uma possibilidade que o docente tem, em meio a documentos oficiais, de construir seu próprio percurso de plano de ensino. É interessante que a Secretaria de Educação do município possa disponibilizar uma diretriz elaborada em conjunto por professores da área, pensando no que há de comum entre os conhecimentos escolares. Entretanto a visão crítica do professor pode avaliar as demandas de cada turma ou escola e adaptar esse planejamento, assomando suas contribuições individuais no planejamento final. Sobre tal questão, Libâneo esclarece:

Os planos e programas oficiais de instrução constituem, portanto, outro requisito prévio para o planejamento. A escola e os professores, porém, devem ter em conta que os planos e os programas oficiais são diretrizes gerais, são documentos de referência, a partir dos quais são elaborados os planos didáticos específicos. Cabe à escola e aos professores elaborar seus próprios planos, selecionar conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada região, de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos (LIBÂNEO, 1990, p. 228).

5 Entrevista fornecida por E.C. em agosto de 2018.



Ponderando ainda sobre a questão do plano de ensino, a seguinte resposta da professora N. R. revela um outro aspecto: a ausência de diretriz por parte da escola e secretarias oficiais para o ensino de artes visuais. Atuando em uma escola estadual, no Bairro da Cabanagem, no município de Belém, a professora sem experiência em sala de aula relata as dificuldades em elaborar seu plano de ensino:

Na escola onde eu trabalhei, não havia nenhum registro de planejamento das aulas de artes, nenhum dos professores que passaram por lá deixaram registro e nem a coordenação conseguiu manter tal registro. Como eu cheguei ao início do ano, tive que fazer um planejamento desconectado da realidade da escola, pois não conhecia direito nem a escola e nem os alunos. E ir adaptando conforme o passar do tempo. Não tinha reconhecimento da definição de minhas atribuições por ninguém (informação verbal).⁶

Um dos pontos interessantes neste relato é a ausência de planejamentos anteriores, de professores que a antecederam, bem como a falta de uma diretriz estadual para as aulas de artes visuais. Não encontramos por parte da SEDUC/PA, órgão vinculado à escola, uma diretriz de conteúdos para o ensino de Artes Visuais. Mais grave ainda é o não reconhecimento das especificidades das linguagens artísticas, fato atestado pelo lançamento do recente edital de Concurso Público⁷, que abriu vagas para professor de Educação Artística, uma denominação amparada pela Lei 5.692/71 e revogada pela nova LDB 9.394/96.

Outra questão importante é a preocupação em elaborar um planejamento sem conexão com a realidade da escola. Correntes de estudos na área da educação, alimentadas em grande parte pela tendência Realista Progressista, vem discutindo maneiras de resgatar a importância

⁶ Entrevista fornecida por N.R. em agosto de 2018.

⁷ Edital 01/2018 SEAD – 19/03/18, do Concurso Público C-173 da Secretaria de Estado de Educação do Pará, em andamento.



dos conteúdos de artes em sala de aula, bem como maneiras de torná-lo significativo para a aprendizagem. A professora Alice Fátima Martins aborda a importância de escolher conteúdos que façam parte do universo dos alunos:

Por essa razão, eu preferia organizar minhas aulas brincando com algumas ideias, para oportunizar para oportunizar possibilidades que partissem de vivências das próprias crianças, na direção de ampliar a complexidade de suas (nossas) interpretações e formulações. As diferentes aprendizagens deflagradas nas aulas envolviam conversas, desafios, propostas que nos permitiam pensar em muitas coisas, elaborar conceitos a partir de associações diversas. Perguntas, dúvidas, questões que levávamos conosco para nossas casas, e que modificavam os modos como olhávamos e podíamos reinterpretar e recriar o mundo ao nosso redor. Nesse processo, não só reproduções de obras de artistas, mas também filmes, cartazes, outras visualidades, bem como objetos investidos de valor afetivo, e outras possibilidades de representação e construção integravam as tessituras de nossas aprendizagens. Nossos percursos não eram lineares, tampouco tínhamos garantias de que seriam sempre bem sucedidos. A mim cabia tratar de aprender com cada dificuldade, e buscar caminhos alternativos, por meio dos quais pudéssemos avançar (MARTINS, 2009, p. 8).

Assim, observamos nos relatos dos professores diferentes nuances da construção do plano de ensino, sabendo que o mesmo deve estar organicamente articulado a outros planejamentos, tanto oficiais quanto aqueles surgidos em momentos informais. É preciso ainda dar tempo à experiência em sala de aula, pois grande parte daquilo que importa aos estudantes no mundo contemporâneo podemos encontrar na escuta e observação atenta diária.

Distinção dos conteúdos entre os anos do Ensino Fundamental

Sobre o tópico trabalhado dentro das percepções dos integrantes do grupo, enfatizamos abordar a seguinte questão: Como você distingue os conteúdos para os diferentes anos da Educação Básica, trabalhados em sua escola? Como resposta, a professora A.C., comenta:



Baseando na BNCC, esse planejamento não é claro a respeito dessa divisão por série, pelo menos nessa divisão de conteúdos por, ele não é claro [...]. Eu pessoalmente me baseei por etapas, por exemplo, se eu trabalho com o fundamental maior busco o possível para: cores, formas (...). A partir do 7º ano começa a introdução da história da arte, e no 8º ano também. A partir do Ensino Médio vem uma história da arte mais crítica que é o que o ENEM pede e as escolas pedem que sigamos os conteúdos do mesmo [...] Sigo por etapas de aprendizagem, no 6º ano uma coisa mais básica, do 7º, 8º, 9º e 1ºano vamos vendo uma pequena parte da história da arte desde a pré- história até o contemporâneo (informação verbal)⁸.

Acompanhando a mesma pergunta, para confrontar a discussão do grupo, outro professor, E.C., relata sobre o seu ponto de vista e suas estratégias de criar mecanismos interdisciplinares para interligar seu planejamento à linha cronológica da história da arte tendo com base o conteúdo de história. Ele relata: “Busco ter como base na linha do tempo seguindo o planejamento da disciplina de história, pois de maneira interdisciplinar, aproximo o aluno da história e da arte, para familiariza-los com os conteúdos a trabalhados em sala.” (informação verbal)⁹.

Na proposta da BNCC, as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) são entendidas no currículo escolar como “unidades temáticas”, cada uma possuem seus chamados “objetos do conhecimento”, bem como suas respectivas habilidades. Os objetos do conhecimento, que interpretamos como os conteúdos de artes visuais se repetem também em todas as linguagens artísticas; são eles os “contextos e práticas”, “elementos da linguagem”, “materialidades”, “processos de criação” e “sistemas da linguagem” (BRASIL, 2017, p.164).

Todos os objetos do conhecimento são semelhantes para todos os anos fundamentais, não havendo uma discriminação mais detalhada para cada turma, o que diferencia são apenas

8 Entrevista fornecida por A.C. em agosto de 2018.

9 Entrevista fornecida por E.C. em agosto de 2018.



alguns tópicos. O pouco detalhamento acaba dificultando no desenvolvimento para o planejamento mais adequado de artes, pois cada linguagem tem suas problemáticas específicas para serem exploradas.

De Norte a Sul, no Brasil sabemos que há muitas diferenças culturais, o que não se pode afirmar uma grade de conteúdos em Artes estática, no entanto, podemos sim, ampliar essa discussão, facilitar o entendimento de como o trabalho docente em Arte poderia ser melhor organizado e estruturado, menos ambíguo, menos confuso. Sabendo que Artes envolve o passado, as tendências de leituras e expressões sobre o presente.

Nas palavras da professora N.R.: “Costumo aumentar o grau de complexidade e exigência dos assuntos, mas em parte são dados os mesmos assuntos nos diferentes anos.” (informação verbal)¹⁰. Percebemos que alguns professores já passaram ou ainda estão passando por essas “turbulências” ou “flutuações” de definição ou ajustes e adequações sobre conteúdos programáticos apropriados para um ensino de artes de qualidade.

Certamente essa é uma das questões que vem se arrastando, e novos professores vão se deparando com esses enfrentamentos, que na verdade é uma parcela do que precisamos em quanto profissionais de Arte ajustar e adequar de modo mais coerente e conciso chegando a uma base comum de onde se possa colher um norteamento mais concreto, deixando em aberto às condições de adaptar-se aos contextos culturais de cada região.

Por essas situações aqui questionamos, por que essas dificuldades estão diretamente na área de Artes contendo tantas flutuações de conteúdos e incertezas? Há alguns reflexos na história do ensino de artes no Brasil que ainda são proeminentes e continuam sendo problema para uma organização e firmação de uma base de Artes concisa e melhor respeitada em relação a outras áreas de ensino básico.

10 Entrevista fornecida por N.R. em agosto de 2018.



Seria por que a Arte tem conteúdos que lidam com a subjetividade que não poderia ser organizada de modo mais lógico e claro? São problemas com os quais temos nos deparado em experiências reais, enquanto professores de arte da rede de ensino privado e público. Sabe-se que tais questões são indagações de profissionais das diferentes linguagens de arte, pois conforme também CUNHA (2012, p. 13), observa-se que:

A falta de definições para trabalhar as diferentes modalidades artísticas também está presente na queixa de muitos profissionais da área, que acabam explorando mais o campo das artes visuais e deixando de lado as modalidades: teatro, música e dança. Nesse contexto, o teatro, a música e a dança, muitas vezes acabam sendo trabalhados de forma repetida e exaustiva com o único objetivo da criança se apresentar em datas festivas.

Desse modo, considera-se nesse ponto aqui, a importância de buscar mais convergências entre as diferentes maneiras de separar e organizar o que e onde será ministrado determinado tipo de conteúdo. Ficam essas questões em aberto: que tipo de Ensino de Arte nós professores pretendemos? Como podemos estruturar e distribuir conteúdos em séries de modo mais claro e adequado para cada região? Há muitas lacunas ainda para serem analisadas e ainda, ousar sim discutir e desenvolver melhor, ter mais criticidade e racionalizar o planejamento em Artes, pois não é como a Matemática e nem como o ensino de Química, no entanto como área do conhecimento, precisa-se rever os eixos que podem melhor nos orientar e facilitar o entendimento nas áreas de nossas atuações.

As impressões pessoais no GPPA

Em meio às dificuldades encontradas nas escolas, pelo professor de artes inserido nas redes de ensino a iniciativa de criar um grupo de discussão, reflexões e planejamento, surgiu



por meio de iniciativas de amigos com afinidades intelectuais na mesma área. Um dos intuitos do grupo é socializar as discussões sobre o ensino de arte e seus desafios contemporâneos no cenário atual da educação básica. Barbosa afirma que:

[...] Tem-se exigido uma autonomia profissional do professor que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar. Estamos, portanto, diante de uma situação reflexiva. É preciso cuidar da formação do sujeito/professor formador. É preciso aprender a aprender a ensinar (BARBOSA, 2007, p. 153).

Os encontros nos tempos livres, os quais os professores se dispuseram a relatar suas experiências e proposições de novos projetos, atividades e estratégias de ensino, geraram discussões de bastante relevância para o planejamento dos professores participantes.

Outro questionamento elaborado pelo grupo, a fim de obter informações condescendentes ao tema, foi o seguinte: Escreva um breve relato pessoal sobre as suas impressões na participação no GPPA. Quais as suas expectativas?

Levando em consideração a abordagem de alguns integrantes, é possível perceber o retorno positivo, onde podemos observar nos relatos da professora A.C, que afirma:

Sobre o primeiro encontro, achei gratificante e somou muita coisa, muita troca de experiência em poder ajudar um professor, com um conteúdo ou uma prática educativa que possa ajudar os alunos. Então, essa prática foi importante, tanto para o crescimento quanto pra a aula, pois ficamos “meio” perdidos. Até os planos que temos que seguir, esclarecem o que temos que fazer, ou como temos que fazer. Então só com esse dia a dia na sala de aula é que vamos aprendendo aos poucos, [...] às vezes a experiência do outro vai nos ajudando (informação verbal).¹¹

11 Entrevista fornecida por A.C. em agosto de 2018.



A professora destaca que com as trocas mútuas entre colegas, vai se aperfeiçoando a formação, ainda que informalmente. Ressalta-se o que Barbosa menciona no trecho a cima, “aprender a aprender a ensinar”, pois se instruindo com o cotidiano e os desafios de ensinar é que o professor vai aprendendo a lidar com as dificuldades encontradas.

Ainda sobre a mesma questão, é possível perceber nos relatos do professor, E.C. a seguinte consideração, que reflete os encontros com as trocas relevantes para as práticas escolares de cada um:

Participar do grupo está sendo bastante relevante, pois conhecemos um pouco da realidade do outro em localidades diferentes. Com isso conhecemos as dificuldades que o outro tem e algumas vezes alguns de nós podemos contribuir com sugestões que possam auxiliar. Encontramos muitos desafios e por meio desses encontros conseguiremos estabelecer trocas que venham somar para nossas práticas escolares tanto individuais, quanto coletivas, por isso foi conveniente participar do grupo do GPPA. (informação verbal)¹².

Podemos perceber tanto nos relatos da professora A.C, quanto em E.C, semelhanças que em meio às dificuldades, os encontros nos tempos livres trazem contribuições para tentar amenizar os problemas encontrados nas escolas. Muitos deles estão relacionados ao planejamento de ensino, atribuídos à falta de soluções para sistematizar os conteúdos para a disciplina de artes. Seguindo adiante com o pensamento, em se tratando da formação do professor de artes, podemos explicitar que:

Fora das salas de aula, professores e professoras, são avaliados, cobrados e “medidos” pela capacidade de satisfazer expectativas que pouco tem a ver com condições internas

12 Entrevista fornecida por E.C. em agosto de 2018.



de seu trabalho. Nas salas, professores sobrevivem com o que tem e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam para engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística. Sob a orientação dos professores e é numa situação coletiva, é no espaço das salas de aula que o conhecimento selecionado pela escola pode vir a expandir e a restringir a experiência dos alunos (BARBOSA, 2007, p. 29).

Entre erros e acertos, o professor vai encontrando muitas dúvidas ao longo de sua jornada de trabalho, contudo, aprende a lidar com as condições nas quais ele está submetido enquanto sujeito/professor formador. O sistema de ensino cobra competências do professor, por isso, a formação se faz necessária constantemente e para colaborar com essa iniciativa. O propósito do grupo em reunir profissionais da educação com as mesmas afinidades buscou contribuir para essa finalidade.

A professora N.R., integrante do grupo, aborda questões relacionadas à individualização do planejamento de artes, cada professor elabora o seu planejamento de maneira aleatória, devido ainda não encontrar um planejamento norteador eficiente para as suas práticas. Ela destaca:

Pelo pouco que participei do grupo e através de conversas com colegas de profissão e nas escolas das quais trabalhei, percebo que pela dificuldade da interpretação da BNCC. Cada professor acaba criando o seu próprio planejamento independente de outras escolas e outros professores, o que resulta em uma base comum um pouco diferente de professor para professor e de escola para escola. E não falo aqui da regionalização do conteúdo e sim de uma falta de guia prático para a tão sonhada base comum do conteúdo de arte, sendo assim a importância deste grupo de trabalho se dá pelo fato das discussões entre os próprios professores de arte sobre a progressão dos assuntos e ordenamento da prática do mesmo. (informação verbal)¹³

13 Entrevista fornecida por N.R. em agosto de 2018.



O trecho acima sintetiza em linhas gerais o propósito essencial do GPPA, dito anteriormente que esses espaços de discussões mais pontuais, somam encaminhamentos para ampliar a discussão referente ao planejamento do professor de artes. Elaboramos estes questionamentos, com o intuito de entendermos que esses retornos são de extrema importância para a continuidade do grupo, afinal este tipo de encontros de formação, podem promover as trocas de experiências entre professores, pois, raramente acontecem com frequência.

Considerações finais

Para o professor recém-formado, o desafio do planejamento pode se transformar em um valioso instrumento de aprendizado, uma vez que, frequentemente, nos defrontamos com lacunas em nossa formação. É nesse momento que buscamos rever as disciplinas estudadas na universidade, resgatamos autores, leituras, o passo a passo metodológico daqueles que foram nossos professores, atentando para detalhes que antes passavam despercebidos.

Quando nos tornamos autores do plano de ensino, além dos conteúdos, descobrimos o valor das escolhas curriculares e da costura de assuntos, que pode ter profundas consequências para o aprendizado dos alunos e para o reconhecimento da seriedade do campo das artes visuais.

Enfim, é importante ressaltar o valor das trocas de experiências no GPPA, que mesmo acontecendo sem a formalidade acadêmica, revelou a necessidade de promover mais encontros de professores de artes nas diferentes localidades, para ampliar as discussões e encaminhá-las, como forma de estreitar relações, discutir o planejamento e construir um campo mais propício para socialização das práticas dentro da arte-educação.



Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. **Ensino de Artes**: Dificuldades, Experiências e Desafios. In: Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano VI - Nº XIV-DEZ / 2012 - ISSN 1982- 646X. Disponível em: http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/art_exp05_14.pdf. Acesso em: 04 set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. 1ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, v. 1, p. 101-117.

SELBACH, Simone et al. **Arte e Didática**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2010. – (Coleção Como Bem Ensinar/Coordenação Celso Antunes).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental - Arte**. São Paulo: SME / COPED, 2017. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/2017/BaseCurricular-2018-Artes.pdf> Acesso em: 04 set. 2018.



O DESENHO DE HUMOR NAS AULAS DE ARTE COMO INCENTIVO À PRÁTICA DO DESENHO

Elisângela de Freitas Mathias¹- PROFARTES - IA/UNESP

Resumo

Este artigo propõe a observação de como o desenho de humor pode ser trabalhado em sala de aula com crianças e adolescentes visando o desenvolvimento simbólico e do desenho em si. O estudo tem como hipótese a incorporação da linguagem do humor gráfico ao ensino-aprendizagem do desenho a partir de propostas para pensar, elaborar e criar a partir de referências experimentadas através da apropriação do alfabeto gráfico por parte do aluno. A intenção é provocar a reflexão sobre o quanto o incentivo ao desenho, por meio de uma abordagem interacionista, possibilita e fomenta a prática desenhista numa fase de possível bloqueio do desenvolvimento gráfico do sujeito.

Palavras-chave: Desenho de humor. Desenho infantil. Aprendizagem do desenho. Prática docente.

Introdução

A experiência apresentada neste artigo trata sobre o aprendizado da linguagem do desenho, mais especificamente o de humor, como forma de manter o interesse e o desenvolvimento da prática do desenho em crianças e adolescentes. Tal objetivo justificou a necessidade de desenvolver, junto aos alunos, experiências significativas em desenho a partir do estímulo à imaginação e do estudo do vocabulário gráfico. A intenção é provocar a reflexão sobre o quanto o incentivo ao desenho, por meio de uma abordagem pautada na interação entre sujeitos e ima-

¹ Mestre em Ensino de Artes (PROFARTES – IA/UNESP - São Paulo). Especialista em Linguagens da Arte (CEUMA-USP). Licenciada em Artes Visuais (UNESP-Bauru) e bacharel em Ciências Sociais (UNESP-Marília). Professora de Arte da rede estadual de educação do Estado de São Paulo. Email: belearte@gmail.com



gens, possibilita e fomenta a prática desenhista. O suporte teórico deste artigo está dividido em estudos correlatos sobre o desenho de humor, a aprendizagem do desenho e a prática docente.

A linguagem do desenho de humor

Toda comunicação se dá através de uma linguagem, seja ela visual, verbal, sonora, gestual, etc. Estas linguagens muitas vezes não se apresentam isoladas umas das outras. Elas podem ser combinadas entre si. O verbal e o visual; o visual e o sonoro; o gestual e o verbal, entre outras. Para darmos sentido a uma linguagem é preciso aprender a operar com seus códigos. Quando aprendemos a decifrar esses códigos estamos aprendendo a ler e a produzir sob as regras deste sistema de signos. Um signo é “alguma coisa que representa outra coisa [...] sob algum aspecto ou qualidade. Tanto a palavra quanto o desenho ou o esquema, a fotografia ou a escultura de um carro não são o próprio carro. São signos dele” (MARTINS, 2010. p. 32).

O humor gráfico é uma linguagem que se baseia no componente visual como representação do pensamento, do conhecimento. A junção do texto verbal com o teor visual cômico resulta em um recurso artístico comunicacional que se vale do manejo de um vocabulário de signos para se expressar enquanto linguagem. Como toda linguagem, o desenho de humor carrega códigos específicos a serem abordados para que se faça compreensível. Muitas vezes é necessária uma participação ativa da pessoa que observa uma imagem de humor gráfico quando, além da leitura da imagem e do texto, é preciso acionar um repertório cultural do indivíduo para que este entenda a piada. Muitas vezes, numa narrativa visual, o que é dito no texto verbal é contrário ao que vemos no texto visual e esta justaposição de textos provoca o humor, além de incitar o uso de outros recursos, como a “inferência”. O ato de inferir é a capacidade de concluir coisas que não são vistas e que, neste caso, produzem, humor pelo fato do sujeito que lê a imagem deduzir a ação omitida.



No desenho de humor a visualidade é o principal meio de comunicação, porém, não se resume apenas a esse recurso. Segundo Riani (2002), existem outras características presentes nos desenhos que geram resultados cômicos: o exagero e as distorções, tanto físicas como psicológicas; o tom crítico; o ridículo humano como alvo, vide as quedas e os tropeções; as rupturas narrativas, que valorizam o efeito surpresa como fator do riso (quebra na lógica do discurso e do pensamento linear); o duplo sentido, notado na incoerência entre ação e discurso (desenho/balão) e a paródia, que é uma reinterpretação com apelo cômico de algo conhecido.

O desenho de humor compreende quatro categorias definidas em: *histórias em quadrinhos*, *caricatura*, *cartum* e *charge*; e outras tantas que se mesclam, ultrapassando as fronteiras conceituais de cada categoria, como é o caso da *escultura de humor*, onde as características básicas da caricatura são evidenciadas de forma tridimensional. Entretanto neste artigo serão abordadas as histórias em quadrinhos e as caricaturas. A primeira por conter os códigos gráficos comumente usados em todas as outras categorias, como expressões faciais, balões, onomatopeias, figuras cinéticas, merecendo um estudo de suas características como linguagem; e a segunda por utilizar o recurso do exagero e da distorção, entre tantos outros, para provocar a comicidade no desenho.

A aprendizagem do desenho

Pesquisadores do desenho da criança, no decorrer do século XX formularam hipóteses sobre as influências das imagens da cultura e do convívio social no aprendizado do desenho. Alguns autores, como é o caso do casal Marjorie e Brent Wilson (1982 e 2003), defendem que as imagens da mídia popular, televisão, internet, jogos, histórias em quadrinhos, são a matéria-prima na qual as crianças interagem e formam suas próprias visões e versões de mundo. Para eles, quando uma criança interage com pessoas de seu grupo social, como os professores, pais, irmãos, colegas de classe, e com objetos, livros, gibis, álbuns ilustrados, ela assimila formas de



desenhar através da imitação e da cópia. Ao copiar e imitar a criança se apropria de imagens da cultura, fazendo acréscimos no desenho original, criando e modificando esquemas gráficos assimilados. Com isso ela apreende os códigos da linguagem do desenho que fará dela uma criadora em potencial.

Florence de Mèredieu (1974) trata das influências do mundo adulto como condicionamento no qual a criança está submetida e pondera que a espontaneidade é quase um mito diante deste fato, pois “dotar a criança de reações inocentes e gratuitas leva a ignorar o papel da imitação na sua formação e desenvolvimento” (MÈREDIEU, 1974, p. 102). Para a autora, a partir do momento que a criança apresenta uma subordinação aos códigos decorrentes da influência adulta ela deixa de ser um ser expressivo e se torna um ser comunicativo. O que Mèredieu considera como condicionamento a um “repertório de signos gráficos devidamente classificados” (MEREDIEU, 1974, p. 102), os Wilsons (2003) defendem que as crianças aprendem por imitação na sua relação com a cultura, com o desenho e com as práticas de desenhar. Eles reforçam a necessidade da criança alargar as possibilidades de desenhar e desenvolver habilidades de construir signos visuais. Para eles a cópia seria o passo inicial para a construção desse repertório, uma vez que a partir disso, o contato com as demais influências fariam com que a criança tivesse autonomia em criar e refinar seus próprios signos visuais.

Acreditamos que não haja nada de inerentemente errado com o fato das crianças serem influenciadas por professores ou apresentarem comportamento de cópia. Estes são os meios pelos quais as habilidades de construir símbolos visuais são expandidas (WILSON e WILSON, 2003, p. 74-75).

Edith Derdyk (1989) apresenta um estudo sobre o desenho e a sua aprendizagem em que difere a cópia da imitação reforçando esta última como importante forma da criança ampliar seu



repertório gráfico. Para autora, a cópia possui significado diferente da imitação, uma vez que esta última decorre de uma experiência pessoal de apropriação de conteúdos, formas, figuras, através da representação. Para a autora,

A capacidade de imitar só é possível quando a criança está apta a reproduzir e simbolizar imagens mentais sob a forma de linguagem, ampliando o repertório gráfico através da repetição [...] e ampliando o processo de aquisição do conhecimento. (DERDYK, 1989, p.76).

No estudo dos Wilsons (2003), a respeito do empréstimo de imagens da cultura feito pelas crianças, os indivíduos que tiveram contato com modelos emprestados da cultura tinham mais habilidade em construir imagens visuais. Eles afirmam que as influências externas estão presentes nos desenhos das crianças e defendem que o desenho que serve de modelo ou referencial para o repertório de imagens da criança é bem mais assimilado do que o objeto natural desenhado, pois o desenho já está traduzido no plano bidimensional e é mais fácil perceber sua forma e configuração.

Os Wilsons (2003) ressaltam a importância da intervenção e a instrução de um adulto para favorecer o desenvolvimento gráfico na criança, pois eles reconhecem no desenho um “processo de aprendizagem de fazer signos configuracionais” (WILSON e WILSON, 2003, p. 63) e que a influência externa ocorre sem comprometer o desenvolvimento individual da criança. É praticando desenho que as crianças aprendem a desenhar. Elas aprendem a desenhar imagens adaptando e recombinao as imagens já modeladas por outros e pelo meio cultural.

Para Rosa Iavelberg (2006), a criança desenha influenciada pelo meio em que vive. O desenvolvimento do desenho, segundo a autora, não está condicionado em faixas etárias, pois estas variam conforme a “diversidade cultural, os momentos conceituais e as variantes funcionais”



(IAVELBERG, 2006, p.11). A linguagem do desenho irá se desenvolver dependendo das abordagens educativas que “são fruto de experiências de aprendizagem influenciadas pela cultura cuja transformação depende de oportunidades e formas de aprendizagem” (IAVELBERG, 2006, p. 26). A autora comenta que cabe ao educador elaborar meios que orientem a criança e o jovem à aquisição da linguagem do desenho. Ela propõe atividades com desenho que colaboram para esta aquisição e para o desenvolvimento da habilidade desenhista. Numa destas propostas, cita as histórias em quadrinhos como “modelos visuais da cultura” na qual a criança e o jovem pertencem e como fonte de interesse dos alunos. Para Iavelberg (2006), são muitas as situações que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento do desenho na sala de aula, entre elas cita a “observação de desenhos de colegas e de produtores de desenho da comunidade e outros artistas” e “exercícios com desenho de imaginação, de memória e de observação de outros desenhos e do mundo físico” (IAVELBERG, 2006, p. 73).

Marjorie e Brent Wilson (1982) apontam que ao contrário de causar prejuízo às atividades de desenho das crianças, a influência da mídia popular - podemos aqui também considerar as Histórias em Quadrinhos - pode oferecer às crianças “uma abundância de materiais super interessantes para que elas construam suas próprias criações” (WILSON e WILSON, 1982, p. 4 – tradução da autora)².

O bloqueio no desenvolvimento gráfico

Analisado por vários autores pesquisadores do desenho infantil, o possível bloqueio no ato de desenhar por parte da criança e do adolescente pode acontecer por vários motivos. Muitas vezes a falta de confiança em si próprio, a imaturidade, o excesso de autocrítica, impede que o

2 “[...] a plethora of exciting material from which to build their own creations”.



aluno se sinta atraído pelo desenho. A falta de incentivo e envolvimento, bem como a superficialidade na abordagem das práticas do desenho na escola podem ser possíveis razões que afastam as crianças para tal prática. Rosa lavelberg (2013) afirma que o bloqueio do desenho da criança ocorre

[...] quando o aprendiz quer se aproximar do sistema da linguagem do desenho. Se os professores não sabem ensinar e o aluno não é autodidata, seu desenho vai estagnar. Assim sendo, não alcança o momento de proposição poética autoral quando jovem (IAVELBERG, 2013, p. 138).

Segundo o estudo de lavelberg (2006), na fase da APROPRIAÇÃO³, quando a criança se apropria dos códigos da linguagem e do seu sistema de símbolos, um dos fatores que são de grande importância para a continuidade desse desenvolvimento é a “oportunidade de aprender e aplicar habilidades desenhistas, pela quantidade de encorajamento para desenhar e o tipo de instrução que cada um recebe”. O aprendizado de técnicas de desenho pode incentivar o desbloqueio nesta fase mais crítica da criança e do adolescente. O incentivo, por parte do professor,

3 Nos estudos sobre o desenho infantil, Rosa lavelberg, define alguns momentos do desenvolvimento do desenho e nomeia cada um deles: AÇÃO, IMAGINAÇÃO I, IMAGINAÇÃO II, APROPRIAÇÃO E PROPOSIÇÃO. Conforme a autora, no desenho de AÇÃO a criança descobre que o registro gráfico no papel é o resultado do movimento que ela faz. No desenho de IMAGINAÇÃO I, ela transforma os rabiscos em figuras que constituem símbolos. A articulação dos símbolos em imagens narrativas, bem como a descoberta do espaço, o uso da transparência, o plano deitado e o rebatimento são características do desenho de IMAGINAÇÃO II. Quando ela se apropria dos códigos da linguagem e seu sistema de signos, desenhando objetos reais e irreais, ela se encontra no momento do desenho de APROPRIAÇÃO. Nesta fase é necessário cautela por parte do educador para não desconsiderar uma orientação didática significativa para o aluno. No momento de PROPOSIÇÃO o aluno tem consciência de que o desenho pode expressar o que quiser e cria como um produtor adulto (IAVELBERG, 2006. p.66-67).



à observação, à imaginação, à inventividade, à ampliação do repertório “são práticas específicas para não bloquear suas criatividadeas como desenhistas” (IAVELBERG, 2006. p. 67).

Tanto Iavelberg (2006) como os Wilsons (2003) relatam sobre a importância de uma orientação adequada através do contato com imagens e da leitura decodificada de signos configuracionais, principalmente na fase da PROPOSIÇÃO onde o aluno tem consciência que o desenho pode expressar o que quiser. Estes autores defendem que o desbloqueio gráfico nas crianças e adolescentes ocorre quando o educador elabora meios que orientem estes sujeitos à aquisição da linguagem do desenho. Uma das alternativas que os Wilsons (1982) sugerem para que essa aquisição ocorra é alimentar a criança com muitas imagens, formando, com o suporte do professor, uma coleção de desenhos, fotos, pinturas e ilustrações variadas. Para os autores, as crianças não podem produzir desenhos sem informações sobre as coisas que elas desejam desenhar.

Sem uma informação adequada ninguém consegue desenhar satisfatoriamente. As crianças não só precisam de informações sobre jeitos de retratar as características de pessoas, animais ou qualquer coisa que elas desejam desenhar; elas também precisam ser ensinadas a como e onde encontrar as informações necessárias em fotos ou objetos de verdade. E, mais importante, elas precisam aprender que é apropriado fazer isso (WILSON e WILSON, 1982, p. 97, tradução da autora)⁴.

Os autores enfatizam a importância da criança e do adolescente adquirir convenções da linguagem do desenho, mas defendem que para o sujeito não fazer da cópia sua única fonte de conhecimento, o papel do professor deve ser o de estimular atividades inventivas em desenho,

4 “Without proper information nobody can draw satisfactorily. Children not only need information about ways to depict the characteristics of people or animals or whatever they wish to draw; they also need to be taught how and where to find the necessary information in pictures or from actual objects. And, most importantly, they need to learn that it is appropriate to do so”.



com o esforço de usar a fantasia e a imaginação para a expansão das habilidades desenhistas. Para os Wilsons (1982) o entretenimento segue ao lado do conhecimento na criação, através do desenho, de novas dimensões de realidade. Este encorajamento por parte do professor é uma maneira de estimular os alunos a desenvolverem seus próprios modelos e esquemas gráficos.

Os meios para o desenho como fim

No ano de 2008, início da minha prática docente na cidade de Piracicaba, percebi que os alunos estavam acostumados com aulas de arte onde o desenho livre era fato em todas as aulas e a cópia uma prática alicerçada entre eles. Diante disso, pensei que poderia criar estratégias de aprendizado do desenho onde os alunos pudessem interagir com imagens variadas desenvolvendo um percurso criador pessoal cultivado pela produção cultural da cidade.

Há quarenta e três anos, a cidade de Piracicaba promove anualmente um concurso internacional de desenho de humor gráfico, o Salão Internacional de Humor. Este salão apresenta ao público visitante a produção gráfica existente em vários lugares do mundo, com suas variantes visuais referentes aos estilos de cada desenhista. O Salão Internacional de Humor, além de realizar a exposição principal, que é o resultado da competição entre os desenhistas de humor, promove também outros eventos paralelos ao salão, como exposições individuais, mostras temáticas coletivas, oficinas artísticas, entre outros eventos.

O Salãozinho de Humor é um dos eventos paralelos que visa o incentivo ao desenho de humor gráfico através da promoção de um concurso para crianças e adolescentes. A participação é dividida em duas categorias: estudantes de 07 a 10 anos e de 11 a 14 anos da rede pública e privada. As crianças e adolescentes participam com desenhos inéditos, de autoria própria, nas linguagens do cartum, charge, caricatura e tiras/HQ.



O fato de existir na cidade de Piracicaba um espaço para expor desenhos de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos pode ser um incentivo à prática desenhista e à formação de repertório em desenho, uma vez que os alunos participam tanto como produtores como apreciadores de tais exposições. Logicamente, o aluno não irá desenhar apenas focado no que poderá ser exposto num salão, mas praticando o desenho para este fim ele pode construir internamente os meios para que esta prática em desenho, possivelmente, se perpetue por toda a vida garantindo sua autonomia enquanto desenhista. Nas visitas realizadas ao Salão Internacional de Humor, onde é apresentada a produção gráfica existente no mundo, os alunos entram em contato com as mais variadas formas de desenho e percebe o processo criador de cada desenhista observado. A diversidade observada nas diferentes produções favorece e estimula a própria criação, uma vez que nesta diferença a criança percebe que o que faz pode ser considerado tão bom quanto os desenhos que observa e que as soluções gráficas variam em cada indivíduo. Este fato colabora para o enriquecimento do próprio percurso criador do aluno uma vez que “é preciso que ele seja alimentado com conceitos, procedimentos e valores oriundos da produção social da arte e sobre a arte” (IAVELBERG, 2006, p. 77). Além de que o estudante quando realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico “fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 4).

O aprendizado da linguagem do humor gráfico nas aulas de Arte, a participação no Salãozinho de Humor com trabalhos autorais, bem como as visitas orientadas ao Salão Internacional de Humor, podem contribuir para o cultivo e desenvolvimento da prática desenhista nos alunos que passam por um possível bloqueio, além de fazer com que os mesmos expressem suas visões gráficas e pessoais de mundo. A produção de desenho de humor, derivado da aprendizagem de sua linguagem, em especial as tiras cômicas e as caricaturas⁵ feitas por alunos pode ser

5 A experiência de aprendizagem do desenho de humor teve como foco as caricaturas e as histórias em quadrinhos, na forma de tiras cômicas. Desde 2008 até 2017, meus alunos foram em sua maioria do Ciclo I (2º, 3º 4º e 5º



considerada um fato relevante frente às propostas de Lavelberg (2006) referente ao estímulo do desenho na sala de aula, bem como nas proposições dos Wilsons (2003) no que diz respeito às oportunidades de aprender a aplicar técnicas desenhistas por meio do professor/instrutor e pela interferência da cultura. A prática docente a ser apresentada tem como objetivo apontar como o incentivo à prática do desenho por meio do estudo da linguagem gráfica pode colaborar para o desenho em todas as fases da vida da criança e do adolescente. Para tanto, proponho relatar a forma como foram apresentados estes elementos visuais aos alunos, como foi o processo de aprendizagem desses códigos e a produção de desenhos autorais.

Estratégias para o aprendizado do desenho de humor

Partindo das reflexões de Ana Mae (1978) sobre o aprendizado em Arte, onde ressalta a importância de “educar os estudantes em Arte e através da Arte” (BARBOSA, 1978, p. 113) parti para uma aprendizagem do humor gráfico a partir das Histórias em Quadrinhos por ser uma linguagem de fácil acesso para os alunos, diante da quantidade de gibis e revistas existentes na escola pesquisada⁶. Para Ana Mae, é necessário que o aluno aprenda a ver a obra de arte, que compreenda e se aproprie de seus códigos, “permitindo que o processo de interpretar imagens

anos) e Ciclo II (6º e 7º anos), pouco lecionei para alunos maiores de treze anos. Neste período de aprendizagem da linguagem do humor gráfico observei que o humor mais crítico, cuja ironia é mais refinada, exigindo um repertório mais amplo das questões do mundo, não aparece nos alunos de idade inferior a doze anos. Por este motivo, não debrucei minha atenção sobre a aprendizagem das outras duas categorias do desenho de humor, denominadas, charge e cartum. O aprendizado dos códigos visuais a partir dos quadrinhos e a análise das imagens que compõem essa narrativa visual suprem a possível defasagem em leituras de charge e cartum. Em pesquisa a pré-seleção do Salãozinho de Humor nos anos de 2016 e 2017, verifiquei a quantidade de desenhos feitos por categoria. Observei que nas idades entre 7 e 11 anos, a maioria dos desenhos eram caricaturas e tirinhas, e a maioria dos cartuns e das charges eram de crianças e adolescentes acima dos 12 anos.

6 Escola Estadual Professor José Romão, Piracicaba, SP



mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-la” (BARBOSA, 1978, p. 113). Para essa aprendizagem planejei estimular nos alunos o estudo dos elementos gráficos encontrados nos quadrinhos.

Enquadrar em tópicos uma abordagem de ensino em Arte pode ser uma forma equivocada de aprendizado, porém, para a realidade de sala de aula de uma escola pública estadual, foi a maneira que encontrei de trabalhar com a aprendizagem em Arte, conseqüentemente em desenho, na forma de desenho de humor. Dividi os códigos visuais das Histórias em Quadrinhos em elementos isolados para tratar as especificidades de cada um, para depois de estudados, ressignificá-los em novas configurações. Neste trabalho, de ensino e aprendizagem da linguagem do desenho de humor, foquei a atenção nos códigos visuais mais utilizados pelos desenhistas gráficos e os dividi em: expressões faciais, balões, onomatopeias, recursos gráficos e planos de fundo⁷.

Da mesma maneira que a criança no início da alfabetização conhece as letras, experimenta juntá-las em palavras e posteriormente em frases e textos, desenvolvi com os alunos formas de pesquisar o alfabeto visual do desenho, em especial, o desenho de humor, a partir dos elementos gráficos que compõem este desenho. As aulas se deram a partir de pesquisa, análise, leitura, interpretação e produção de histórias em quadrinhos, tirinhas, caricaturas e alguns cartuns. No estudo dos elementos visuais do desenho de humor o processo de aprendizagem e apropriação se deu da seguinte maneira:

⁷ As *expressões faciais* são códigos gráficos que representam através do desenho o universo dos sentimentos e emoções dos personagens por meio da combinação dos elementos do rosto, como sobrancelhas e boca. Os *balões* servem para comunicar os diálogos, as ideias, os ruídos, as sensações e os pensamentos dos personagens. As *onomatopeias* são palavras que buscam reproduzir vozes de seres, ruídos da natureza ou sons. Ela é a visualização do som. Os *recursos gráficos*, ou *ideogramas*, são os elementos com pequenos traços que complementam a mensagem dos desenhos, dando sensação de movimento e expressividade. Os *planos de fundo* são as diferentes perspectivas e os diversos ângulos de um desenho.



- Aulas expositivas e análise de imagens de desenho de humor gráfico:

Nestas aulas os alunos tiveram o contato visual com as várias manifestações do desenho de humor - charge, cartum, caricaturas e histórias em quadrinhos - através da análise e leituras de textos visuais de várias partes do mundo e nos mais diferentes estilos. A princípio, as leituras foram exploratórias e intuitivas, buscando encontrar o sentido da mensagem dos desenhos a partir do que viam de informações visuais, como por exemplo, o lugar onde estava o personagem, a posição que ocupava no quadro, se havia alguma coisa que representava os sons e os movimentos, como percebiam as emoções dos personagens, como sabiam se o personagem estava pensando, falando, cochichando ou gritando, entre outras questões.

- Pesquisa na fonte (gibis, catálogos, web e jornais) dos elementos abordados:

Num processo investigativo de pesquisa dos processos formais do desenho de humor, foi sugerido aos alunos que coletassem, através de transcrição no caderno, elementos dos desenhos existentes nos gibis, catálogos do Salão de Humor, charges e tirinhas de jornais, que representassem os sons, os movimentos, as falas, os pensamentos, as expressões faciais, os lugares onde apareciam os personagens, se interno ou externo, entre outros. Quanto mais elementos coletados, maior o repertório de possibilidades em desenho, bem como da ampliação da percepção visual e conseqüentemente das representações gráficas dos alunos.

- Ação interpretativa através de desenho após estudo do tema específico:

Para cada código visual foram sugeridas atividades de desenho que enfatizassem os elementos pesquisados. Quando houve a pesquisa das expressões faciais dos personagens, por exemplo, propus desenhos que eu imaginava conter muitas emoções, como, 'medo de injeção', 'na sala de espera do dentista', 'entrega de boletim', 'roda gigante desenfreada', entre outras. Na pesquisa das



figuras cinéticas, que são elementos que representam os movimentos nos desenhos, sugeri que desenhassem um “liquidificador ligado”, “um campeonato de skate” e “um ataque alienígena”. Dependendo do número de elementos estudados, o desenho apresentava mais informações visuais.

- Produção de tirinhas e caricaturas com base na linguagem visual apropriada:

Após a análise de imagens de outros desenhistas, da pesquisa dos elementos gráficos e dos exercícios de interpretação com os códigos visuais, observei que os alunos estavam seguros de suas produções e propus a criação de tiras e caricaturas. Na maioria desses trabalhos conseguimos reconhecer a utilização dos recursos visuais estudados.

Considerações finais

A partir das experiências com desenho em sala de aula foi possível concluir que o desenho de humor atualmente é fonte de referências positivas quando trabalhado em toda a sua abrangência e extensão. Não ficar restrito à cópia de personagens, mas, sobretudo, explorar os códigos da linguagem do desenho de humor por meio da criação e construção de desenhos é uma forma produtiva para o incentivo à construção do desenho autoral do aluno, além de configurar uma maneira de estimular a produção numa fase de possível bloqueio.

Uma abordagem significativa – pautada na pesquisa, análise, leitura, interpretação e produção da linguagem do desenho de humor – reforça o potencial criativo do aluno, pois ao conhecer e utilizar os elementos do humor gráfico, ele cria esquemas e códigos visuais próprios a partir das referências apresentadas a ele. O papel do professor nesta ambiência é o de propiciar o equilíbrio entre a aprendizagem direcionada dos códigos de uma linguagem e a liberdade de criação do aluno. Ao incentivar a autonomia e promover o conhecimento em desenho o professor estará garantindo aos alunos a ampliação das suas habilidades de representação.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação. Leituras no subsolo. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística.** 3ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1978. **DERDYK, Edith. Formas de Pensar o Desenho.** São Paulo, Scipione: 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IABELBERG, Rosa. O Desenho Cultivado da Criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. **Desenho na Educação Infantil.** São Paulo: Melhoramentos, 2013.

LOWENFELD, Victor. & BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

MÈREDIEU, Florence. O Desenho Infantil. São Paulo, Cultrix: 1974.

RIANI, Camilo. Linguagem & Cartum... Tá rindo do quê? Um mergulho nos salões de humor de Piracicaba. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

WILSON, B.; WILSON, M. Teaching children to draw: a guide for teacher and parents. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.

_____. (1974). **Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.



POR OUTRO ENINHO DE ARTE: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Elisio José da Silva Filho¹ - IFBAIANO

Resumo

Este artigo descreve situações possíveis para o ensino de Arte numa perspectiva fenomenológica tendo como forma final uma escrita criativa por acreditar que percepção e subjetividade estão em maior sintonia com o ensino de Arte do que os modelos tradicionais de trabalhos acadêmicos. O Ponto, a Linha e o Plano desenham os caminhos da pesquisa que entrecortada por ficção e realidade se desdobram em objeto/processo/espço. As questões que se descortinam na pesquisa surgem da fala do estudante *F*, um personagem ficcional nascido da observação dos diversos estudantes. Embora parcialmente ficcional, o texto é uma imersão num cotidiano escolar de Ensino Médio e das relações que se estabelecem entre professor e estudantes na busca por uma linha de contato com a Arte que chamamos de Prática do Ver.

Palavras-chave: Arte/Educação. Fenomenologia. Prática do ver.

Introdução

O presente artigo é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, cuja temática versa na prática de ensino de artes visuais para o Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na perspectiva do ensino no Instituto Federal Baiano – Campus Governador Mangabeira. Nesta pesquisa a meto-

¹ Mestre em Educação (FACED/UFBA), Graduado em Licenciatura em Desenho e Plástica (EBA/UFBA). Professor de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), Campus Governador Mangabeira. Pesquisador do Grupo FEP: Formação em Exercício de Professores (FACED/UFBA). 1. elisio.silva@ifbaiano.edu.br.



dologia de ensino é convertida em metodologia de pesquisa numa perspectiva fenomenológica visando uma outra abordagem de contato com a produção artística que não se limite a busca de interpretações, mas sim de vivência e sentir junto a obra.

Tendo como base o conceito de percepção em Merleau-Ponty (2011) desenvolvemos a pesquisa em duas frentes: a primeira como uma observação constante da sala de aula como espaço de produção e segunda com o Fórum de Artes, espaço virtual para discussão de questões que emergiam dos encontros de aula na tentativa de estabelecer o contato entre os estudantes e as artes num contexto que não fosse apenas do fazer de livre expressão, mas sobretudo do fazer com um amparo que os permitisse aprender com/em/sobre/pela arte.

Na metodologia proposta experimentamos duas formas já conhecidas de abordagem de ensino de arte que tinham por objetivo perceber até que ponto os estudantes já haviam estabelecido algum contato e interação com as produções em arte. As abordagens baseadas na Leitura de Imagem de Robert Willian Ott e a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa foram especialmente escolhidas pela dimensão que ambas ainda ocupam, especialmente esta última, no cotidiano do ensino das artes nas escolas de educação básica no Brasil por mais três décadas.

A experiência da aplicação das duas abordagens durante o período inicial no ano letivo transcorre sob o olhar atento e anotações frequentes das impressões deixadas pelos estudantes durante sua realização. Uma questão descortinada ao longo da observação foi um distanciamento que se apresentou entre o ensino/aprendizagem de arte e o Curso Técnico Profissionalizante. Dessa forma julguei necessário compreender esse fenômeno, seus efeitos e consequências para o ensino da área.

Entrava em jogo a terceira via, pensada como outra possibilidade de ler/ver as artes. Não se trata de mais uma metodologia ou abordagem de leitura de imagem, mas sim de vivenciar a arte a partir da própria experiência, de forma indistinta do modo de produção de arte, se acadêmica, artesanal ou mesmo marginal. Mergulho assim em questões que elegi fundamentais para a con-



dução da Pesquisa, vislumbrando esta via, diferente das duas primeiras abordagens de leitura de imagem. Assim, tomo a fenomenologia como uma orientação metodológica tanto para o tratamento das informações, quanto para a proposição de uma arte fenomenológica, que se faça presente em sala de aula. Liberta de dogmas canônicos, cuja atualidade já não comporta. Penso na fenomenologia como a direção para a nova leitura de imagem que chamei de PRÁTICA DO VER.

Propomos então três dimensões: o Olhar; o Lugar e a Experiência do Difuso. A primeira como uma abertura a possibilidades de ampliação das visualidades, a segunda como uma apropriação do lugar/estado das coisas e a terceira, mais ampla, como um processo fundamental na percepção e sentir do fenômeno artístico. Na Experiência do Difuso, sugerida por Teixeira Coelho (in RIBEIRO, 2001), espero que o estudante se desprenda das amarras interpretativas e se abra para uma experiência nova, de um novo contato a cada nova obra, ou mesmo que seja uma obra já vista, mas agora com outro e sempre novo olhar. O difuso permite não estabelecer verdades e, permanentemente, oferta possibilidades, se assim for do desejo do observador da obra de arte.

Desenvolvimento

A temática do ensino da arte está no pensamento e concreção da Pesquisa desde o primeiro momento e, embora não houvesse um problema em si como disparador da busca, havia a situação que conduzia a observação e a tentativa de compreensão da arte como fenômeno presente e de como esta presença na educação básica de um Ensino Médio Técnico Profissionalizante poderia chegar e se apresentar aos estudantes.

Faço, assim, um tipo de jogo de ver e estar em que, sendo o pesquisador e ao mesmo tempo o professor, elimino qualquer ideia de implicação na pesquisa, de distanciamento, e me ponho a ser, estando; a produzir enquanto faço. Se, por vezes, os sentidos ficam embotados pelo excesso da presença, provooco o distanciamento do pintor, que se afasta da tela e do cavalete



e fecha um dos olhos a fim de ter mais precisão na visão e isolar o entorno para ver apenas um trecho da pintura por vez.

O discorrer dessa história se dá no IFBaiano - Campus Governador Mangabeira, cidade da região do Recôncavo Baiano, instituído no ano de 2011, mas que teve sua primeira turma do curso Técnico em Informática no ano de 2014. Nessa história, o meu encontro se dá com a turma ingressada no ano de 2016 e que, durante a pesquisa, cursava a 2ª série do Ensino Médio do referido curso.

Na metodologia proposta para a Pesquisa, experimentamos duas formas já conhecidas de abordagem de ensino de arte, que tinham por objetivo perceber até que ponto os estudantes já haviam estabelecido algum contato e interação com as produções em arte, de como estas abordagens escolhidas surtiriam efeito e que efeito. A escolha se deu pela representação imagética da arte, em pintura ou fotografia, de maneira mais direcionada à pintura, por seu lugar estabelecido na história da arte, não só pelo volume de produção, mas também pela grande influência que esta forma de produção exerceu e ainda exerce, mesmo que com menos força, na produção artística em geral.

As abordagens baseadas na Leitura de Imagem, de Robert Willian Ott, e na Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa (2005), foram especialmente escolhidas pela dimensão que ambas ainda ocupam, especialmente esta última, no cotidiano do ensino das artes nas escolas de educação básica no Brasil há mais três décadas. Assim, a experiência da aplicação das duas abordagens durante o período inicial no ano letivo transcorre sobre o olhar atento e as anotações frequentes das impressões deixadas pelos estudantes durante a realização das propostas das atividades.

Neste primeiro momento, percebi que as abordagens davam conta de um tipo muito específico de observação e contato com a arte, mais voltado para procedimentos que considere técnico-interpretativos e que não contemplavam esferas mais subjetivas desse contato.



Outra questão descortinada ao longo da observação da experiência foi um distanciamento que se apresentou entre o ensino/aprendizagem de arte e o Curso Técnico Profissionalizante. Dessa forma, julguei necessário compreender esse fenômeno, seus efeitos e consequências para o ensino da área no nosso contexto de vivência, especificamente, no dos estudantes do Campus.

Tendo realizado as primeiras experimentações sobre leitura de imagens com as abordagens de Ott e Ana Mae, retomo aos trabalhos com imagens, mas agora entrava em jogo a terceira via, pensada como outra ou mais uma possibilidade de ler/ver as artes. Não se trata de mais uma metodologia ou abordagem de leitura de imagem, mas sim de vivenciar a arte a partir da própria experiência, de forma indistinta, independentemente do modo de produção de arte, se acadêmica, artesanal ou mesmo marginal.

Mergulho assim em questões que elegi fundamentais para a condução da Pesquisa, vislumbrando esta via, diferente das duas primeiras abordagens de leitura de imagem realizadas com o grupo de estudantes. Assim, tomo a fenomenologia como uma orientação metodológica, tanto para o tratamento das informações, quanto para a proposição de uma arte fenomenológica que se faça presente em sala de aula. Liberta de dogmas canônicos, cuja atualidade já não comporta. Assim surge o desenvolvimento da ação que chamei de PRÁTICA DO VER.

É nesse contexto que vem a ideia de buscar concepções ligadas a uma metodologia fenomenológica, mas era necessário se perguntar se havia, de fato, um fenômeno ali. Dessa forma faço um deslocamento abandonando intencionalmente a ideia de trabalhar na análise do currículo de Arte no *Campus* para dar lugar à ação de ouvir, de capturar do estudante as impressões sobre o que é Arte na perspectiva do estudante do Ensino Médio Técnico Profissionalizante. Esta ação de ouvir encontrou ressonância ao ler o texto de Mônica Sâmia (2017), sugerido pelo Grupo de Pesquisa em Formação em Exercício de Professores (FEP). A autora traz o ouvir como uma ferramenta potente para fazer surgir, da fala do outro, a linha condutora para a compreensão de um dado assunto. Sâmia coloca que o professor é, pela natureza da profissão, um ator da fala e



muito pouco do ouvir. Assim, quero parafrasear Inez Carvalho, que escreveu o prefácio da obra supracitada, e fazer a minha *docência escutadora*.

A existência do Fórum é anterior a pesquisa e inicialmente não se apresentava como campo metodológico, sendo somente didático, como uma complementação da carga horária da aula, que, nos anos de 2014 e 2015, era de apenas uma hora/aula de 50 minutos por turma, tempo que sempre deixava questões em aberto e trabalhos não finalizados.

Embora não fosse parte da primeira tentativa do Fórum estabelecer perguntas ou direcioná-las intencionalmente nos primeiros anos, o direcionamento passa a ser necessário a partir de 2016 como parte da metodologia de pesquisa, visando a produção de informação para tratamento. Assim, passamos ao Fórum direcionado, intencional e lançamos nele as perguntas/afirmações/provocações como *tentativas escutadoras*.

Já inserido no ambiente da pesquisa, o Fórum se torna metodologia, juntamente com as aulas. A linha da escuta que provoço no Fórum torna-se o espaço aberto à possibilidade discursivo-dialógica, ali os estudantes expõem suas opiniões sobre os conteúdos emergidos durante as aulas. Chamo de fala a participação no Fórum através das contribuições escritas deixadas pelos estudantes no ambiente virtual.

No Fórum, me coloco como participante, tentando capturar indícios de uma fala que possa trazer as perguntas/afirmações/provocações de maneira a aproximar o estudante das questões, sem demandar um conhecimento especializado sobre o tema, evitando assim que chegassem respostas prontas, transcritas da internet ou repetidas por todos. Também, fazer com que cada questão se tornasse um novo gerador de proposições.

Neste primeiro momento, ainda não havia a perspectiva estabelecida da fenomenologia como uma possibilidade metodológica. A aflição surge, justamente, por não saber como dar tratamento às informações produzidas no Fórum. Eis que sou apresentado a *A origem da obra de arte*, de Martin Heidegger (2010) e imediatamente me chama a atenção a fenomenologia em

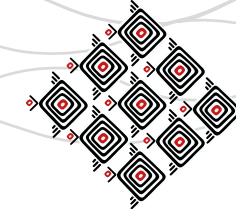


si, enquanto ciência, estudo e método e a percepção de que a arte, propriamente, já é fenomenologia. Ao procurar outras leituras sobre fenomenologia como método, esperava encontrar um referencial teórico que me assegurasse o rigor necessário à pesquisa, duas questões surgem: será mesmo o método fenomenológico ideal para o trabalho? Saberei dar tratamento ao tema e ao material produzido?

Começo a perceber o quanto e fenomenologia se aproxima da arte a cada novo título, artigo, dissertação ou tese que me chegava para leitura. Via claramente o quanto não ter respostas prontas, prefixadas e um certo não saber seria útil, justamente para compreender e me colocar no lugar do estudante diante da obra de arte, livrando-o da obrigação de entender e interpretá-la, mas sim permitindo que a experiência com a obra alcance o nível maior da experiência do sensível. Seria esse meu fenômeno?

Vou então a Merleau-Ponty (2011) no livro “Fenomenologia da Percepção”. Nele o autor afirma não existir um projeto estético, senão a partir de um projeto fenomenológico. Entendo, assim, que há um processo descritivo da experiência humana presente na fenomenologia, como destaca Oliveira:

[...] a fenomenologia é uma disciplina descritiva cujo escopo é principalmente a natureza da experiência humana, isto é, as características estruturais dos diversos tipos de experiência (percepção, pensamento, memória, imaginação, emoção, desejo, vontade e ação), além de como as coisas são experimentadas. A fenomenologia afirma que nossa experiência se dirige para as coisas através de conceitos, pensamentos, ideias e imagens, cujo conteúdo compõe o significado de uma determinada experiência, ainda que tais conteúdos sejam diferentes das coisas mesmas que eles (re)apresentam. Conforme a fenomenologia husserliana, a estrutura central de uma experiência é a sua intencionalidade, isto é, o modo como a experiência se dirige, através do seu conteúdo ou significado, para um determinado objeto do mundo (OLIVEIRA, 2016, p. 108).



Decido pela experiência da percepção como algo aplicável a este momento que vivo em-com-junto com os estudantes e tomo, assim, o conceito de *expressão*, em Merleau-Ponty (2011), que segundo ele é melhor praticado nas artes e que conduz a uma estética que não é necessariamente do belo, como no sentido aristotélico. Esta experiência da percepção do belo se faz necessária, uma vez que nenhuma expressão deve desprender-se inteiramente da “precariedade” (LACOSTE, 1986) das formas materiais. E, nesta metodologia, não se desprende da provisoriidade do método.

No contexto da pesquisa as trocas dialógicas dentro de um processo metodológico são expostas as diversas situações que careciam agora de uma *revelação*, que nos permitisse compreender como o fenômeno da arte atingira os estudantes. O amparo para este tratamento das informações vem das concepções basilares de Merleau-Ponty (2011), especificamente de sua *Fenomenologia da percepção*, e de outros autores que, de modo coadjuvante, corroboram e acrescentam aos pensamentos aqui expostos. Mas ressalto Ponty, que – muito embora não tenha vivenciado a arte na contemporaneidade e suas manifestações mais diversas, a exemplo das instalações e *Video Maps*, citados ao longo do texto – faz a sua retomada da pintura como fenômeno central da arte. As artes contemporâneas nada mais são do que um eterno retorno das visualidades, o originário de Heidegger nunca se afasta de nós. Ponto, Linha e Plano ainda são, por excelência, os elementos básicos do fazer artístico em sua materialização.

Para Heidegger (2010) a interpretação tradicional da coisa nos serve de fundamento para a interpretação metafísica da arte. Ele nos diz que a coisa é considerada uma matéria que teria recebido uma forma e a obra de arte é uma coisa pela matéria de que se compõe.

Vejo, analogamente, Merleau-Ponty e sua retomada da pintura como matéria. O modernismo restaura o lugar da pintura e Ponty imediatamente a coloca como linguagem autônoma, com existência descolada da palavra. A interpretação tradicional será convertida em interpretação



metafísica no momento em que Ponty retira a pintura da condição de coisa para nominá-la e para dar-lhe a propriedade interpretativa para além da realidade das coisas.

Desde o começo da Pesquisa, estava claro para mim que deveria haver um projeto, ação ou meio que permitisse aos meus estudantes um outro encontro com a arte, para além de apenas mostrar e buscar interpretações dentro de um campo limitado a uma lógica de mercado, como parece acontecer nos cursos técnicos em geral, cuja tônica é o mundo/mercado de trabalho.

Os manuais são veículos unificadores e me refiro às abordagens de Ott e Barbosa, que abriram os trabalhos da Pesquisa em sala de aula. Todos os estudantes responderam – isso mesmo, responderam – as questões solicitadas pelo manual de leitura de imagens do Roteiro para Olhar e da Proposta Triangular, sem que, num primeiro momento, questionassem ou se mostrassem insatisfeitos, a não ser com o volume de trabalho. Era cômodo seguir o manual e exigia menos interação com a imagem exposta. Listar os itens da imagem poderia ser uma atividade cansativa e enfadonha, mas parecia ser melhor de ser feita do que pensar sobre cada item. Fazer aquela “apertadinha de olho” bem comum aos artistas — lembrando aqui de uma cena quase instantânea e caricata —, em que ele, ao fazê-lo, isola a visão dos outros elementos, buscando foco naquilo que quer ver.

Era necessário agora que eu me assegurasse de que o encontro com arte se tornasse uma possibilidade real: de encontrar uma arte sem que o manual nos indicasse como ler, como interpretar, como compreender e também como ensinar. Esta última, talvez, a maior das angústias. A clara e evidente busca que eu fazia por outra forma de estabelecer o contato com a arte começava a se descortinar. Dou partida à investigação.

Reúno todo o material coletado no Fórum, anotações de aulas, conversas com os estudantes, materiais que, sendo ou não, se tornaram didáticos, numa tentativa de pensar e identificar todas as possibilidades de tratamento a serem dadas a tudo isso que foi reunido. Assim, vou eu, catador da cultura visual, pensar em mudar minha própria narrativa, sobretudo depois de consta-



tar algo que Hernández (2007, p. 27) ressalta tão bem: “as novas necessidades da educação em tempo de incertezas e para sujeitos em desenvolvimento, para os quais aprender resulta, com maior frequência em obrigação e poucas vezes como uma experiência apaixonante”.

Tenho em mente que estamos numa crescente cultura visual e que o jovem é muito mais diretamente afetado por ela, ao mesmo tempo que ele próprio é forte produtor dessa cultura, o que leva também à segunda constatação, que é o envolvimento desses jovens com a tecnologia, em que papéis, pincéis e tintas talvez já não surtam o efeito de outros tempos passados, ainda que de um passado recente.

O conceito de Cultura Visual dentro do campo da arte/educação vem se afirmando como uma proposta contemporânea (SILVA, 2010), considerando questões que, no meu entender, estão mais conectadas com o estudante atual do que propostas anteriores desse passado recente. Destaco algumas questões citadas por Hernández:

A relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao “olhar” em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo.

O papel das manifestações da cultura popular na construção das subjetividades da infância e da juventude.

As propostas dos produtores visuais (dentro e fora do campo das artes) que questionam os limites nas artes visuais e, acima de tudo, a importância do “visual” e das formas de ver nas sociedades contemporâneas.

As mudanças de pensamento sobre identidades pessoais e comunitárias.

O acervo atual de imagens e tecnologias associadas a uma cultura visual de caráter global.

As novas relações entre os seres humanos e suas experiências como sujeitos que vivem em rede. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 27-28).



É neste sentido que queria me movimentar, vislumbrando a possibilidade de uma maior interação entre a arte, o jovem estudante do curso Técnico Profissionalizante e o mundo de imagens e tecnologias em que ele está inserido. Este movimentar implica em muitas situações vivenciais que possam potencializar a interação entre esse jovem estudante e a arte. Merleau-Ponty (2011) é apresentado por Sarah Bakewell (2017) como o filósofo dançarino, não só por ele gostar das noites dançantes parisienses, mas por fazer desse gostar uma analogia ao movimento filosófico, não estático e mover-se em conhecimentos e descobertas, não andando em círculos, mas movimentando-se em direções diversas. Com a arte para o jovem estudante no mundo atual, penso que é uma possibilidade palpável.

Considerações finais

Da produção de informações, desenvolvo uma leitura a partir de um posicionamento pessoal, sem aderir a nenhum mecanismo redutor clássico de apreciação de resultados. Me utilizando das ideias conceituais do Ponto, Linha e Plano, retomo mais uma vez os autores basilares; novamente, de forma análoga, estabeleço relações entre os elementos básicos da imagem e o que me apareceu, no sentido fenomenológico, como coisas mesmas. Reencontro então Ponto, Linha e Plano convertidos agora em dimensões de estudo que chamo de Lugar, Olhar e Experiência do Difuso, mas, neste momento, as relações análogas se embaralham, para não mais parar de nos provocar.

Concluo, nessa conversão conceitual, que a dimensão Lugar estabelece uma relação aproximada entre o estudante e suas visualidades do Cotidiano e da Natureza. Considero que ambos estão ligados de forma direta ao modo de vida, o que é uma compreensão comum estabelecida em contatos ainda muito incipientes com o a obra de arte. Dessa forma, Heidegger



e sua descrição fenomenológica de “originário da obra de arte” foram essenciais para aplicarmos a diferenciação entre natureza, coisa, ferramenta e obra. Considero de fundamental importância para a PRÁTICA DO VER que a dimensão Lugar esteja presente na elucidação do pensamento do originário de arte trazido por estudantes em qualquer tempo. Entendo, também, o originário da arte em Heidegger (2010) como um eterno retorno que fazemos ao clássico, mas com o olhar voltado para o presente, para a obra de arte do presente, que nos reflete em maior intensidade.

O percurso da Linha desenha uma ponte que conduz à dimensão Olhar, o que me conduz ao conceito de “percepção” em Merleau-Ponty (2011). Concluo, neste quesito, que o Olhar como um direcionador intencional e de intencionalidade permite que o estudante, em contato com obra de arte, busque aquilo que intencionalmente quer encontrar, o que difere, na minha conclusão, de um processo interpretativo clássico e que muitas vezes é direcionado, desde o primeiro contato com o título da obra exposta. Ao diferenciarmos o termo semanticamente (BOSI, 1988), também descolamos da obra o título sugestionável, fato que considero importante para o desenvolvimento da PRÁTICA DO VER.

Ao propor a abertura para a Experiência do Difuso (COELHO in: RIBEIRO, 2001), busco e espero que o estudante se desprenda das amarras interpretativas cujas convenções já expomos aqui e se abra para uma experiência nova, de um novo contato a cada nova obra, ou mesmo que seja uma obra já vista, mas agora com outro e sempre novo olhar. O difuso, na minha conclusão, permite a diversidade da interpretação, se aproxima de questões mais contemporâneas e dialoga melhor com elas do que práticas de um passado, ainda que recente. O difuso permite não estabelecer verdades, nem busca solucionar dúvidas, mas, permanentemente, oferta possibilidades, se assim for do desejo do observador da obra de arte, inclusive desprendendo-se das coisas dadas.



Referências Bibliográficas

BAKEWELL, Sarah. **No café existencialista**: o retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e a rebeldia andavam juntas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (Org.). **Arte-educação**: leituras no subsolo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: **NOVAES**, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. P. 65-93.

COELHO, Teixeira. A cultura como experiência. In: **RIBEIRO**, Renato Janine. (Org.). **Humanidades**: um novo curso na USP. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 65-101.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.

HERNANDÉZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

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

OLIVEIRA, Fabrícia Pires de. **Entre o Esquecer e o Lembrar**: o lugar do esquecimento na formação docente. / Fabrícia Pires de Oliveira. – Salvador, BA: UFBA, 2016. 198 fls.

SÂMIA, Mônica Martins. **Diálogos sobre a formação de formadores da educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Carolina Palma Carvalho. **A cultura visual na educação artística**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes. 2010.



INVESTIMENTOS NOS LEITORES DE ESPETÁCULOS TEATRAIS: AÇÕES EXTENSIONISTAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Eneila Almeida dos Santos¹ –UEA
Agência Financiadora: PROEX-UEA

Resumo

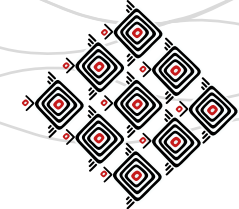
Este relato apresenta um panorama artístico e pedagógico das experiências de um semestre de ações formativas em uma escola pública de Ensino Fundamental I de Tempo Integral. As perspectivas práticas do projeto juntamente com as teorias adotadas almejam a compreensão leitora, o entendimento com propriedade dos códigos e significações dos espetáculos assistidos dentro e fora do espaço escolar. Os registros compartilhados descrevem uma proposta de metodologias de leituras de espetáculos teatrais as quais foram implementadas nos últimos cinco anos na capital do estado do Amazonas, de natureza participante, dialógica, apoiado na pesquisa-ação. Almeja uma atitude de superação das limitações cotidianas do leitor, investindo na participação coletiva, nos valores dominantes, nas convenções dos códigos para se chegar ao efeito particular, a contribuição individual do coletivo escolar, o leitor autônomo que provoca rupturas no texto e efeitos em si próprio e na obra lida.

Palavras-chave: Formação do Leitor de espetáculo teatral. Ensino de teatro. Arte na educação formal.

Introdução

O investimento na formação do leitor de espetáculo teatral nas escolas públicas da capital do Amazonas foi implementado em 2013 para atender às demandas da comunidade educativa, um projeto de extensão do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, que conseguisse levar aos estudantes de ensino médio, da zona central de Manaus, experiências

¹ Doutora em Educação: Currículo (PUC - SP). Professora Adjunta do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.



estéticas e pedagógicas de formação do espectador da arte teatral, aproximando o ensino da graduação das propostas curriculares da educação básica. Após três anos de investigação e experimentações no âmbito escolar surge o projeto atual intitulado *Leitores de espetáculos Teatrais: perspectivas poéticas de um ato pedagógico na educação básica de Manaus..*

Na proposta, os estudantes não são meros apreciadores de espetáculos teatrais, eles são estimulados a refletir, entender e avaliar as vivências teatrais que ocorrem dentro e fora do contexto escolar, aprimorando dessa forma o seu diálogo com as obras, as diversas leituras que surgem dessas relações e, automaticamente, as suas escolhas e preferências artísticas.

Destacamos entre os objetivos do projeto oportunizar o diálogo entre teoria e prática no processo de formação docente em Teatro, convidando, inicialmente, estudantes de licenciatura para colaborar nos estudos, nas escolhas e experimentações dos diversos textos da arte teatral (visual, gestual, corporal, sonoro, musical) e suas relações com as teorias da recepção e mediação no contexto da educação escolar.

A parte metodológica teve seus pilares na pesquisa qualitativa, uma investigação dialógica, participante intitulada pesquisa-ação. As etapas ocorreram em um processo cíclico de reflexão-ação-reflexão, criando novos conceitos e atitudes de investigação para decifrar o que está sendo lido, estruturando dialeticamente uma rede de sentidos á obra teatral.

Campos de investigação

Em 2018/1, alçamos vôos diferentes, ao firmarmos parceria com a escola de Ensino Fundamental II de Tempo Integral, Antônio Telles de Souza, no bairro que anteriormente se chamava da Matinha e hoje é denominado Presidente Vargas. A turma disponibilizada para o



projeto de formação foi o 6º ano². Tudo era estranho e curioso para eles inicialmente, em especial a ideia de ler, decodificar, experimentar para compreender um espetáculo teatral. Nesse caso, seria igual a uma leitura de texto da disciplina de Português?

O desafio foi conciliar as propostas iniciais do projeto³, as estéticas até então trabalhadas com os anseios dos estudantes de vivenciar o teatro dentro do próprio teatro, desejos compartilhados durante a primeira visita de apresentação da proposta. Assim, por meio de questionários, sondamos os perfis artísticos, culturais e pedagógicos da turma. Nessa etapa trabalhamos com perguntas que aguçaram as memórias dos estudantes sobre as experiências com o teatro junto à família, na comunidade, na igreja, nos espaços convencionais e não convencionais da cidade e, principalmente, nas escolas que haviam estudado ou frequentado.

Interessava-nos saber sobre as participações individuais e coletivas em excursões, saídas escolares, as mediações dos seus professores e funcionários dos espaços visitados, quais os espaços, enfim, precisávamos conhecer bem a realidade deles para organizarmos, a partir desses dados, a metodologia da pesquisa de formação, definirmos as escolhas dos espetáculos, os espaços das apresentações, a rotina de convivência do grupo de teatro com a escola, as demandas para os lanches, transporte e autorização dos responsáveis para as saídas da escola.

O componente arte que agrega o projeto a sua proposta pedagógica e carga horária, voltamos a ele para compreender a importância da extensão como tripé ao lado do Ensino e Pesquisa da graduação, objetivando levar os conhecimentos adquiridos na academia para serem experimentados, compartilhados e modificados pela comunidade, agregando outros conceitos e

2 Primeiro ano a ter arte como componente obrigatório no currículo escolar da educação básica do Amazonas..

3 O projeto de extensão foi pensado para o primeiro ano do ensino médio, o último ano dos segmentos da ed. Básica a ter arte como componente obrigatório, aqui no estado do Amazonas.

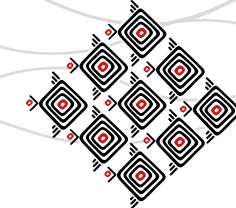


Gráfico 1 – Professores da SEDUC - disciplina que eles têm maior carga horária. Fonte: Departamento de ensino de artes da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas



Gráfico 2 – Carga Horária Complementar dos professores de Arte da SEDUC. Fonte: Departamento de ensino de artes da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

significados. Da mesma forma, devolve para a universidade as demandas e olhares diferenciados que ajudem a compor novos currículos de formação que atendam às necessidades sociais.

A professora da turma iniciada tem formação em Letras e assume na escola as aulas de arte, justificando quando questionada pela coordenação do projeto, que Letras e Artes estão na mesma área, a de linguagens e que essa proximidade facilita muito a sua relação com as duas áreas do conhecimento, realidade comum aqui no estado do Amazonas, demonstrado com precisão no gráfico abaixo (SOARES, 2016) e que nos leva a cobrar das políticas públicas de formação atitudes coerentes com as legislações vigentes, talvez oficializando essa tendência, investindo em formação complementar na área de atuação ou distribuindo as aulas de cada componente curricular apenas entre profissionais habilitados

Ações extensionistas como essa, contada aqui, acabam por fazer o papel de supervisor da sua área, de sacudir esses profissionais para a importância de ser habilitado, de conhecer e dominar a área de atuação na educação básica, tema para ser debatido em outro momento de reflexão.

A escola que possibilita mas não integra

A escola iniciada era pequena e comportava apenas o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. A distribuição do tempo e a permanência dos estudantes na escola das 7h00 às 16h00, por ser de tempo integral, possibilitaram flexibilidade nas ações formativas, um dos obstáculos nas instituições participantes anteriores, adequar o horário das aulas do professor de arte às especificidades do projeto. A educação de tempo integral em sua gênese abarca o currículo pedagógico formal e o não formal, agregando projetos dos centros comunitários, dos liceus de arte e ofícios e outras parcerias que tragam no seu pacote, atividades que preencham o tempo ocioso após o pedagógico, estendendo de forma justificada a permanência dos estudantes e professores no espaço apertado das salas de aula, dos laboratórios.



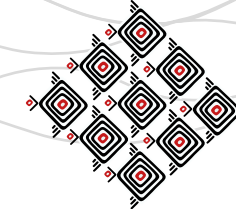
Durante o semestre disponibilizamos aos estudantes duas propostas teatrais diferenciadas, estruturadas a partir dos perfis levantados no questionário aplicado, porém estendidas nas apresentações para toda a escola, proporcionando integrações como veremos a seguir.

Vivência e convivência teatral no ambiente interno da escola

A primeira formação deu-se no interior da escola em uma área comum, aberta a todos. Uma manhã que já iniciou agitada com a chegada da coordenação do projeto para organizar desde o armazenamento dos lanches, a recepção do grupo de teatro, o detalhamento de cada etapa até a finalização com a roda de conversas. O apoio da Secretaria de Estado da Cultura ao projeto atrai sempre os olhares da mídia, entra para a agenda cultural da cidade e logo somos avisados que uma equipe de reportagem faria cobertura de parte do evento, deixando o administrativo e os estudantes mais eufóricos.

Os artistas chegaram e se instalaram na sala de informática, um espaço agendado por possibilitar manejos das cadeiras e mesas para abrigar os elementos cênicos e os estudantes da turma participante. O espetáculo escolhido pelo projeto e contratado pela SEC foi *Clássicos Encantados*, da Cia. de Teatro *Apareceu a Margarida*, três atores que se revezam em mais de 10 personagens para apresentar histórias adaptados do imaginário infantil como O Médico, A Gata Borralheira e o Chapeuzinho Vermelho, uma aula de iniciação teatral, a céu aberto, pensada para ajudar a decifrar os códigos da obra, as suas convenções, como a montagem do cenário, passagem de som, ensaio de cenas e ajustes finais.

Os estudantes acompanharam de perto, uns em silêncio, outros tocando e perguntando sobre qualquer objeto, situação, em momentos fotografaram e em outros anotaram em seus cadernos curiosidades do que viram. O clima foi de muita descontração e atraiu a atenção dos funcionários da escola e de alguns pais que estavam de passagem, mas que resolveram permanecer até a apresentação do espetáculo.



O processo de leitura das ações teatrais foi mediado pela coordenação do projeto, pela professora de arte e a equipe de atores. As perguntas não cessaram e o grau de complexidade aumentava, o investimento agora era na composição dos personagens, nas maquiagens, nos figurinos e adereços, no aquecimento de voz, na passagem de texto, acompanhados de explicações detalhadas de conceitos, exemplos e do lanche preparado para esse momento de convivência⁴.

O teatro é descortinado, a história do grupo e do espetáculo era contada pelos atores enquanto se preparavam, os estudantes experimentavam as maquiagens, sentiam o tecido, a textura dos figurinos, das perucas, queriam saber quem costurava as roupas do espetáculo, como aprenderam fazer as maquiagens, quem escrevia o texto, local que ensaiavam, quem dirigia o espetáculo, estavam se projetando na proposta, fazendo a primeira leitura dos símbolos e imagens, uma descoberta de sua alteridade como bem define Jouve em sua obra *A leitura* (2002).

Todos prontos, parte das perguntas respondidas, curiosidades sanadas, nos dirigimos ao local de apresentação que já estava lotado com cadeiras retiradas das salas de aula e um público misto, incluindo alguns membros da comunidade, funcionários, equipe administrativa, professores e estudantes do ensino fundamental II.

Esclarecemos que existe um momento que antecede a apresentação artística, a fala da coordenação do projeto, os agradecimentos aos participantes e colaboradores e o destaque ao foco do projeto, a convivência e a aproximação da educação básica com a graduação em teatro, do ensino, da pesquisa e da extensão, para resultarmos em leituras dialógicas, críticas e autônomas dos estudantes acerca das propostas Teatrais apresentadas no decorrer do semestre.

A novidade nessa edição do projeto foi a interatividade dos leitores de espetáculos, dessa vez entraram em cena, mudaram a escrita e preencheram os vazios do texto, decifrando com



Fig 1. Estudantes Vivenciando a preparação dos atores. Arquivo do Projeto, 2018

⁴ O projeto recebe da Pró Reitoria de extensão PROEX, uma ajuda de custo de 500,00 que investimos em compra de lanches para os estudantes da turma específica do projeto nos dias das apresentações teatrais e uma bolsa de 400,00 mensal para um estudante extensionista do curso de teatro, no caso do projeto, de licenciatura.

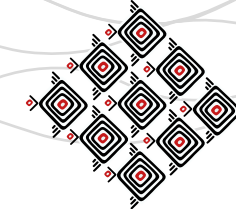


Fig 2. Estudantes Vivenciando a preparação dos atores. Arquivo do Projeto, 2018



Fig 3. Estudantes interagindo com a proposta cênica. Arquivo do Projeto, 2018

protagonismo alguns códigos da experiência estética vivenciada, ou seja, releram e aumentaram possibilidades de interpretação do lido.

Aqui foi necessário um esforço pessoal, que organizasse “as imagens persistentes impostas pela concepção dominante do teatro e que ouse recorrer a um imaginário não convencional” (RYNGAER, 2013, p. 31). Era a conquista do lugar do leitor no texto teatral, a sua recepção estética se concretizando.

Retornamos para sala de informática no intuito de dar sequenciar à formação, fazemos outras leituras como a desconstrução dos personagens, as curiosidades sobre o processo de criação, de concepção do espetáculo e estariam relendo o que assistiram a partir dos diálogos, das fragmentações dos textos que culminaria na roda de conversas sobre tudo que foi visto, sentido, experimentado naquela manhã. A equipe de televisão que mencionamos anteriormente encerra as atividades fazendo entrevistas com os estudantes, a professora de arte, os atores e a coordenadora do projeto.

O estranhamento da/na comunidade

O segundo espetáculo que compôs o projeto foi o *O Mendigo e o Cão Morto*, de Bertolt Brecht, uma estética teatral diferenciada da primeira, concebida pelos egressos de licenciatura e do bacharelado em teatro para os espaços públicos, as ruas da cidade de Manaus. Solocitamos anteriormente da escola autorização para o uso de uma quadra coberta existente na comunidade ao lado da escola, pois não havíamos encontrado espaços abertos ou alternativas na redondeza, devido ser um bairro com ruas apertadas e com muito movimento de veículos. A quadra pertencia ao bairro, era de uso comum quando agendada e solicitada, priorizando as demandas da referida escola.



O dia chegou e fomos conferir a limpeza do espaço, pois os espectadores sentariam no chão durante a apresentação. No entanto, fomos surpreendidos por um grupo de moradores que estava confeccionando os seus pipas, passando cerol⁵ nas linhas traspassadas pela quadra. Esclarecemos que havia um agendamento do espaço para aquela tarde, era um projeto adotado pela escola com um quantitativo de estudantes grande que ocuparia boa parte do espaço da quadra.

No decorrer da convivência dos estudantes com o grupo de teatro na sala de informática, a negociação do uso do espaço da quadra ficava tenso, pois os moradores permaneciam com o mesmo ritmo de produção do cortante proibido e perigoso para a ocasião. Na sequência da tarde, uma equipe da empresa de luz da cidade, talvez a pedido da SEC, estava fazendo a manutenção do local, a troca de lâmpadas sobre enormes andaimes que mais uma vez ameaçava a segurança de todos. Era desesperador não conseguir manter as ações planejadas com tanta antecedência. Enquanto isso, atores e estudantes conversavam sobre o espetáculo e se preparavam para a saída da escola em cortejo.

Acrescentando que, após a primeira formação, os diálogos continuaram em sala de aula para atender à complexidade e pluralidade do praticado e do percebido, parafraseando Ryngart, da obra dramática apresentada.

A trama desse espetáculo remetia às problemáticas políticas e sociais da atualidade, um duelo entre a pobreza e a riqueza, um fogo cruzado entre o poder e a opressão, nada ali remetia à ficção e pressionava os estudantes às leituras rápidas diante dos espantos ocasionados pela originalidade dos personagens e do texto.

Antes, durante e depois do espetáculo os estudantes acompanharam tudo de perto, tocavam nos figurinos, nos instrumentos de som, ajudavam na organização e distribuição do lanche

5 Uma massa cortante feita de vidro pilado e cola para passar nas linhas dos papagaios/pipas, com objetivo de cortar e aparar no ar outros papagaios/pipas.

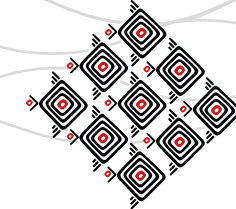


Fig 4. Estudantes interagindo com a proposta cênica. Arquivo do Projeto, 2018

e dialogavam com os artistas sobre as fruições estéticas do projeto, apontando as mudanças observadas, afirmaram que: “era difícil fazer o tipo de história contada naquele dia, viver um mendigo cego, o figurino era pesado, precisava de mais ensaios que na experiência anterior. Nós ficamos emocionados, ficamos também com raiva, com tristeza e queríamos mudar a história com mais alegria”. Reflexões que coadunam com as concepções de leitura de Vincent Jouve, transportadas aqui para o teatro.

Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção (JOUVE, 2002, p.109)



Fig 5. Estudantes interagindo com a proposta cênica. Arquivo do Projeto, 2018.

Os leitores estavam íntimos de parte dos códigos e signos da linguagem cênica, mas perceberam logo as mudanças entre os espetáculos. Agora o elemento som era provocado pelos atores, o texto era complexo, tinha muita fala sem improvisações e não havia cenário, era mais real, “[...] de fato a “significação” da obra – definida como passagem do texto para a realidade – que faz da leitura uma experiência concreta” (JOUVE, 202, p. 129).

Considerações finais

A leitura crítica é uma atitude de superação das limitações cotidianas do leitor, para isso investimos inicialmente na participação coletiva, nos valores dominantes, nas convenções dos códigos para se chegar ao efeito particular, a contribuição individual desse coletivo escolar, o leitor autônomo que provoca rupturas no texto e efeitos em si próprio e na obra lida. Outros valores artísticos e estéticos, outras descobertas que fizeram dessa experiência um ganho imensurável de competências para folhear os sentidos das leituras de uma obra teatral.



Referências bibliográficas

JOUVE. VINCENT. A Leitura. Trad. Brigitte Hervat – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

RYNGAERT. Jean-Pierre. Ler o Teatro Contemporâneo. Trad. Andrea Stabel – 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SANTOS, Eneila. Leitores de espetáculos teatrais: Atitudes investigativas dos estudantes do ensino médio de Manaus. ConFAEB – Campo Grande, 2017.

SOARES. Antônio. Ensino de Arte na cidade de Manaus: Construção e Reconstrução de uma história. 63 f. TCC. Curso de Licenciatura em Teatro. Manaus, 2016.



BANQUETE “ROMEU E JULIETA”: UMA EXPERIÊNCIA ESTESIOLOGICA COM TEATRO E GASTRONOMIA

Fernanda Silva Zaidan¹ - UFMA
Raimundo Nonato Assunção Viana² – UFMA

Resumo

Este trabalho descreve o percurso de uma experiência estesiológica no contexto de um banquete produzido por discentes do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, no município de Barreirinhas-MA, que se constituiu em uma proposta pedagógica interdisciplinar envolvendo corporeidade e experiência sensível, envolvendo Teatro e Gastronomia. A fundamentação apoiou-se numa abordagem qualitativa de caráter fenomenológico, portanto, descritiva, que tem na experiência vivida, uma linguagem que potencializa um diálogo entre teoria e prática. Principais colaboradores foram Merleau-Ponty, no campo da estesiologia, Franco, com a história da Gastronomia, e Strong, com a história do banquete. Os núcleos interpretativos utilizados foram diário de bordo, relatório, questionário, registro fotográfico e observação participante, conduzindo a uma educação sensível harmonizando Teatro e Gastronomia.

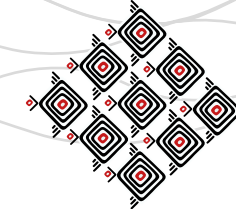
Palavras-chave: Teatro. Estesiologia. Educação Técnica e Profissional.

Introdução

Desde a mais tenra idade, quando a criança ainda se encontra no ventre materno, a ingestão de alimentos provoca o prazer, satisfazendo uma necessidade humana. Desperta variadas sensações que remetem a lembranças, muitas vezes invisíveis, compondo a memória, história

1 Professora de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA/Barreirinhas; Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMA (PROFARTES). E mail: fernanda.zaidan@ifma.edu.br.

2 Professor vinculado ao Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES/UFMA. Integra-se ao quadro docente do Departamento de Educação Física/UFMA. E mail: raimundo.viana@terra.com.br.



e identidade, que são a base da vida de cada ser humano. É impossível determinar quando o alimento se transformou em prazer à mesa, mas muito do que se sabe sobre a educação, a civilidade e a cultura das pessoas é fruto do seu conhecimento. Tal informação é confirmada pelo pesquisador Strong (2004, p. 14) quando relata que “Desde o início, o ato de comer em conjunto transformou uma função corporal necessária em algo muito mais significativo, um evento social”.

A refeição e, posteriormente, o Banquete,³ ou festim, são rituais sociais inventados pelo homem, representando a partilha do alimento. A hospitalidade à mesa, produto dessa partilha, nasce quando a espécie humana deixa de se nutrir somente de raízes e frutas e desenvolve a capacidade de caçar e matar grandes animais. O desconhecimento de métodos de conservação, por sua vez, leva essas pessoas a ter rapidez no consumo da carne, induzindo à divisão da caça com outros grupos familiares e a espera de ações recíprocas.

Foi nesse mundo de sensorialidades, cores, aromas, odores, gestos, palavras e silêncios que a pesquisa se inseriu. Ao adentrar nesse mundo da culinária e dos costumes da fartura, proporcionado pelo estudo da Gastronomia⁴, a lembrança da infância se fez presente, em meio

3 **Banquete** significa “refeição formal e solene, de que participam muitos convidados; refeição lauta e festiva” (FERREIRA, 2000, p. 87). “Almoço ou jantar de gala para muitos convidados; refeição farta” (AULETE, 2011, p. 101). Para Strong, “a palavra *Banquet* passou a ser usada na Inglaterra na década de 1530, para estabelecer a diferença entre o termo *feast*. Ela conota também o desejo humanista de reviver a arte da conversação” (2004, p. 172). OBS: O nome banquete será escrito com a inicial minúscula “banquete”, quando abordado de maneira geral, e em itálico, quando referir-se a esta proposta pedagógica.

4 **Arkestratus**, nascido na Sicília, na Grécia clássica, e contemporâneo de Aristóteles (384-322 a.C.), escreveu o tratado dos prazeres chamado *Hedypatheia*. Seu trabalho foi também denominado **gastronomia**, vocábulo composto de *gaster* (ventre, estômago), *nomos* (lei) e do sufixo *-ia*, que forma o substantivo. Assim, etimologicamente, gastronomia significa, estudo ou observância das leis do estômago. O vocábulo francês *gastronomie* apareceu em francês, em 1623 e seu uso se generalizou no século XVIII, evoluindo de estudo e observância das leis do estômago para preceitos de comer e beber bem, além da arte de preparar os alimentos para obter deles o máximo de satisfação. A culinária, dessa forma, passa a ser vista, principalmente, como fonte de prazer (FRANCO, 2001, p. 37;169).



a cheiros, temperos, combinações, cores e imagens que se comunicam e se completam, num espaço comum e, ao mesmo tempo sagrado, chamado cozinha.

O entrelaçamento das áreas do Teatro e da Gastronomia inspirou o caminho para esta pesquisa, que começou a ser trilhado em meados de 2017, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, na cidade de Barreirinhas⁵, no Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar⁶, ao ministrar o componente curricular História, Arte e Cultura da Gastronomia.

Com a leitura do Projeto Pedagógico Institucional /PPI (IFMA, 2016) verificou-se que a práxis educativa dos Institutos Federais do Maranhão articula três dimensões no campo educacional, que são o ensino, a pesquisa e a extensão, e que têm como pressupostos filosóficos, antropológicos e sociais fundamentais para uma prática eficiente, três esferas características do ser humano: a esfera da prática social (sociedade), da prática produtiva (trabalho) e da prática simbolizadora.

Os fundamentos contidos no PPI (IFMA, 2016) enfatizam a prevalência do sentido essencial da educação formal e sua relação com o trabalho, para o desenvolvimento crítico e emancipatório do aluno. Nessa perspectiva, constatou-se a ausência de uma atividade prática interdisci-

5 **Barreirinhas**, inicialmente Distrito, foi emancipada como município pela Lei Estadual nº 45, de 29 de março de 1938. Seu nome se deve às paredes de barro situadas às margens do rio Preguiças. Com a inauguração da Rodovia MA 225 e as ações de *marketing* incrementadas pela Política de Turismo do Maranhão em 1998, acelerou-se a atividade turística em Barreirinhas e demais municípios que compõem o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses (PNLM), resultando no crescimento acelerado do número de turistas, abertura de empreendimentos como agências, pousadas, rede de hotéis, restaurantes e bares, equipamentos para realização de passeios, melhoria do comércio local, aumento do artesanato, investimentos na construção civil, assim como, alterações negativas nos ambientes social e físico desse município (Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Restaurante Bar, na Forma Subsequente ao Ensino Médio, IFMA, 2011, p. 7).

6 **O Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar**, do Eixo Tecnológico Hospitalidade e Lazer, na forma subsequente ao Ensino Médio, possui desenho curricular projetado em série/módulo. O curso totaliza 1.400 horas/aula de 45 minutos, que transformadas em horas de 60 (sessenta) minutos, correspondem a 1.50 horas/aula, conforme Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, na Forma Subsequente ao Ensino Médio, 2011, Barreirinhas – MA.



plinar, a fim de que os discentes colocassem em ação o Teatro, entrelaçado ao conhecimento gastronômico, vivenciando no contexto escolar uma situação real e/ou provável, do ambiente de trabalho que farão parte, após o término desse curso.

O Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar que integra o Eixo Tecnológico Hospitalidade e Lazer foi criado para garantir aos cidadãos o direito ao desenvolvimento de competências para a vida produtiva e social, atendendo às necessidades de formação integral de jovens e adultos com capacidade de inserção no mundo do trabalho, aplicando e produzindo conhecimentos científicos e tecnológicos, e também, artísticos.

O Projeto Pedagógico (IFMA, 2011) desse curso, com ênfase na disciplina História, Arte e Cultura da Gastronomia, possui competências previstas para o aluno como: conhecer os hábitos culturais gastronômicos das diferentes sociedades ao longo dos diversos períodos históricos e compreender a Arte como elemento de suporte ao profissional de Gastronomia, partindo de observações e estudos de conceitos básicos em Arte e Decoração.

Percebeu-se, nesse conteúdo disciplinar, a falta de outras áreas de conhecimento em Arte, como o Teatro, que no caso deste trabalho, além de ter sido imprescindível, interconectou-se com a literatura gastronômica em um importante ritual social, como o banquete, considerado em tempos remotos, “uma experiência estética que ia muito além do mero consumo da comida, abarcando a elegância da roupa, tipos de condutas, cerimonial e todas as formas de entretenimento teatral”, como afirma Strong (2004, p. 16).

Ressalta-se que o Teatro pode caminhar junto com a Gastronomia, ao invés de ser considerado apenas um suporte, pois promove experiências que envolvem outros sentidos, surpreendendo e estimulando a criatividade. É importante ao educando do século XXI, apreender os objetos e informações em seu contexto e complexidade, relacionando as partes e o todo, não por meio da fragmentação mas pela reunião de conhecimentos diversos que ofereçam ao ser humano, sujeito principal da educação, tomar “conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de



sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos”, como escreve Morin (2011, p. 16), por meio de uma metodologia diversificada e dinâmica.

Dessa maneira, considerando a Gastronomia como uma experiência de sentidos; o Teatro, por excelência, uma experiência corporal, portanto sensível; e as competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, propôs-se, por meio das experiências corporais, sensíveis e estesiológicas⁷, uma reflexão sobre o lugar do corpo na educação, para além da visão racionalista, ressaltando sua relação com a Arte, a afetividade, a cultura e a Gastronomia, redimensionando o pensamento e a organização do conhecimento.

Levando em consideração os estudos do filósofo francês Merleau-Ponty que têm como método a fenomenologia e traz à reflexão o corpo estesiológico, o conhecimento sensível e a afetividade, ao enfatizar a corporeidade como um campo de reflexão e experiência; a obra de Edgar Morin que propõe no lugar da fragmentação e especialização de saberes, a elaboração de uma nova concepção do próprio conhecimento por meio do conceito de complexidade presente nas relações humanas; a pesquisa de Ariovaldo Franco sobre o alimento e os rituais que o cercam; o trabalho do historiador de arte inglês Roy Strong sobre a história do banquete, durante cinco milênios de refeições cerimoniais; a pesquisa na área das artes cênicas organizada por Ingrid Koudela e Almeida Júnior, na qual são assinaladas discussões que interessam à arte-educação e ao papel do Teatro na formação crítica e cidadã do discente, assim como, o trabalho de Nóbrega sobre o estudo do corpo como referência primeira da existência e conhecimento do ser humano no mundo, as investigações de Duarte Júnior sobre a relação entre educação e estética e Larrosa Bondía, referente aos

7 A estesiologia, compreendida como ciência dos sentidos (sensações físicas) e da sensibilidade (capacidade de perceber as sensações), é um dos conceitos presente na obra do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), que tenta elucidar, fundado na tradição fenomenológica de Husserl, a relação originária do homem com o mundo, e evidenciar as camadas de sentido pré-intelectuais e pré-discursivas a partir das quais torna-se possível o discurso das ciências (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996). Disponível em: <www.dicio.com.br/estesiologia>. Acesso em: 07/08/2017.



escritos sobre a experiência e o sentido da educação para o sujeito reflexivo, buscou-se por meio da pesquisa Banquete “Romeu e Julieta”: uma experiência estesiológica com Teatro e Gastronomia, desenvolver uma proposta pedagógica de ensino de Teatro, aliada à natureza estética, espetacular e gastronômica de um banquete, que contribuísse como linguagem sensível propiciadora de conhecimento na Educação Profissional Técnica e Tecnológica do IFMA/Barreirinhas.

Foi com base no filme “Vatel: um banquete para o rei”⁸ que surgiu a possibilidade de realização de um *banquete* como proposta pedagógica de ensino com alunos do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar. Esse drama produzido na França e Inglaterra, pelo cineasta franco-britânico de origem judaica, Roland Joffé (2000), encantou os alunos com a beleza, dedicação e trabalho contidos num festim capaz de agradar a todos os sentidos e possibilitou a compreensão do significado de um banquete como representação social e cultural humana presente nas mais remotas civilizações, desde que o ser humano começou a se alimentar em comunidade.

Esse *banquete* recebeu o nome de “Romeu e Julieta”, após os alunos pesquisarem a culinária de vários países e apresentá-las por meio de seminários, em sala de aula. A preferência pela exaltação do amor ocorreu em virtude da peça Romeu e Julieta, adaptada por William Shakespeare, ter sido a escolhida para ser representada nesse dia, assim como, a culinária italiana, para compor o cardápio. Essa peça do período medieval celebra uma história de amor impossível entre duas pessoas de famílias ricas e poderosas de Verona, reavivando uma velha inimizade que resultou em sangue.

8 O filme ocorre no ano de 1671, no norte da França, onde o Príncipe de Condé (Julian Glover), nobre general francês, enterrado em dívidas, planeja uma solução para fazer com que não só ele, mas toda a província fique livre das dívidas, ao decidir convidar o rei Luís XIV (Julian Sands), que vive em Versailles, para passar um final de semana recheado de iguarias e entretenimento. François Vatel (Gerárd Depardieu), cozinheiro e mestre de cerimônias do Príncipe Condé, é o único homem capaz de preparar um banquete suntuoso e ainda cuidar da diversão real. Além de inspiradíssimo conhecedor das artes culinárias, é também um criativo aliado para a preparação de espetáculos artísticos que deveriam entreter os ilustríssimos visitantes. Disponível em: www.teste.planetaeducacao.com.br/cinema, <www.adorocinema.com> Acesso em: 05.08.2017 e Gouvêa (2003).



Esta pesquisa apoiou-se numa abordagem qualitativa de caráter fenomenológico, portanto, descritiva, que tem na experiência vivida e no saber sensível, elementos que viabilizam um diálogo entre teoria e prática. Os núcleos interpretativos foram obtidos por meio de diários de bordo, relatórios, questionários, registro fotográfico e observação participante na preparação e apresentação do *banquete*.

Está na origem das civilizações, a procura por alimentos, com seus rituais e costumes no cultivo e preparação da comida, bem como o prazer em comer. A refeição, sinônimo de preparação e partilha do alimento, começou a existir quando o ser humano deixou de ser um mero coletor de raízes e frutas. Ao desenvolver a capacidade de caçar grandes animais, surgiu a necessidade de partilhar o produto do seu trabalho, dando origem às relações de hospitalidade.

O corpo, na visão fenomenológica, não é um objeto composto por partes isoladas. Ele tem um modo singular de ocupar um espaço e um tempo, seja na ciência, na arte, na filosofia, como em qualquer área do conhecimento. Para Nóbrega, “O corpo é condição de vida, de existência e conhecimento” (2010, p. 19), que traz novas reflexões para a metodologia das ciências humanas, na contemporaneidade. Ponderações que Merleau-Ponty (1989) afirmava reportar-se as origens da própria reflexão, ao mesmo tempo que é responsável por ela.

O Perfil profissional do aluno do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar

Neste trabalho, considerou-se os objetivos e o perfil profissional do aluno do Curso Técnico em Serviços de Restaurante Bar, previstos no Projeto Pedagógico (IFMA, 2011, p. 10), como eixos norteadores para a realização do Banquete “Romeu e Julieta”.

As orientações previstas neste documento determinam que o curso deve proporcionar: a formação de profissionais aptos a atuar com responsabilidade socioambiental na coordenação



e operação de serviços de restaurantes, bares e similares; a aquisição de conhecimentos de base científica, técnica e humanística, direcionados para a prestação de serviços de alimentos e bebidas; condições favoráveis para a aplicação de conhecimentos apreendidos em situações hipotéticas e/ou reais nos serviços de restaurantes, bares e similares; uma formação profissional com visão empreendedora e capacidade para gerenciar seu próprio negócio.

As prerrogativas para a construção do perfil profissional dos alunos, da mesma maneira, determinam que os mesmos sejam capazes de: desenvolver relações interpessoais necessárias a um bom convívio profissional e social; gerenciar e operacionalizar eventos gastronômicos; compreender a etiqueta dos serviços de restaurantes; realizar serviços de mesa e coquetelaria; avaliar e controlar o processo de organização, higiene e manipulação dos alimentos e sua harmonização com bebidas, e desempenhar eficientemente suas ações, oferecendo uma excelente recepção e acolhimento aos clientes, nos restaurantes, bares, salões e similares.

Assim, o Teatro correspondeu a um caminho propício à modificação dos gestos e posturas cotidianas desses alunos, pois representou uma experiência coletiva em que o respeito às diferenças foi fundamental para um convívio profissional e pessoal, bem como, para a concretização desse *banquete*.

Considerado a primeira invenção humana, o Teatro possibilita grandes descobertas por meio de um espelho imaginário que se concretiza pela composição de elementos necessários à realização do espetáculo teatral. E o banquete, que há muito tempo reflete o cotidiano de uma sociedade, caracterizou-se como um bom exemplo a ser transformado em prática pedagógica, por ser um ritual que transmite valores, reforça laços entre membros de um grupo, promove a solidariedade, fraternidade, amizade, obrigações mútuas, atribuindo uma função social à refeição e à arte de bem comer (FRANCO, 2001).

Nesses eventos, os artistas profissionais distraíam os convidados desempenhando números diversificados que incluíam teatro, canto, dança, acrobacias, conversas, leitura de prosa e



poesia, costumes que originariam os *entremets* ou *intermezze* da Idade Média (FRANCO, 2001). Considerado um intervalo que antecedia a apresentação da sobremesa, a palavra *entremet* significa atualmente, em francês, sobremesa ou o próprio serviço de doces. Entretanto, no período medieval, o *entremet*, ou “entre pratos”, referia-se a uma “série de espetáculos que pontuavam uma festa. Dessa forma, na procura por uma corporeidade cênica atuante, na encenação do Ato 2, Cena 2, da peça Romeu e Julieta, cada discente participou espontaneamente dos exercícios corporais e jogos improvisacionais.

Além dos jogos improvisacionais, a preparação dos alunos para esse trabalho final contou com atividades de fotografia, estudo das cores primárias e secundárias por meio de desenhos de observação e de memória, estudos teóricos sobre a história da Gastronomia e seminários temáticos.

O planejamento do *banquete* exigiu a organização dos alunos em equipes, responsáveis pelas seguintes etapas de trabalho: Comidas; Bebidas; Poesias; Dança; Teatro; Músicas; Decoração, Serviços e Utensílios; Cerimonial e Fotografia. A dança foi a única modalidade que não se concretizou, nesse evento, por falta de tempo suficiente para o ensaio da coreografia e confecção do figurino.

A cenografia do *banquete*, de uma forma geral, contou com um perímetro ornamentado pelas fotografias dos próprios alunos intercaladas por círculos nas cores verde, branco e vermelho, pertencentes à bandeira italiana⁹, mesas grandes e pequenas com toalhas nas cores da bandeira da Itália, assim como, flores vermelhas e velas.

Por ser considerada uma técnica artística que permite registrar de forma autônoma e expressiva a realidade circundante e despertar novos sentidos e olhares ao alimento consumido

9 Adotada oficialmente em 1948, a bandeira italiana é composta por três faixas verticais nas cores verde, branca e vermelha. Não há um consenso universal sobre o significado das cores da bandeira da Itália, porém, alguns historiadores atribuem como significados para a cor verde, as planícies e colinas do país; a cor branca, as geleiras dos Alpes, no norte do país, e a cor vermelha, o sangue dos heróis derramado durante as guerras da Independência da Itália. Disponível em: <<https://m.suapesquisa.com>>bandeira Itália e <https://www.significados.com.br>>bandei>. Acesso em: 24.04.2018.



diariamente, solicitou-se aos estudantes, que fotografassem seu cotidiano alimentar, ou seja, café da manhã, almoço e jantar, observando a organização do ambiente, o posicionamento dos objetos à mesa, a harmonia das cores na montagem nos pratos e na decoração do espaço, assim como, a iluminação.

A Fotografia do almoço, ao lado, evidenciou o cuidado da aluna com a alimentação e a organização dos objetos a mesa (Figura 1). A jarra com água à frente da cesta com raízes, em tonalidades diferentes, o recipiente com grãos de feijão e o jarro branco com flores naturais harmonizaram com a travessa principal contendo uma salada de pepinos, em rodelas, cenouras, batata doce e uma porção de feijão cozido, tendo como toque final, uma folha de vinagreira disposta na lateral esquerda do prato.

Após o estudo das cores, os países pesquisados por meio dos seminários temáticos foram: Espanha, China, Itália, Estados Unidos, Síria, Líbano, França, Grécia, Portugal e Brasil. Os alunos, além da apresentação teórica e trabalho escrito, tiveram que preparar um prato típico de cada país, para degustação dos colegas.

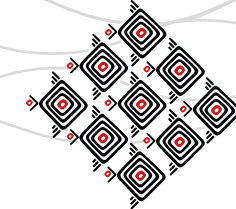
O Menu selecionado pelos alunos foi composto por uma entrada (*Bruscchettas*), um antepasto feito à base de pão italiano, alho, azeite, tomate e manjericão; prato principal (*Rondelli*), massa fresca, recheado por três queijos, mussarela com presunto, molho ao sugo e molho pesto e a sobremesa (*Tiramissu*), um pavê com creme de queijo, café e cacau em pó.

As músicas que embalaram o *banquete* foram músicas italianas instrumentais, interpretadas por André Rieu¹¹ e Luciano Pavarotti¹², reproduzidas por mídia eletrônica, e músicas apresenta-



Fig. 1: Fotografia do Almoço. **Fonte:** Arquivo Pessoal do Aluno M.S.G.¹⁰ (2017)

¹⁰ A fim de preservar a identidade dos alunos, apenas suas iniciais serão colocadas na fonte das figuras 1 e 2.



das ao vivo, com o auxílio de um violão e de uma flauta. As músicas apresentadas com o auxílio da flauta, foram: Capricho Italiano (*Capriccio Italien* Op. 45), canção de Piotr Llitch Tchaikovsky, Minha Gioconda (*Mia Gioconda*), do compositor brasileiro Vicente Celestino e O Meu Sol (*O Sole Mio*), de Eduardo di Capua e Alfredo Mazzuchi.

Com os convidados reunidos, professores, técnicos administrativos, colaboradores terceirizados da limpeza e da cantina, e alguns alunos, o mestre de cerimônias iniciou o Banquete “Romeu e Julieta”. Primeiro, apresentou os discentes e o curso técnico ao qual pertenciam, em seguida, a disciplina na qual o trabalho foi realizado e, por fim, ofereceu as boas-vindas aos convivas. Depois de um breve período ao som de música italiana instrumental, duas alunas iniciaram as apresentações artísticas recitando poesias que enalteciam o amor, encantando e suscitando expectativas nos participantes, enquanto que na cozinha, montavam-se as entradas (*Bruscchettas*).

O fragmento da peça Romeu e Julieta, encenada com o acompanhamento de uma música tocada com o auxílio do violão pelo personagem Romeu, aconteceu nesse momento de degustação das *Bruscchettas*, deslizando os espectadores com a melodia e as juras de amor trocadas entre Romeu e Julieta.

Ao término da peça, o prato principal (*Rondelli*) (Figura 2) foi servido, causando enorme surpresa nos convidados pela aparência do alimento, apresentado nas cores da bandeira italiana. Essa etapa do *banquete* foi acompanhada por músicas italianas, tocadas ao vivo por um aluno, com a assistência de uma flauta.



Figura 2 – *Rondelli* (Prato Principal)
Fonte: Arquivo Pessoal do Aluno A.S.F. (2017)

¹¹ André Marie Nicolas Leon Rieu, natural de Maastricht, Países Baixos, é um grande nome da música clássica. Violinista, maestro e cantor versátil e moderno, é reconhecido pelo título de “embaixador das valsas”, pois fazem parte do seu repertório peças de músicas ligeiras e valsas vienenses conhecidas do público e ancoradas na memória popular. Disponível em: www.musica.culturamix.com>internacionais. Acesso em: 17.02.2018.

¹² Luciano Pavarotti foi um tenor italiano de grande respeito e prestígio internacional por seu carisma e voz inconfundíveis, que conquistou multidões interpretando músicas líricas com temas de fácil aceitação popular. Disponível em: www.educacao.uol.com.br. Acesso em: 17.02.2018.



Quando os convidados terminaram a degustação do prato principal, foi anunciada a sobremesa (*Tiramissu*) regada a vinho e música italiana instrumental para entretenimento dos convidados. No encerramento do Banquete “Romeu e Julieta” agradeceu-se a participação e colaboração de todos nesse processo artístico e gastronômico, realizado pelos discentes do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, na disciplina História, Arte e Cultura da Gastronomia, preocupados não somente em agradar aos olhos, mas também, em satisfazer o paladar e exaltar o amor.

Considerações Finais

Nessa perspectiva, em contato com distintas áreas do conhecimento, os alunos experimentaram novos espaços de aprendizagem, ampliaram os saberes e sabores na sua formação educativa, desmistificando o conceito de Arte como ferramenta de apoio para a aprendizagem de conteúdos disciplinares mais relevantes.

Conjugar esforços para visualizar, dentro de um conjunto de indivíduos, as singularidades criativas pertencentes a cada um dos discentes, que ajudaram no processo de criação da cena teatral e gastronômica, não foi tarefa fácil, principalmente, no mundo atual, em que a solidariedade entre as pessoas é pouco incentivada.

Acreditou-se, assim, que a prática pedagógica Banquete “Romeu e Julieta” atendeu aos objetivos da disciplina História, Arte e Cultura da Gastronomia, pois potencializou vivências dentro e fora do contexto escolar, constituindo um processo de ensino- aprendizagem propício ao desenvolvimento do perfil profissional de alunos do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar.



Referências Bibliográficas

AULETE, Caudas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível** – 5ed.- Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. ver. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia**. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

GOUVÊA, Anna Teresa Rojas Molina Assumpção. **A comida como espetáculo**. 2003. Disponível em:

<repositorio.unicamp.br/bitstream/.../Gouvea_AnnaTeresaRojasMolinaAssumpcao_M.p>. Acesso em: 17 ago. 2017.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico Institucional: uma construção de todos**. São Luís-Maranhão, 2016. Disponível em:

<<https://portal.ifma.edu.br/projeto-pedagogico-institucional-ppi/>> Acesso em: 25 mar. 2017.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar na Forma Subsequente ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. São Luís-Maranhão, 2011. Ministério da Educação. Diretoria de Desenvolvimento de Ensino.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ªed.rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JOFFÉ, Roland. Estúdio: Gaumont / Le Studio Canal+ / TF1 Films Productions (filme). **Vatel: um banquete para o rei**. 2000.117 min. son. color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5lrEKE93dxU>>. Acesso em: 01 fev. 2017.



MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos selecionados**. – São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os pensadores).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Uma fenomenologia do corpo**. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

STRONG, Roy. **Banquete**: uma história ilustrada da culinária de costumes e da fartura à mesa. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

<www.dicio.com.br/estesiologia>. Acesso em: 07.08. 2017.

<www.adorocinema.com>. Acesso em: 05.08. 2017.

<<https://www.significados.com.br>>. Acesso em: 24.04. 2018.

<www.musica.culturamix.com/internacionais>. Acesso em: 17.02. 2018.

<www.educacao.uol.com.br>. Acesso em: 17.02.2018



RESISTÊNCIA POLÍTICA CRIADORA: ARTE NA EJA PARA ALÉM DO LETRAMENTO

Fernando Bueno Catelan¹ - UNESP
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma reflexão sobre a importância do ensino da arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a criação como um fator determinante para que haja emancipação. Sendo assim, são levados em conta os aspectos políticos inerentes à educação que estão presentes na obra de Paulo Freire (2015); e também estabelecer uma relação direta com os estudos filosóficos de Jacques Rancière (2011), que apresenta o reconhecimento da igualdade das inteligências como fator determinante para que haja a política e a emancipação; e por fim analisamos as propostas de Augusto Boal (2013), que evidenciam que todo teatro é político, deixando clara a sua atuação criadora em favor de uma ação política transformadora. A pesquisa foi realizada em três escolas de Educação de Jovens e Adultos de São Bernardo do Campo (SP). As abordagens teatrais utilizadas foram: Jogos Teatrais de Viola Spolin; exercícios de Impro, de Keith Johnstone; e Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2007).

Palavras-chave: Teatro. Política. EJA.

Introdução

As organizações curriculares no Brasil apontam para uma maior valorização dos conteúdos de Português e Matemática, na tentativa de se alinharem aos exames externos, onde são cobradas apenas essas duas matérias. Desse modo, se atribuí uma nota a cada escola e esses números são os instrumentos levados em conta pelo governo, para avaliar se a escola tem um bom ensino.

¹ Ator, Educador, Pesquisador, Diretor Teatral e Iluminador. Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/SP. Bacharel em Direção Teatral (2007) e Licenciado em Artes Cênicas (2006) pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG. Iniciou sua trajetória na linguagem teatral em 1988 com teatro de bonecos, é professor de teatro em cursos livres desde 1995. Desde de 2008 atua como professor de arte no Ensino Médio do Colégio Ábaco, e na Educação de Jovens e Adultos – EJA, na rede municipal de ensino em São Bernardo do Campo/SP. Atualmente é representante do Estado de São Paulo da Federação dos Arte-Educadores do Brasil – FAEB. fernandocatelan@yahoo.com.br.



Não é de se estranhar que as outras áreas de conhecimento são tratadas na escola como “perfumaria” (termos que já ouvi de profissionais da educação), e assim o ensino das artes é visto como uma obrigação contida nas leis. Isso se verifica ao estarmos em 2018, diante de uma proposta de BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do ensino médio que quer tirar a obrigatoriedade do ensino de arte nesse nível da educação básica.

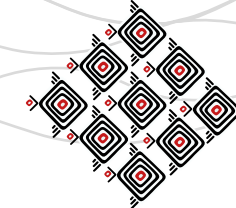
Se chegarmos na Educação de Jovens e Adultos, que é objeto de estudo deste trabalho, vamos verificar uma maior cobrança em recuperar conteúdos de Português e Matemática na mesma direção do ensino fundamental e médio, porém com o foco de uma instrumentalização para a vida prática. O que vai contra tudo que Paulo Freire pensou para o ensino de jovens e adultos. Segundo Ana Freire (1996, p. 35), o trabalho de seu marido almejava uma educação que “[...] teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizando para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases”.

Porém, em muitos casos a EJA ainda se preocupa mais com o letramento do que em provocar uma consciência crítica dos/as educandos/as, e que só é possível quando eles/as tornarem-se propositores e criadores de ações de transformação.

Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados BOAL 2009, p. 19).

Nessa mesma direção, onde Boal propõe uma ação criadora para transformação da realidade é que se sustentam as experiências teatrais aqui apresentadas em três escolas da rede pública municipal de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, na direção de verificar como abordagens teatrais possibilitam a libertação/emancipação.

Para essas experiências foram trabalhadas três abordagens que se utilizam de improvisação teatral: Jogos Teatrais de Viola Spolin, que possibilitou a aproximação com a linguagem



teatral; o Sistema Impro, que muito contribuiu ao estimular a espontaneidade nas improvisações; e o Teatro do Oprimido, que lida diretamente com questões políticas e de conscientização.

Diante dos inúmeros aspectos da realidade do ensino da arte na EJA que podem ser escolhidos como ponto de partida para uma investigação sobre processos criativos, o medo de se manifestar, de se posicionar e de dar sua opinião, observada entre os/as educandos/as de EJA (mas não exclusiva dos/as educandos/as da EJA) é o ponto de partida dessa pesquisa.

Em nossas observações em sala de aula, esse fato tem demonstrado que há uma precária consciência política que **os/as** leva a ignorar a responsabilidade do Estado em assegurar uma educação que garanta o acesso e a permanência de todos/as, uma vez que não reconhecem como fundante nem a história de vida de seus antepassados e nem os impactos da colonização e das ideologias da elite dominante que ainda prevalecem.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Paulo Freire, em especial a Pedagogia do Oprimido (2015), dão exemplos de sistemas sociais que perpetuam a opressão dos grupos sociais menos favorecidos cujos dispositivos barram a superação da pobreza e da participação política, o que leva o indivíduo ao não reconhecimento de seu valor pessoal e histórico. A aposta de Freire incide num processo educativo no qual os sujeitos se conscientizem das injustiças e produzam as mudanças necessárias para se libertar.

Todo o processo de pesquisa que apresentamos nesse trabalho decorre da necessidade de criação e recriação de possíveis abordagens da linguagem teatral para a transformação das opressões, numa maneira mais justa de se viver com a liberdade, sendo ela verdadeiramente real, não camuflada.

Ampliando o entendimento sobre EJA

No Brasil, a EJA é associada a uma modalidade de ensino que se dedica a proporcionar escolarização à pessoas que por vários motivos não estudaram quando crianças e/ou adoles-



centes. Mas essa é uma visão limitada da educação de pessoas jovens e adultas. Quem são os estudantes das universidades? São jovens e adultos. E por que não nos referimos a esse ensino com sendo Educação de Jovens e Adultos?

Em países onde não se verificam índices de analfabetismo ou de falta de escolarização em jovens e adultos, há também uma educação voltada a esse público. A educação, nesses países, ocupa posição de destaque para pessoas jovens, adultas e idosas, em cursos de atualização, qualificação, aprendizagem de novas tecnologias e fruição cultural (DI PIERRO, 2017, p. 12).

Se falarmos do ensino da arte na EJA, há um vasto território a ser explorado, uma vez que os cursos superiores das linguagens artísticas pouco se debruçam sobre essa modalidade de educação.

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), organizada pela Unesco e que ocorreu em Belém, no Pará, ao fim de 2009, defendeu em seu documento oficial, o Marco de Ação de Belém, o fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos. É importante destacarmos que a educação ao longo da vida não deve ser oferecida apenas na idade adulta, e sim em todas as idades “do berço ao túmulo”, conforme apontado no documento (UNESCO, 2010, p. 6).

No documento da CONFINTEA IV, os termos “educação ao longo da vida” e “aprendizagem ao longo da vida” são tratados como sinônimos. Todavia, segundo Moacir Gadotti, em seu artigo Educação Popular e Educação ao Longo da Vida (s/d, p. 3), há distinções de tratamento, pois o conceito “educação ao longo da vida” surge pela primeira vez na Inglaterra em 1919 (Lifelong Education, Education for Life) associado à formação profissional dos trabalhadores.

É somente em 1972, quando a Unesco lança o livro Aprender a ser (que ficou conhecido como relatório de Faure), que a expressão “educação ao longo da vida” ganha o sentido de educação (formal e informal) durante a vida toda. Porém, na Inglaterra utilizou-se a expressão “Lifelong Learning” (aprendizagem), e na França, “Éducation” (Educação), motivo pelo qual a CONFINTEA IV se utiliza de ambas expressões.



No Brasil, a expressão inglesa “Lifelong Learning” foi traduzida como “educação permanente” ou “educação continuada”, e somente a partir dos anos de 1990 a expressão foi traduzida como “educação ao longo da vida”, se aproximando do conceito original (DI PIERRO, 2017, p. 18-19).

Porém, cabe destacar que, tão importante quanto defender a educação ao longo da vida, é também se atentar ao que se aprende. A escolha da concepção pedagógica pode proporcionar uma aprendizagem transformadora se ela se direcionar por uma abordagem crítica, como as propostas de educação popular de Paulo Freire; ou proporcionar alienação, tratando alunos/as como clientes ou consumidores, como as propostas pedagógicas internacionais pautadas pelo neoliberalismo.

No Brasil há um longo caminho para efetivarmos a ideia de educação ao longo da vida para além da identificação da Educação de Jovens e Adultos que temos hoje, com a associação ao analfabetismo, a baixa escolaridade ou falta de formação profissional. Isso se dá pelos processos históricos que vivemos no Brasil em que pessoas de baixa renda têm seus direitos à educação violados por ausência, dificuldades de acesso às escolas, ou pela má qualidade de ensino, o que promove evasão e desinteresse na continuidade dos estudos.

Por isso a EJA é levada a cumprir o papel de garantir esse direito à educação que, em algum momento, foi interrompido. E nesse sentido na maioria das práticas desta modalidade², o foco fica direcionado para o letramento, como sendo a única forma de superar o atraso que temos na educação brasileira. Porém, se pensamos na Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade mais direta, para seguirmos o pensamento pedagógico de Paulo Freire, em que a libertação das situações opressoras seja algo a ser trabalhado, não podemos esquecer da arte como fator criador que leva os/as oprimidos/as a olhar para suas vidas e a partir daí serem agentes das mudanças na sociedade.

2 A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 define no TÍTULO V os níveis e as modalidades de Educação e Ensino. São níveis: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior. São modalidades: educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial.



Improvisação teatral como uma possibilidade criadora na EJA

Augusto Boal, em seu último livro *Estética do Oprimido* (2009), nos apresenta uma defesa da atuação da arte na ação de libertação das opressões. Para ele, o analfabetismo estético deve ser motivo de preocupação tão relevante quanto o analfabetismo do letramento, pois “O analfabetismo estético, que assola até alfabetizados em leitura e escrita, é perigoso instrumento de dominação que permite aos opressores a subliminal Invasão dos Cérebros!” (BOAL, 2009, p. 15).

Isso nos aponta uma possibilidade de abordagem artística na educação que fortalece a emancipação dos/as educandos/as para além de uma visão tradicional escolar que privilegia o letramento como única forma para a formação do indivíduo.

Boal (2009, p. 16) defende duas teses principais: a primeira é que “existem duas formas de pensamento: Sensível e Simbólico”; a segunda, que não podemos ignorar “que todas as sociedades estão divididas em classes, castas, etnias, nações, religiões e outras conformações, é absurdo afirmar a existência de uma só estética que a todos contemple”.

Assim sendo, não é aceitável pensarmos que apenas podemos pensar com palavras, como o ensino tradicional aposta e o que podemos verificar, quando, para medir o nível de aprendizagem dos/as alunos/as em avaliações externas, são aferidos apenas os conhecimentos em língua portuguesa e matemática.

Logo, é na direção oposta ao ensino tradicional que Boal aponta a necessidade de pensarmos o indivíduo na sua inteireza e não fragmentado e afastando corpo e mente, razão e emoção, como se fosse possível essa separação na vida que se faz vivendo:

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavra) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia (BOAL, 2009, p. 16).



É na ação criadora que será possível uma verdadeira emancipação, uma vez que as elites entendem como funciona esse poder libertador das artes, e é por isso que o controlam e dificultam o acesso das classes populares a elas: “O pensamento sensível é arma de poder – quem o tem em suas mãos, domina [...] Quando exercido pelos oprimidos, o Pensamento Sensível é censurado e proibido” (BOAL, 2009, p. 18).

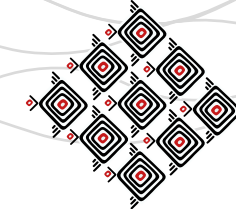
É urgente promovermos a criação artística como instrumento de libertação, pois assim nos tornamos agentes políticos que manifestam seu pensamento ao utilizar “Palavras, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta” (BOAL, 2009, p. 19).

Seguindo as propostas pedagógicas de Freire e teatrais de Boal, propusemos intervenções por meio de práticas teatrais que possibilitassem a emancipação dos/as educandos/as, para que reconhecessem a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011). Logo, *a política*³ se torna o ponto essencial a ser explorado.

Jacques Rancière (1996; 2014) explora o conceito de “política” ao apresentar três definições que se relacionam e se distinguem: *a política*, *a polícia* e *o político*. Dessa maneira, *a política* é a liberdade de se manifestar; *a polícia* é a limitadora da liberdade, ao impor a ordem e, se necessário, o uso da força para mantê-la; e *o político*, sendo o poder político exercido pelo governo, estaria no encontro dissonante entre a política e a polícia.

Nesse sentido a definição de *a política* é o entendimento que utilizamos nesse trabalho, sendo a participação de todos/as no momento em que eles/as passam a se entender como iguais. Nesse panorama, somente depois do reconhecimento da igualdade das inteligências é que os cidadãos se sentem livres para manifestar seus pensamentos e sentimentos, assim chegando à emancipação.

3 Quando nos referirmos ao conceito de política definido por Rancière: “a política”, ele será grafado em itálico, conforme consta nos livros do autor.



Rancièr (2011) destaca que o primeiro momento da emancipação é o reconhecimento da igualdade das inteligências, e Freire (2015) aponta que a libertação do sistema de opressão apenas é possível por meio da conscientização, que se dá num movimento coletivo, “quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 2015, p. 72, grifo nosso).

As práticas aqui apresentadas foram realizadas em três escolas de São Bernardo do Campo (SP): EMEB⁴ Arlindo Miguel Teixeira (primeira experiência); EMEB Professora Janete Mally Betti Simões, (segunda experiência); e EM⁵ Olegário José Godoy (terceira e quarta experiências), a partir das quais objetivamos abranger as diversas formas de atendimento da EJA no município.

Inspirando-nos na afirmação de Boal (2009, p. 33) de que “Não basta pensar! A ação é necessária”, realizamos práticas teatrais nas quais pudéssemos observar no ambiente escolar da EJA as possibilidades de emancipação por meio do teatro. No entanto, uma dúvida permanecia: qual abordagem teatral utilizar?

Ao avaliarmos quais possibilidades teatrais melhor serviriam aos nossos propósitos, que seria: trabalhar aspectos políticos inerentes ao teatro (BOAL, 2013); na busca do reconhecimento da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011); num movimento de emancipação/libertação que possibilite a conscientização na luta contra as opressões (FREIRE, 2015).

Todavia, a partir daí precisávamos escolher técnicas teatrais que introduzissem a linguagem teatral e em seguida, nos possibilitasse explorar, cenicamente, temas que levassem a denúncia e anúncio de transformação possível na vida de cada educando/a.

O que nos parecia mais adequado, em princípio, para atender às primeiras expectativas era trabalharmos os Jogos Teatrais conforme propostos por Viola Spolin (2001; 2015), nos quais as

4 Escola Municipal de Educação Básica.

5 Escola Municipal.



regras são essenciais e nos levariam à negociação de acordos no coletivo, chegando ao desenlace dos jogos propostos. Tal ação nos possibilitaria uma aproximação com a linguagem teatral “Quem” (personagem), “Onde” (cenário) e “O Que” (ação), promovendo diretamente participação, foco, confiança, envolvimento, liberdade e expressividade.

Depois de trabalharmos os Jogos Teatrais (SPOLIN, 2001; 2015), a abordagem mais direta para nossa pesquisa seria o Teatro do Oprimido, uma vez que “*A Estética do Oprimido é uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmo; a descobrir o mundo, descobrindo seu mundo; nele, se descobrindo*” (BOAL, 2009, p. 170, grifo do autor).

Dessa forma, iniciamos as práticas com essas duas propostas: Jogos Teatrais (SPOLIN, 2001; 2015) e Teatro do Oprimido (BOAL, 2007). No entanto, em dado momento da pesquisa prática, observamos que em todas as aulas lidávamos, direta ou indiretamente, com técnicas de improvisação tanto nos Jogos Teatrais como no Teatro do Oprimido. Constatação importante para os desdobramentos que a pesquisa viria a ter.

Nas aulas iniciais nas duas primeiras escolas, quando utilizamos propostas de improvisação em que a fala era necessária, os/as educandos/as tiveram dificuldades para realizar os exercícios, o que nos levou a refletir sobre as abordagens propostas e a possibilidade de novas práticas. E, naquele momento, analisamos os exercícios até então propostos e outros, que deveríamos ter trabalhado anteriormente aos jogos que necessitavam de fala, como os exercícios de blablação.

Nessa perspectiva, ao pesquisarmos exercícios que se utilizam da fala de maneira mais solta e ágil, nos valem das propostas do “Sistema Impro”, desenvolvido por Keith Johnstone (MUNIZ, 2015, p. 162-198), na tentativa de diversificar os exercícios de improvisação. Algo que se mostrou muito positivo e possibilitou a percepção da improvisação como elemento essencial na busca do reconhecimento da igualdade das inteligências e, assim, na emancipação.



Segundo Muniz (2015, p. 164), os exercícios do Impro, criados com o propósito de estimular a imaginação e a espontaneidade de adultos (da mesma forma como Viola Spolin organizou os Jogos Teatrais especialmente voltados a crianças), consistem numa técnica de improvisação cujas regras estimulam a aceitação de todas as propostas lançadas, visto que os participantes não podem bloquear nenhuma delas. Além do fato de os jogos decorrerem sem a necessidade de plateia, pois dessa forma os/as educandos/as se sentem menos expostos e mais livres para se manifestar.

Logo, após uma vivência por meio de exercícios que visavam a espontaneidade e de Jogos Teatrais e do Sistema Impro, e ao voltarmos a abordar as técnicas de Teatro do Oprimido, observamos que a apropriação da palavra se deu como manifestação do conhecimento, reconhecendo que o pensamento é importante e pode ser expressado, pois:

Pensar é organizar o conhecimento e transformá-lo em ação, que pode ser fala ou ato, sendo que fala é ato. Pensamento é ação que transforma o pensador, o interlocutor e a relação entre os dois. Que pode ser a mesma pessoa (BOAL, 2009, p. 29).

Considerações finais

Nesse artigo, não pretendemos trazer respostas inquestionáveis, apenas provocar perguntas que possam, a partir da reflexão acerca da ação realizada gerar novas formulações, pesquisas, curiosidades, inquietações. E que possamos contribuir com experiências viáveis para a prática de uma pedagogia emancipadora, nesse caso, aliada às técnicas de improvisação teatral.

Embora consista numa arma vigorosa para despertar consciências, ações, vontades, saberes, fazeres, a improvisação teatral não atinge a todos da mesma forma, nem ela, sozinha, sem uma clareza de intencionalidade, será capaz de despertar a consciência e o agir político. Por isso



uma escola e uma educação crítica são ferramentas indispensáveis ao despertar do sujeito político. Um sujeito político que exija e se apodere de seu direito à educação como processo contínuo, ao longo da vida.

Por isso torna-se urgente reivindicarmos o agir e o fazer político na educação, na arte, no teatro. Não termos consciência de que lado nos situamos pode significar nos colocarmos em um lado que, às vezes, não é aquele no qual queríamos estar, pertencer: neutralidade na educação e no teatro não existe. Por isso seus papéis políticos precisam ser afirmados constante e vigorosamente.

Até mesmo aqueles que se posicionam contra uma ação transformadora da realidade dos oprimidos, e defendem uma educação bancária focada apenas na escrita e leitura instrumental, sabem que a política não está ausente da educação e da arte, e é justamente por isso que se utilizam de um discurso sedutor de imparcialidade (como se fosse possível), impondo sua visão política de mundo. Uma visão que apenas pretende a manutenção das desigualdades, a proteção dos privilégios das elites, sem que sejam abalados por transformações que podem vir da educação e da arte.

E o teatro, como apresentado por Augusto Boal (2013), vem a ser uma estratégia criativa possível de ação política na sociedade. Ao buscarmos mudanças nas relações de opressão, por meio da estética, em procedimentos criativos, transformando todos/as em criadores/as e em muito mais do que meros/as espectadores/as.

Referências Bibliográficas

BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras Políticas Poéticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.



DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. In: CATELLI JUNIOR, Roberto (Org). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 09-21.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. S/d. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

MUNIZ, Mariana Lima. **Improvisação como espetáculo**: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** – política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2014.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

UNESCO. CONFINTEA VI: Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 07 dez 2017.



UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA II:

ESCOLA MUNICIPAL MINISTRO EDMUNDO LINS

Gabriela Alvarenga Lovato¹ - UFV

Resumo

Este artigo possui como principal objetivo apresentar questões relacionadas ao Estágio Supervisionado da Licenciatura II, do curso superior em Dança, da Universidade Federal de Viçosa, durante o ano de 2017. Para isso, fez-se um estudo bibliográfico a respeito de temáticas como a arte na escola, a dança na escola, o comportamento infantil, bem como um estudo empírico através do acompanhamento das aulas e dos estudantes na Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, também na cidade de Viçosa. Foram utilizados autores como Isabel Marques (2007), Márcia Strazacappa (2001), Christiane Denardi (2007), entre outros. Ao desenvolver este trabalho com os estudantes da Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, foi possível reconhecer que a dança nas escolas ainda aparece de forma bastante superficial, sendo procurada apenas em épocas de festas ou de valorização de conteúdo midiático.

Palavras-chave: Dança. Arte. Escola.

Introdução

Este artigo apresenta um relato de experiências a partir de uma assimilação do que é o estágio e a realidade da dança hoje dentro das escolas. Este material aborda as observações específicas a respeito do Estágio Supervisionado da Licenciatura II, referente à graduação em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (MG). O Estágio é subdividido em duas partes, ou seja, dois

¹ Mestranda em Comunicação Midiática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Bacharela e licenciada em Dança através da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: gabrielalovato3@gmail.com



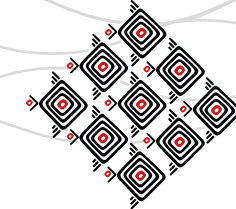
semestres, sendo que, segundo o catálogo de graduação do próprio curso, ambos funcionam como uma:

Experiência pré-profissional, colocando-os em contato com a realidade de sua área de atividade, dando-lhe oportunidade de ampliar seus conhecimentos, em instituição pública ou privada. Durante o período de estágio o aluno deverá atuar no planejamento e atuação em co-participação e/ou regência de classe (Catálogo de Graduação em Dança – UFV, 1 dez 2017).

Portanto, a partir da integração com a realidade da arte e dança nas escolas, o estágio pode ser capaz de proporcionar ao estudante do curso superior em dança, noções de como trabalhar a teoria assimilada dentro da universidade com a prática encontrada nas instituições de ensino básico.

Este artigo, portanto, apresentará características a partir das observações e aulas ministradas durante todo o segundo semestre de 2017, acompanhando a Escola Municipal Ministro Edmundo Lins. Para compor um diálogo dentro deste trabalho, foram utilizadas referências de autores como Jean Piaget (1976), Lev Vygotsky (1998), Rudolf Laban (1948) e Christine Denardi (2007).

Para que esse trabalho pudesse tomar forma, foram acompanhadas as aulas da disciplina de Arte do ensino fundamental I e também do ensino fundamental II. Podemos assumir em primeira instância a principal diferença entre a aula de Arte nesses dois patamares da educação: no ensino fundamental I, as aulas de Arte, nesta escola, foram ministradas por uma professora formada em Pedagogia, assim como as outras disciplinas também são; já no ensino fundamental II, as aulas de Arte são propostas por uma professora formada em Artes Visuais. A contrapartida da escola em relação a todos os estagiários que ali trabalham é a construção de projetos que dialoguem com a escola e também com a área de estudos do estagiário. Dessa forma, ambas



as professoras foram estimuladas à criação de um projeto que utilizasse a dança, de forma que todos estivessem:

Atentos ao fato de que a escola deve dialogar com a sociedade em transformação, ela é um lugar privilegiado para que o ensino de dança se processe com qualidade, compromisso e responsabilidade. As relações que se processam entre corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão e eventual transformação da realidade social. A dança, enquanto arte, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual (MARQUES, 2012, p. 5).

No primeiro período de estágio, ou seja, o Estágio Supervisionado da Licenciatura I, realizado no semestre um de 2017, o projeto construído foi idealizado a partir das festividades juninas. Ao acompanhar as turmas de quinto, sexto e oitavo ano, foi-me solicitado que trabalhasse apenas com a turma do quinto ano para uma possível apresentação. Ao notar que a escola deixava muitas turmas com a escolha das músicas, roupas e movimentação, resolvi, enquanto estagiária, retomar um pouco do significado das festividades de grande popularidade no Brasil, propondo aos estudantes do quinto ano a Dança das Fitas. Segue ao lado um dos registros fotográficos do projeto realizado no primeiro semestre:



Fig. 1: Dança das Fitas - Festa Junina Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, 2017. Viçosa, MG. Acervo particular.

Por todo esse trabalho anterior, o retorno para o segundo semestre – e tema deste artigo – ocorreu de forma bastante tranquila e sem o estranhamento por parte dos estudantes.

Uma questão que chamou bastante a atenção foi a relação desses estudantes com a Arte na escola. As turmas de quinto e sexto ano não possuem avaliação da disciplina de Arte e por esse motivo - dentre vários outros, como aulas desinteressantes, repetidas - deixam claro o porquê não realizam as tarefas com vontade. Nesse sentido, é possível propor aqui um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Arte):



[...] a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (PCN ARTE, 1997).

Além disso, já é possível notar resultados positivos em relação às ideias abordadas por Laban (1948), que demonstram as questões do desenvolvimento humano e sua contínua perda de mobilidade corporal, ao pensarmos na turma de oitavo ano – com mais idade de todas as acompanhadas, que sempre participa das aulas de Arte:

As crianças crescem até se converterem em indivíduos com características definidas, predileções e aversões. Quando jovens, aprendem a imitar e, o que é mais importante, a deixar-se influenciar pelas ideias adultas. Ao adquirir, às vezes forçadamente, o ideal adulto de dançar, o que equivale a perder a oportunidade de equilibrar seu crescente hábito de empregar esforços isolados (LABAN, 1948).

Caracterização da Escola

A Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, situada no centro de Viçosa, possui estudantes desde o primeiro ano do ensino fundamental I, até estudantes do nono ano do fundamental II. Em termos estruturais, a Edmundo Lins possui seis salas no primeiro andar e duas no segundo. Sendo que duas das salas do primeiro andar possuem janelas voltadas para o pátio, o que dificulta ainda mais o decorrer das aulas, já que estudantes de outras turmas param na janela para conversar com os estudantes de dentro; há barulho o tempo todo do lado de fora. Cada sala possui em torno de vinte carteiras, além da mesa do professor, portanto, são salas pequenas com pouca quantidade de estudantes se compararmos as demais escolas públicas da cidade. A escola conta ainda com uma quadra, utilizada apenas para as atividades de Educação física e para as fes-



tividades anuais; uma pequena biblioteca; e, um laboratório. Os estudantes acabam por ter livre acesso entre a sala dos professores, as salas de outras turmas e a sala da coordenação. Há ainda um nítido desgaste nas relações entre professores- professores e professores-coordenadores. As ideias quando muito divergentes acabam por causar atrito, fazendo com que cada um deles tome uma determinada atitude diferenciada. Essas questões reverberam sobre seus estudantes, que apesar de novos, são capazes de captar tudo aquilo ao seu redor. Outro fator a respeito desses estudantes é a ausência de respeito com os demais, seja com colegas estudantes, com professores e até mesmo os diretores e supervisores.

Caracterização dos Estudantes

O trabalho realizado na escola Edmundo Lins se deu a partir do acompanhamento das turmas de quarto, quinto, sexto e oitavo ano do ensino fundamental. Portanto, de acordo com os estágios de desenvolvimento humano abordados por Piaget (1980) e apresentados por Terra (2006), é possível compreender que cada período desses se refere ao momento em que a criança melhor consegue lidar com aquela forma de aprendizagem e assimilação. Desse modo, são estudados através de Piaget (1980) quatro períodos de processo evolutivo, sendo eles: Primeiro período: Sensório-motor; Segundo período: Pré-operatório; Terceiro período: Operações concretas; Quarto período: Operações formais.

A partir das idades abordadas durante esse acompanhamento do quarto, quinto, sexto e oitavo anos, compreendemos que essas crianças se encontram no terceiro e quarto período do processo de evolução humana. De acordo com Piaget (1980), concentram-se no terceiro período – Operações concretas - crianças entre sete e onze anos, já no quarto período – Operações formais - crianças com idade de onze anos em diante. A grande diferença entre esses processos é a forma como cada um caracteriza uma determinada época de organização mental de uma



criança. É sabido que todos passam por todos esses estágios apresentados por Piaget (1980), porém o que diferencia um do outro é o tempo de permanência em cada um deles.

Em todas as turmas observadas foi perceptível o quanto cada um deles se apresentou em determinada fase, alguns já demonstravam maior maturidade, enquanto outros ainda necessitavam de atenção. Segundo a tradução de Terra (2006) sobre Piaget (1980), é nesse estágio que as crianças passam a organizar de forma verdadeira seus pensamentos, havendo a clara divisão entre o mundo real e o mundo de fantasia. Nesse período, a criança também já é capaz de interiorizar as questões éticas e sociais abordadas dentro de um contexto escolar, muito embora, possa não o acatar sempre, como é possível observar dentro de sala de aula, com crianças de apenas sete a doze anos enfrentando diariamente as colocações de seus educadores.

Além dos fatores abordados acima, faz-se importante mencionar a presença de duas estudantes que necessitam de professor-auxiliar, uma delas por possuir Síndrome de Down e a outra por demonstrar sinais de Déficit de atenção, porém sem diagnóstico por parte dos familiares, ambas no quinto ano. No início do ano, ao entrar na escola, deparei-me com uma auxiliar contratada para acompanhar a estudante com Síndrome de Down. Essa trabalhava com bastante paciência e instigava a estudante a cada vez mais a aprender diferentes coisas, sempre ao seu tempo, inclusive colaborando muito na festa junina, ao dançar junto da estudante a cada ensaio. Nesse sentido, é necessário compreender, segundo Junior e Lima (2011), que:

[...] o processo de inclusão necessita de muitos ajustes para que possa demonstrar uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Além disso, esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeito à diversidade humana e cultural (JUNIOR e LIMA, 2011, p. 2).



Apesar disso, não é sempre que essa relação é estabelecida na realidade escolar. A exemplo disso temos que, ao meio do ano, essa mesma auxiliar se afastou da escola por problemas pessoais, deixando a estudante sem acompanhamento até que a escola colocasse outra estagiária no lugar. Por fim, a segunda estagiária, responsável por trabalhar junto da estudante, apenas salienta o quanto a estudante é “incapaz”, o quanto ela “não entende” nada do que está ao seu redor. Fator bastante preocupante, visto que a estudante parou de evoluir, passou a tirar notas baixas e escrever diversos “Nãos” em seu caderno de desenhos. A estagiária apenas observa as aulas e passa muito tempo no aparelho celular em vez de colaborar para o desenvolvimento da estudante.

Já a respeito do sexto e oitavo ano, com crianças de doze anos em diante, podemos mencionar o Quarto período, ou seja, as Operações formais. Nessa fase, ainda de acordo com os apontamentos de Terra (2006) sobre Piaget (1980), a criança já é totalmente capaz de lidar com questões não só concretas, mas também abstratas, compreendendo situações hipotéticas e possíveis através de resoluções lógicas e racionais. As crianças acompanhadas já são capazes de perceber quando seus educadores os menosprezam, quando limitam suas atividades devido à falta de empenho profissional e por esse motivo reagem de forma negativa perante as aulas ministradas, acarretando em uma via de mão dupla, a qual o educador não é capaz de fornecer um caminho para a aprendizagem e o educando, não conseguindo enxergar esse caminho sozinho, acaba por criar suas próprias possibilidades de encarar o contexto escolar. Portanto, de acordo com o artigo Aspectos do Desenvolvimento na Idade Escolar e na Adolescência de Rodrigues e Melchiori, o desenvolvimento dos adolescentes é o mais elevado perante as operações apresentadas por Piaget. São altamente capazes de refletir, pensar de forma abstrata, compreender metáforas, dentre outros fatores que vão além do concreto. Desse modo, as idades, dentro de cada uma das turmas, são variadas apresentando uma significativa diferença entre esses estudantes: Uns com mais maturidade mental, outros com grandes dificuldades em trabalhar em grupo e a



maioria com muitos problemas em compreender questões mais abstratas. Essa questão nos faz refletir sobre os quatro períodos de desenvolvimento apontados por Piaget (1980). Sabemos que, todos os indivíduos passam por todas essas etapas, mas sabemos também que cada um deles leva um tempo diferente vivenciando cada uma delas. Por esse motivo, entendemos ali na prática que muitos deles ainda estão em estágios muito anteriores ao pensado por Piaget para determinada idade, o que pode ter sido devido à falta de estímulo.

A partir das abordagens de Piaget (1980) e a fim de propor um diálogo com a realidade encontrada na instituição, foi possível observar algumas características bastante específicas dentro da escola. Todas as turmas acompanhadas nesse estágio possuem meninos em maior quantidade, resultando em uma disputa pela atenção das poucas meninas de cada turma. Além disso, grande parte da aula é perdida com estudantes que circulam por toda a sala, às vezes até mesmo estudantes de outras turmas. Cada turma possui, mesmo que de forma inconsciente, um líder, no quinto e sexto ano, são os mais velhos, já reprovados de outros anos; já no oitavo ano, a ausência de meninas fez com que uma delas mantivesse a atenção de toda a turma, o que por muitas vezes corroborou para uma aula perdida.

Esse período de Estágio durante o segundo semestre do ano de 2017 aproximou-me de experiências que ainda não havia passado. Minha única vivência perante a licenciatura havia sido através de cursos de extensão que tinham como público alvo os adultos, portanto, o contato com crianças e adolescentes se tornou novo e bastante diferente de tudo aquilo o que já conhecia.

Em relação ao trabalho exercido pelos docentes, a professora da escola, por ser formada em Artes Visuais, sempre trabalhou atividades voltadas para o desenho e para a pintura, ignorando completamente as outras vertentes da Arte. Além disso, cada semana a professora abordava uma atividade diferente, porém se tratava da mesma tarefa para todas as turmas, isto é, desde o sexto ano ao nono ano, os estudantes faziam a mesma atividade, independente da idade, do livro



ou de qualquer outra circunstância. Esse fator nos faz refletir e trazer mais uma vez as questões das faixas etárias e formas de aprendizagem de Piaget citadas no início deste trabalho.

No ambiente escolar ocorreram propostas de atividades que foram extremamente enriquecedoras para os estudantes, porém também ocorreram aquelas plausíveis de pequenas mudanças para atingir um melhor resultado. Um fator importante a ser mencionado é que através do estágio foi possível lidar com contextos em que havia material de qualidade para se trabalhar conteúdos artísticos, como lápis coloridos, tesouras, colas, cartolinas, dentre outros materiais que nem sempre são comuns a todas as realidades escolares.

De amplo modo, essa experiência obtida através do Estágio Supervisionado da Licenciatura I e Estágio Supervisionado da Licenciatura II, fez com que eu pudesse compreender além da teoria, mas sim assimilar os percalços enfrentados não só da dança nas escolas, mas também das dificuldades gerais apresentadas por esse ambiente, que apresenta uma realidade bastante diferente das realidades abordadas no meio acadêmico. Talvez seja necessária uma maior união entre docentes, diretores e coordenadores para reforçar a ideia de uma educação de qualidade e um bom interesse pelas diversas culturas que nosso país tem para oferecer. A reflexão promovida por este período de estágio está além das aulas de Arte e da dança, pois nos remete a pensar as escolas enquanto lugar de dificuldade diária, de ausência de apoio e de estudantes e familiares, muitas vezes, violentos, reverberando em profissionais acometidos e sem forças para dar continuidade a um bom trabalho.

A Arte transmitida na escola

De acordo com Denardi (2007), a Arte pode ser percebida há anos como diferentes funções sociais e diferentes relações entre si. A autora afirma ainda a existência de três tipos de Arte: 1. Arte como mercadoria; 2. Arte como conhecimento; e, 3. Arte como criação. A partir disso, abor-



da a seguinte questão: “Mas qual é e como ocorre a relação entre a função social da arte e seu ensino nas escolas na sociedade contemporânea?” (DENARDI, 2007).

Uma das possíveis respostas para a atual situação do ensino de Arte nas escolas da atualidade é, ainda segundo Denardi (2007):

O eminente desafio de democratizar o acesso e o ensino da arte, ao alcance de todos e como fonte de educação, humanização e socialização, está justamente na contramão da arte entendida como mercadoria e da arte elitista. Nesta direção, promover a oportunidade para que todos usufruam o mundo da arte, aqui entendida como forma de conhecimento e de criação, é totalmente diferente de massificá-la, segundo os preceitos da arte para as massas (DENARDI, 2007, p. 2).

Portanto, a Arte não deve ser vista apenas como material pertencente uma classe culta da sociedade, Denardi (2007) afirma que, a Arte não deve ser fragmentada em relação as atividades sociais e humanas, mas sim como “fruto de diferentes práticas e relações sociais, e em determinado momento histórico” (DENARDI, 2007, p. 2). Por muito tempo e infelizmente até hoje, as aulas de Arte são vistas como momentos de eventos e festividades da própria escola. Na escola onde se realizou esse período de estágio, as aulas de Arte eram direcionadas às datas comemorativas do calendário anual, deixando de lado a essência principal de uma escola:

A escola é uma das instâncias sociais mais significativas e de suma importância para análise das práticas sociais, pois abre caminho para que os indivíduos possam refletir criticamente sobre os modos de agir na sociedade, contribuindo no questionamento para validação ou não das relações e práticas sociais vigentes. (DENARDI, 2007, p. 3)

Desse modo, a relação Arte e escola possui a capacidade de fornecer ao estudante o conhecimento estético e artístico, proporcionando “diferentes formas de ver e sentir o mundo” (DENAR-



DI, 2007, p.4). As aulas de Arte ministradas durante esse período de estágio, na Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, possuíam esse caráter de evidenciar as festividades de cada época do ano. A professora fornecia, por exemplo, atividades sobre a Páscoa, o Dia das Bruxas, o feriado da Consciência Negra, sobre o Natal, entre outros. Com atividades que variavam as temáticas, os estudantes nitidamente perdiam o interesse a cada aula que passava. A partir do diálogo com o estágio, a professora passou a solicitar que fizéssemos reuniões a cada semana, preparando a cada semana a aula do dia seguinte. Ambas as professoras, tanto a que trabalha com o ensino fundamental I, quanto a que trabalha com o ensino fundamental II, promoveram conversas em que pudéssemos unir os materiais aos quais elas já utilizavam, ou o livro didático, ou propostas pensadas por elas para dialogar com as temáticas obrigatórias de cada ano.

A Dança na escola

A dança, conhecimento muitas vezes aplicado às aulas de Arte por professores de outras áreas científicas, também enfrenta problemas dentro da Escola Municipal Ministro Edmundo Lins. Nesse sentido, podemos propor um diálogo com Marques (2007) ao apontarmos como a dança ainda é vista nas escolas: “para relaxar” e “soltar emoções” (MARQUES, 2007, p.23). Um dos problemas enfrentados hoje pela dança que é oferecida nas escolas é a superficialidade com que é trabalhada, devida a sempre exigência de um produto final a ser apresentado. Dessa forma, assim como ocorreu na escola aqui observada, é preciso levar em consideração que cada criança é única, com distintos pontos de vista, diferentes opiniões, crenças e que precisam encontrar a melhor forma de se apropriarem de conteúdos da Dança para melhor fornecer um conteúdo próximo ao contexto escolar. De acordo com Marques (2007), a dança ainda é pouco discutida quando em âmbito escolar e um desses motivos pode estar associado à ausência de profissionais da área



dentro as instituições de ensino básico, que por muitas vezes possuem a dança midiática como única referência. Contra essa corrente, temos o pensamento de Strazzacappa (2007) que aponta que a dança “É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos” (STRAZZACAPPA, 2007, p. 69).

Durante esse estágio, portanto, por diversas vezes me foi cobrado que houvesse um produto final para cada turma. Essa cobrança não partiu de nenhuma das professoras, mas sim por parte da diretora da escola, que exigia cada vez uma coisa diferente ao me encontrar no corredor. Ao conversar com as professoras e propor que as aulas de Dança fossem diálogos com as aulas já preparadas por elas, a necessidade de um produto final não se fez tão necessária, apesar da professora do quinto ano sugerir a produção do musical Saltimbancos.

Propostas de aulas em diálogos com as professoras

Assim como mencionado anteriormente, as aulas eram planejadas a cada semana e não no início de cada semestre. Desse modo, a professora trazia sua ideia e perguntava como eu poderia ajudá-la ou de forma apenas a coparticipar das aulas ou de modo que eu pudesse ministrá-las. Com isso, as aulas foram preparadas de acordo com as propostas da professora e do livro didático, sendo que em todas elas houve coparticipação e algumas regências. Assim como no primeiro semestre de estágio, a Dança das Fitas foi escolhida por estar presente no material didático dos estudantes, o projeto Saltimbancos deste semestre, surgiu do diálogo da professora da turma com o livro didático, que trazia a abordagem do teatro musical. A partir disso, os estudantes passaram o período de um mês e meio produzindo não só questões práticas relacionadas ao teatro, mas também questões estéticas, figurinos, entre outros. Embora os estudantes tenham produzindo material concreto para o próprio “espetáculo”, a coordenação não aprovou o uso na

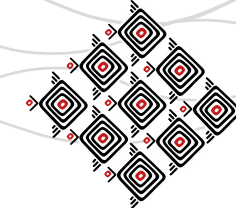


quadra, pois havia acabado de ser reformada. Com isso, a professora da turma optou por uniforme, sem máscara, sem figurino, sem cenário, sem nada do que haviam produzido. Enquanto os estudantes estavam apresentando, alguns funcionários fotografaram, pois a escola conta com um perfil em rede social para divulgação das atividades da escola.

Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho ocorreu de forma empírica através das experiências adquiridas na Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, isto é, estudantes e professores da área da Arte, bem como a escola, foram acompanhados durante dois semestres, se considerarmos também o Estágio da Licenciatura I. Sabemos que a partir do ano de 1996, ocorreu uma reformulação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que abordava a Arte como disciplina obrigatória no ensino básico, ou seja, “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996). Dessa forma, há aproximadamente vinte e um anos que o ensino da Arte foi legalizado nas instituições de ensino básico, porém ainda enfrenta dificuldades em sua valorização, a exemplo do professor de Matemática que utilizou a aula de Arte para aplicar a sua prova. A dança, portanto, legitimada no contexto da aula de Arte, obteve seu espaço enquanto campo de conhecimento no ensino básico, reconhecida como disciplina para o ensino-aprendizagem.

Este trabalho, portanto, teve como principal intuito promover uma reflexão a respeito da realidade escolar e seus profissionais da área da Arte, porém é necessário mencionar que a pesquisa a esse respeito não possui um ponto final. Ao desenvolver este trabalho com os estudantes da Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, foi possível reconhecer que a dança nas escolas ainda aparece de forma bastante superficial, sendo procurada apenas em épocas de festas ou



de valorização de conteúdo midiático. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a Dança pode vir a ser trabalhada de forma diferente, tornando-a uma experiência que faça parte do processo integrado que a escola os fornece, como parte de um todo de conhecimento, e que, os estudantes possam compreender a importância da assimilação dessa área para sua formação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DENARDI, C. . O ensino da arte nas escolas e sua função na sociedade contemporânea 2007 (Link Artigos Educacionais).

LABAN, R. V. Modern Education Dance / 1948 / Ed. 2 / Macdonald & Evans. 111p.

MARQUES, I.A. Dançando na escola. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PULASKI, M.A.S. Piaget: perfil biográfico. In, Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. (?): Zahan Editora, 1980

TERRA, M.R. O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget / 2006

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos Cedes, v. 21, n.53, 2001.

JUNIOR e LIMA. A inclusão da criança com síndrome de Down no ensino regular. Revista Iniciação Científica, V. 9, n. 1, 2011, Criciúma, Santa Catarina, ISSN 1678 – 7706



A inclusão da criança com síndrome de down no ensino regular. Revista de iniciação científica. Disponível em <<http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/viewFile/1595/1508>>. Acesso em 01/12/2017.

Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155338/3/unesp-ead_reei1_ee_d06_s01_texto01.pdf>. Acesso em 01/12/2017.

Dança na Escola: Arte e Ensino. Ano XXII - Boletim 2 - Abril 2012. Disponível em <<http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Dan%E7a%20na%20Escola.pdf>>. Acesso em 01/12/2017.

Programa Analítico de Disciplina. DAN 496 – Estágio Supervisionado da Licenciatura I. UFV. Disponível em: <<http://www.catalogo.ufv.br/PDF/2017/vicosa/DAN496.pdf>>. Acesso em 01/12/2017. **Programa Analítico de Disciplina.** DAN 499 – Estágio Supervisionado da Licenciatura II. UFV. Disponível em <<http://www.catalogo.ufv.br/PDF/2017/vicosa/DAN499.pdf>>. Acesso em 01/12/2017.



PRÁXIS JUNTO ÀS TURMAS DE EJA: NOVO PROJETO

Helga Valéria de Lima Souza - UnB

Resumo

Neste artigo, apresenta-se o *Projeto Mosaico*, constituído a partir da continuação de ações desenvolvidas na modalidade de Ensino para Jovens e Adultos – EJA, do sistema público, na cidade de Taguatinga - DF, para turmas do 2º ano do Ensino Médio – EM, noturno, no ano de 2017, totalizando 73 educandos. As ações que aqui se apresentam, seguiram as teorizações e parte dos métodos aplicados no projeto *Relatório Cultural*¹, agregados de novos estudos, observações, análises e novas proposições em sala de aula junto aos educandos. Na culminância do projeto ocorreu a apresentação de produções plásticas que variaram entre escrita, fotografias, apresentação e avaliação oral por parte das turmas em união com a professora.

Palavras-chave: Práxis Docência. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Artes Visuais.

Introdução

A docência, enquanto ato consciente, é aqui entendida como ação de mediação para o desenvolvimento do hábito de um pensar crítico, da aquisição de uma postura analítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo e, para a assimilação de conhecimentos ofertados na grade escolar, avaliados como necessários na formação do cidadão contemporâneo.

Assim sendo, a parte prática da docência deve ocorrer embasada por estudos que norteiem uma sequência de ações planejadas a serem desenvolvidos em sala de aula, assim como os planejamentos de tais ações devem, sempre que possível, ocorrer a partir de uma prática docente que promova um bom conhecimento não só do que “salta aos olhos”, mas também da subjetivi-

¹ Projeto desenvolvido no ano de 2014, mantido e reelaborado até o presente período em diversas turmas sendo apresentado na Anpap 2018 com o título *Práxis docente junto a turmas da EJA*.



dade presente em cada educando, valorizando, assim, sua individualidade no ato de aprender, respeitando seu ritmo e tempo, seu estilo na elaboração de pensamentos, seu vocabulário utilizado e, destacando, ou agregando, o que lhe é relevante e significativo.

Assim, pode-se dizer que é em grande parte, no comprometimento² com a prática docente, que reside o fator definidor para a variação dos níveis de aprendizagem alcançados pelos educandos, ou seja, é a partir da prática, aliada aos conhecimentos teóricos e ao planejamento das atividades, que se realiza a práxis docente mediadora de uma aprendizagem edificadora.

A noção de “práxis docente mediadora de uma aprendizagem edificadora” formula-se aqui na junção entre: 1) uma análise direcionada e estruturada, especificadamente, à prática da docência diária, que ocorrerá a partir de proposições que medie tanto mudanças comportamentais, quanto mudanças subjetivas, relacionadas à forma de pensar do educando; 2) quanto, no embasamento teórico gerado pelas análises das leituras, referentes aos estudos de Vásquez Sanchez (2007), ao apresentar que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, complementando-se ao expor que:

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. [...] O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, atividade propriamente humana tem um caráter consciente. (SÁNCHEZ, 2007, p. 187).

2 Ao se debater o comprometimento docente, destacando a relação prática docente, estudos e atividades planejadas, não se intenciona atribuir exclusividade de tal responsabilidade ao docente, ou seja, não se exclui, em hipótese algumas, as demais questões merecedoras de atenção que constituem o cotidiano do docente e do educando, dentro e fora da escola, como por exemplo: políticas públicas que valorizem a docência, as condições que antecedem a chegada do educando à escola e, igualmente, as que possibilitam sua permanência ao longo dos anos no sistema educacional, entre outras. Tais questões, apenas não são o foco central deste ensaio.



Tal noção – práxis docente mediadora de uma aprendizagem edificadora é também fortalecida pelas leituras de Dewey (1933) ao nos alertar que “urge encontrar algum ponto de convergência, algum princípio unificador, se não quisermos que se tornem estéreis os processos realizados nos processos didáticos”, destacando que “o fator de centralização e estabilidade se acha na adoção, como meta de nossas aspirações, da atitude mental, do hábito de pensar que denominamos científico” (DEWEY, 1933, p. 9). Assim, para que em sala de aula, haja uma atuação coerente que propicie um pensar científico e, conseqüentemente, uma alteração intelectual do educando, é necessário que se compreenda a distinção colocada por Dewey (1933):

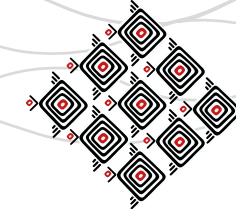
Facilmente poderemos compreender [...] **a distinção entre o senso comum e um pensar científico** se evocarmos coisas e acontecimentos que nos são estranhos, comparando-os com a forma com que aparecem a pessoas que os conhecem profundamente; ou se compararmos uma coisa ou acontecimento como era antes com o que é depois de obtermos domínio intelectual sobre ele. (DEWEY, 1933, p. 29, grifo nosso).

Desenvolvimento

As turmas da Educação de Jovens e Adultos: histórico e algumas de suas características

Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para forma hábitos de reflexão. (DEWEY, 1933, p. 44).

A partir dos estudos que antecederam e foram mantidos no semestre em questão – segundo semestre de 2017, foi desenvolvida uma seleção de teóricos e de publicações que culminaram na construção de um levantamento bibliográfico referente à profissão docente e modelos



pedagógicos, ao histórico da EJA, as características dos educandos participantes do projeto e uma análise do Projeto Político Pedagógico – PPP, do Centro Educacional no qual o projeto foi desenvolvido³. Assim, destaca-se que:

1) Em relação as propostas pedagógicas que direcionam o foco do processo ensino aprendizagem para o aluno, destaca-se As análises de Marli André⁴ (1999), sobre os estudos de Philippe Perrenoud (1997)⁵

As pedagogias diferenciadas assumem as ideias mestras da escola nova: o aluno deve ser o cento do processo educativo e o professor deve ser um orientado, uma fonte de recursos e de apoio, Assumem também os princípios das correntes construtivistas e interacionistas de eu a aprendizagem ocorre através de um processo ativo de envolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, que decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro, enfatizam o ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações-problema (ANDRÉ, 1999. p. 12).

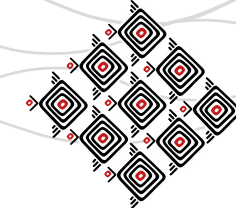
2) Para um melhor entendimento da modalidade de educação EJA, os estudos apresentaram que:

[...] os atuais programas para educação de jovens e adultos trabalhadores desenvolvidos

3 Os estudos e levantamentos aplicados em sala de aula fazem parte integrante do projeto de pesquisa – dissertação defendida em dezembro de 2016, e intitulada *Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovens e função das TDICEs*, e que, embora tenha afunilado para a parcela de jovens presentes na EJA, necessitou, inicialmente, de um apanhado geral no qual a parcela adulta também foi analisada.

4 Professora titular da faculdade de Educação da USP, que traz no livro *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (1999), “resultados de pesquisa que ilustram os esforços de professores que, refletindo sobre suas ações e práticas cotidianas, procuram evitar a diferenciação selvagem e reforçar as discriminações positivas”. (ANDRÉ, 1999. p.12)

5 Livro: *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*.



pelo Ministério da Educação - MEC, representam rearranjos da mesma lógica que sempre presidiu as políticas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital. Desta forma, as políticas educativas com caráter compensatório e aligeirado reiteram, a partir de reordenamentos econômicos dos quais derivam o desemprego estrutural e novas formulações ideológicas centradas no empreendedorismo e na empregabilidade, a subalternidade das propostas e educação para a classe trabalhadora. [...] no conjunto das políticas de governo para a educação, procura-se evidenciar o quanto esse tipo de política reafirma o caráter seletivo e excludente do sistema público educacional no Brasil (SOUZA, 2016, p. 33, apud, RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 30).

3) Como complementação indispensável para um bom entendimento do contexto no qual seria desenvolvida a proposta, o levantamento do perfil dos educandos do turno noturno, indicou que

[...] na EJA noturna **encontrei** uma boa parcela, talvez próxima a 50%, de alunos extremamente carentes e com grande dedicação para conclusão dos estudos. Mas também encontrei uma parcela de comerciantes – pequenos empreendedores (confeiteiros, mestre de obras, proprietários de salão de beleza, costureiras, donos de restaurantes e etc.) que proporcionam aos seus familiares o que chamamos de “uma vida tranquila”, com possibilidade de carro seminovo, viagens de fim de ano tanto no Brasil quando para o exterior, casa própria, filhos e netos em escola particular – desde os anos iniciais até a faculdade com ou sem auxílio de bolsa, celulares de última geração e etc. e, não tão preocupados com o aprendizado do conteúdo mas, segundo os discursos apresentados em sala de aula, com a certificação para inscrição em concursos que tragam estabilidade financeira e tranquilidade na vida (SOUZA, 2016, p. 34, grifo nosso).

Ainda destacamos que as turmas da EJA noturna possuem uma grande diversificação, quando avaliadas pela localização da cidade na qual a escola está situada. No caso em questão, por se tratar de uma escola no Centro de Taguatinga, um ponto de destaque era o grande número de comércios e shoppings existentes ou ao redor da escola que geravam empregos, alimen-



tação e diversão. Outra questão relevante era a facilidade de transporte (quantidade ofertada de veículos, ampliação dos horários e setores atendidos). Esses dois fatores favoreciam a formação de um perfil urbano e trabalhador.

4) Como base para as ações desenvolvidas, agregaram-se informações do PPP/2015/2⁶, em que se apresenta entre outras que:

Como missão, é apresentado no PPP/2015/2, que a escola exerce uma função social, essencial na formação da cidadania e que, oferta aos seus estudantes instrumentos favoráveis à compreensão da realidade do mundo em que vivem, objetivando assim que eles se localizem e se insiram dentro dela, para assim interpretá-la e, a partir de então, promover uma transformação inovadora em sua realidade (SOUZA, 2016, p.45, aput PPP/2015/2, p. 11).

Metodologia

Embora o presente projeto possua, conforme exposto anteriormente, em grande parte, o mesmo embasamento teórico dos estudos desenvolvidos para uma pesquisa qualitativa de mestrado, com formação de grupo e aplicação de entrevistas individuais e coletivas, é importante destacar que, assim como no projeto base – *Projeto Relatório Cultural*, o método aplicado em sala de aula possua sua metodologia embasada nas leituras do livro *Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem*, de J. Kincheloe e Berry Kathleen (2007), para os quais:

Em seu esforço no domínio da complexidade, a bricolagem vê os métodos de pesquisa de forma ativa, e não passiva, ou seja, construímos ativamente nossos métodos de pesquisa

6 Projeto Político Pedagógico, adotado pelo Centro Educacional em questão, assim como na pesquisa de mestrado, referente ao segundo semestre do ano de 2015.

a partir das ferramentas que temos à mão, em lugar de receber passivamente as metodologias “corretas”, universalmente aplicáveis. [...] Uma agência tão ativa rejeita visões deterministas da realidade social que pressupõem os efeitos de processos sociais, políticos, econômicos e educacionais específicos. [...] Na bricolagem ativa, unimos nossa visão do contexto de pesquisa à nossa experiência anterior com métodos de pesquisa. (Kincheloe & Berry, 2007, p. 16).

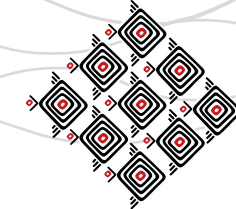
Cronograma: planejamento do projeto

A n o 2017	Agosto	Setembro	Outubro	
Estudos e prática que antecederam o semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da professora e da turma. - Levantamento e mapeamento do perfil dos educandos, - Apresentação e debates sobre fatos reais correspondentes ao conteúdo curricular central a ser trabalhado no mês (Idade média, domínio da igreja católica). 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da apresentação do conteúdo curricular (uso da imagem como instrumento educativo), proposição do projeto e modelo de avaliação. - Ações de pesquisa (religião escolhida) - Mosaico (o que é, e possibilidades) - Montagem do mosaico (apresentação de modelos e possibilidade de materiais) 	<ul style="list-style-type: none"> - Finalização do mosaico - Culminância: apresentação dos alunos 	Demais conteúdos e trabalhos para a finalização do semestre

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O projeto: dialogicidade na sala de aula

Medos inconscientes também nos arrastam a atitudes puramente defensivas que funcionam como cota d’armas, não apenas para barrar novas concepções, mas para impedir a nos próprios o acesso a nova observação. O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e de promover o afastamento de novos contatos intelectuais, necessários à aprendizagem (DEWEY 1933, p. 39).



A principal variação entre a proposição do *Projeto Mosaico* e do projeto base *Relatório Cultural*, destacou-se na atividade prática, devido ao conteúdo curricular da turma. As turmas do 2º ano do ensino médio, do período noturno e compostas por setenta e três educandos, tinham como parte do conteúdo, a ser desenvolvido, a *Arte na Idade Média*⁷.

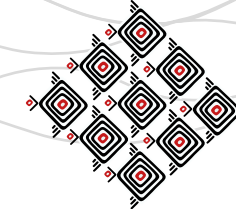
Como primeira ação direcionada do projeto foram levantadas, junto às turmas, questões que indicassem particularidades dos educandos, tais como: quais as religiões ou crenças dos educandos, quais seus conhecimentos e entendimentos gerais sobre a religião católica, como era entendido o uso da imagem como instrumento educativo adotado pela igreja católica, o que eles pensavam relativo ao uso de imagens diversas como instrumento educativo e/ou de comunicação e, qual a sua compreensão sobre a possibilidade de existir uma diversidade de significados em uma mesma imagem, entre outras questões trazidas pelos educandos.

Paralelamente as manifestações iniciais dos educandos relativas à temática religião, iniciou-se o diálogo sobre o direito a manifestação dos colegas, o respeito à diversidade de cultos ali expostos, e a necessidade de conhecimento teórico sobre as proposições que emergiram. O que para alguns educandos foi entendido como “questões perigosas” para serem estudadas, foi entendido por outros, como questões que “podem sim, ser faladas” desde que haja disposição para o diálogo entre o grupo.

Assim, a partir do mapeamento inicial, como segunda ação, foram lembradas e postas para debates questões sociais ocorridas no Distrito Federal, e apresentadas pelas mídias, como por exemplo, a forte presença de bancadas religiosas no cenário político, a queima de terreiros de umbanda, o direito à liberdade religiosa, destruição de imagens de santos católicos, e etc.

As realidades mencionadas em sala de aula trouxeram, novamente à tona, discursos de aprovação e de indignação por parte dos educandos, tendo em comum, na argumentação de ambos os lados, a afirmativa referente à falta de “conhecimento verdadeiro” sobre os temas –

7 Conteúdo curricular – Idade Média: Contextualização (domínio da igreja Católica); Afresco; Iluminuras; Mosaico; Pintura; Etábulos; Vitrais e Timpano. Conteúdo apresentado na apostila *Apostila de Artes para turmas do EJA* (SOUZA, 2017).



religião e política, umbanda, liberdade, uso de imagens e etc., que em consenso, justificou a culminância dos contextos existentes ou os fatos ocorridos.

Para uma parcela dos educandos, a liberdade de manifestação, “pode gerar problemas”, justificando assim, um apoio às ações, ou propostas ocorridas. Outra parcela, porém, defendeu uma “boa vontade para se conversar”. Essas linhas de pensamento trazidas pelos educandos, assim como na primeira etapa, foram assimiladas tornando-se norteadoras da importância de uma postura que privilegie um ouvir atento para com o próximo.

Em sequência, depois de postas algumas ideias e feita a “preparação do solo”, em uma terceira etapa, foi apresentado o conteúdo escolar: *Arte na idade Média* e a proposta de desenvolvimento do projeto Mosaico, no qual, inicialmente, o educando deveria escolher uma religião⁸ que não fosse a sua, e com a qual tivesse dificuldades de entendimento ou aceitação de determinadas regras.

A diretriz de escolha de uma religião que não fosse a do educando, gerou pedidos e argumentações pelo direito a seleção de sua própria religião, com a justificativa de “ser a verdadeira”, e pelo receio de uma provável intenção de “doutrinação pelos opositores”. No entanto, diante de tais argumentações, fortaleceram-se os debates iniciais, dando destaque ao exercício de ouvir com criticidade.

Feita a escolha, o educando deveria pesquisar⁹, como tarefa de casa, pontos previamente definidos da religião escolhida: símbolo da religião, significado do nome, cores, números de fiéis, origem da religião ou crença, proibições e orientações dadas aos seguidores e demais questões

8 Caso o educando não tivesse nenhuma crença, ele desenvolveria o trabalho a partir da escolha de qualquer religião, baseando-se em curiosidades ou críticas a alguma questão referente a religião escolhida.

9 O resultado da pesquisa deveria se concretizar a partir das somatórias de ações, como por exemplo, definição de palavras chaves e navegação no Google, sites religiosos, junto a comunidades sociais, etc, questionamentos dirigidos a pessoas próximas, pela frequência a espaços de culto, observação visual dos espaços de culto visitados e etc.



que lhe parecessem relevantes. Cada educando deveria apresentar para a turma, no decorrer das aulas, os pontos pesquisados e seus entendimentos sobre tais conteúdos.

Nesta etapa foi discutido em paralelo, e em concordância com o conteúdo curricular, o que é um mosaico, sua utilização pela igreja católica como instrumento educativo e, quais as técnicas e materiais utilizados para a produção de um mosaico. Houve a apresentação de mosaicos religiosos por slides, debates sobre o porquê das imagens da via sacra e de santos sempre presentes nas igrejas católicas e a proposição final do trabalho: a construção de um mosaico¹⁰.

A escolha pelo mosaico, como trabalho prático a ser apresentado, teve como base, além do fato de ser conteúdo obrigatório, experiências vivenciadas em outras turmas de EJA nas quais, atividades similares já haviam sido propostas. Em tais experiências, o desenvolvimento de atividades que necessitam de um tempo, espaço e materiais diferenciados, nem sempre entendidos como adequados para turmas do noturno, já que se trata de adultos, foram reveladoras de grande potencial.

O tempo para a entrega do mosaico foi considerado a partir da sugestão da proposta, até o dia da apresentação final, que ocorreu com a exposição dos mosaicos em sala de aula, feita pelos educandos, já que a geração do pensamento e do ato da pesquisa em suas diversas possibilidades, a seleção dos dados e das informações encontradas e os debates e análises ocasionados a partir de tal processo, foram também considerados como produção.

A apresentação em sala de aula ocupou uma ou duas aulas de cada turma de acordo com o número de educandos presentes, a necessidade de falta em casos particulares, sendo assim, a apresentação adiada, ou a empolgação vivenciada por alguns ao expor sua pesquisa.

10 Outras ações, como a exposição nos painéis de comunicação da escola, com fotos de mosaicos, endereços onde existem mosaicos para visitação, lembretes de sites e vídeos do *YouTube* sobre produção de mosaicos foram desenvolvidas ao longo do projeto.



Fig 1. Fotografia da culminância do Projeto Mosaico, turma 2ºF, noturno, do Centro Educacional 2 de Taguatinga, 2017. Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Os educandos relataram histórias e momentos de alegria ocorridos desde a apresentação da proposta para seus pares, até a culminância do projeto. Em alguns casos, segundo os relatos, houve inicialmente uma rejeição e críticas por parte da família ou de amigos para com a proposta da professora, resultando em orientações de queixa a coordenação e negativas em sala de aula referente ao estudo de outras religiões que não fossem do educando.

Também, segundo depoimentos dos educandos, a necessidade de “pedi ajuda” aos filhos, netos, ou companheiros, que inicialmente se apresentou como um limitador, no “andar da caruagem”, ou seja, na ação de pesquisar imagens na internet, na seleção dos materiais a serem utilizados, e no picar e colar que proporcionou momentos de aprendizagem divertidos, diálogos educativos e “uma grande alegria” ao se perceber “capaz do que não acreditava ser”.

A culminância do projeto se deu de modo alegre e com a presença de convidados de outras turmas¹¹. Foram raros os casos de não cumprimento da atividade. E, em quase todas as comunicações, o destaque maior se deu pela aquisição de novas visões e entendimentos relativo as crenças dos colegas, como por exemplo

- _ Eu não sabia que os santos tinham sido gente aqui na terra.
- _ Eu aprendi na minha casa que os católicos acreditavam que as imagens eram Deus, e não é assim.
- _ Nunca entendia por que os adventistas de sétimo dia não faziam nada no sábado.
- _ Sempre pensei que macumba era para o mal. Não sabia o que era oferenda. Mas eu não vou fazer.
- _ Eu não sabia que Jesus tinha sido um homem de verdade.
- _ São muitas as religiões. Eu pesava que só tinha três ou quatro.
- _ Eu falava para meu filhos que o Brasil é evangélico, Nossa,,,,, é católico!

11 Na EJA são comuns os casos de familiares na mesma escola, muitas vezes na mesma turma, ou em turmas e/ou séries distintas.



Considerações finais

A substituição dos hábitos supersticiosos de inferência pelos científicos não foi ocasionada por nenhum aumento da agudez de nossos sentidos nem pela atuação natural da função de sugestão. É o efeito de se regularem as condições em que se efetuam a observação e a inferência (DEWEY, 1933, p. 33).

O projeto Mosaico surge de observações ocorridas em sala de aula, relativo a questões trazidas pelos educandos, nas quais a temática religiosidade era ponto central nos debates e norteador de ações. Destaca-se que as informações e conhecimentos obtidos pela professora em relação aos educandos, assim como os conteúdos teóricos agregados à prática docente e embaçadores das ações desenvolvidas, constituíram-se ao longo dos quatro anos de docência na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, na cidade de Taguatinga – DF, paralelamente à vivência de pesquisadora no curso de mestrado em educação. Assim, na somatória de tais questões, surge o *Projeto Mosaico*, entendido como uma nova versão plástica de ações, anteriormente desenvolvidas em contextos similares, tornando-se assim, norteador para futuras ações em sala de aula.

A possibilidade da reprodução de tal projeto, verificando-se as adaptações necessárias a cada contexto, firma-se no retorno dado pelos educandos em relação: 1) aquisição de novos conhecimentos sociais – novos conhecimentos sobre outras sociedades e suas crenças; 2) aquisição de conteúdo curricular; 3) melhor convivência com a diversidade presente em sala de aula; 4) melhoria significativa no hábito da pesquisa escolar; 5) diminuição dos pré-conceitos religiosos que dificultam os debates e, conseqüentemente, o aprendizado; 6) desenvolvimento nas produções plásticas através das composições do mosaico – reprodução de imagens, dimensões, proporções, equilíbrio, combinações de cores; 7) percepção do processo de aprendizagem, ocorrendo simultaneamente em diversos ambientes e veículos de informação; 8) Percepção do processo de aprendizagem ocorrido no cotidiano de cada um; 9) compreensão do fator “tempo estendido” no processo de aprendizagem significativa; 10) e o enorme prazer de aprender, junto aos educandos, por parte da professora.



A grande recompensa do exercício da capacidade de pensar é que não há limites para a possibilidade de transmitir a objetos e acontecimentos da vida significações originalmente adquiridas por exame meditado; e, por conseguinte, não há limites para o desenvolvimento contínuo do significado na vida humana (DEWEY, 1933, p. 30).

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula** / Marli André (org.). – Campinas, SP: Papirus, 1999. – (coleção Prática Pedagógica)
- BARBOSA, A.M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora**. Formação de Educadores de jovens e adultos / organizado por Maria Margarida Machado. – Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.
- DEWEY, John. **Como Pensamos**. Atualidades Pedagógicas. Vol.2. Companhia Editora Nacional. São Paulo-SP. 1933.
- FREITAS, L. Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**/Luiz Carlos de Freitas – Campinas, SP: Papirus.1995.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KINCHELOE, Joe; KATHELEE, S. Berry. **Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem** / Joe L. Kincheloe, Kathleen, S. Berry, tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre : Artmed, 2007.
- SANCHEZ. Vásquez, Adolfo. **Filosofia da práxis** – 1ª ed. – Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.
- SOUZA, Helga. **Apostilas de Artes para turmas do EJA – C2**. Brasília: Impressos Boa Sorte. 2017.
- _____. **Jovens na modalidade EJA na escola pública: autodefinição de jovem e função das TDICES**. 2016. 146 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016. In: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22800>



ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM BUSCA DE UMA OUTRA NARRATIVA

Hertha Tatiely Silva¹ – UFT/UFG

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões acerca das artes visuais na educação do campo, no âmbito de um curso de formação de professores e professoras para atuarem em escolas do campo. A partir das relações entre as trajetórias formativas, os lugares de formação docentes e os espaços de vivência propomos conjecturar um projeto em artes visuais na educação do campo que atenda as demandas específicas dos sujeitos a partir de processos didáticos localmente significados. As artes visuais na educação do campo devem abranger concepções mais amplas, plurais e generosas, além de produções que contribuam para interlocuções a respeito do contexto em que os sujeitos do campo vivem, suas condições de vida, trabalho, relações sociais, identidade, território, direitos e deveres.

Palavras-chave: Artes visuais. Educação do campo. Formação de professoras/es.

Introdução ou pontos de partida

O objetivo deste artigo é estabelecer relações entre as trajetórias formativas e os lugares de formação de professores e professoras de artes visuais entrelaçados aos seus espaços de vivência. Ou seja, atravessamentos entre a Escola² e o espaço rural por uma educação que atenda as demandas específicas dos sujeitos a partir de processos didáticos localmente significados.

1 Professora na Universidade Federal do Tocantins, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Artes Visuais e Música. Desenvolve pesquisas em educação em artes visuais; artes visuais e comunidade; artes visuais e interfaces com os campos da comunicação, da cultura visual e educação do campo. Doutoranda em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG). E-mail: herthatare@gmail.com

2 Escola quando utilizada com letra maiúscula refere-se a todas as instituições dedicadas a formar indivíduos dentro de um regime de regulamentações e sanções.



A problemática central desenvolvida emana e se desdobra de reflexões sobre qual o propósito e relevância das artes visuais no contexto da educação do campo. Nesta discussão, a dimensão espacial tem substancial importância, uma vez que o contexto são as escolas rurais, e a dimensão epistêmico-política parte da educação do campo.

Inicialmente apresento algumas proposições que partem de desafios e propostas de ações do movimento por uma educação do campo e da inserção desta na agenda política, destacando seu papel na sociedade civil organizada. Em seguida, lanço algumas considerações sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, campus da cidade de Arraias, que atuo como professora. A questão que percorro é como efetuar interlocuções teóricas e práticas entre as artes visuais e a educação do campo que atendam à primazia formativa das/dos discentes, porvindouros professores e professoras de escolas do campo. Por fim, discuto a imposição de elaboração e efetivação de uma outra narrativa em educação das artes visuais na educação do campo.

As artes visuais na educação do campo

A educação do campo é fruto de um longo processo de luta pelo reconhecimento de que a educação deve estar sintonizada com as particularidades culturais e os direitos sociais. Sendo compatível aos modos de viver, pensar e produzir das populações, assegurando suas necessidades e particularidades. Provém de reivindicações históricas dos sujeitos do campo, com destaque para o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais camponeses.

Em termos institucionais, o reconhecimento de que as populações do campo têm direitos a uma educação diferenciada que atenda suas demandas implementa-se pela promulgação, pelo



Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002). Até chegar a essa conquista histórica foi, e está sendo, um longo e gradativo processo³.

Esse pensamento tem como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2007, p. 13).

Em vistas a tangenciar quem são as populações do campo e o que é escola do campo, recorro a disposição da União, a partir do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que versa sobre a política de educação do campo, indicando, respectivamente que:

Art. 1º §1ª alínea I: Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p. 1).

3 Os marcos legais que contingenciam a inclusão na estrutura estatal de instâncias, regulamentações, diretrizes e ações que atendem as demandas específicas e reconhecem as necessidades singulares das populações do campo são, especialmente: 1) A Constituição de 1988 que consolida o compromisso do Estado com a sociedade em promover uma educação para todos; 2) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) que determina a adequação da educação e o calendário escolar às especificidades da vida rural e de cada região; 3) a criação da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” em 1998, que passa a gerir e promover ações conjuntas visando a implantação e regulamentação de uma educação dos/para/com os povos do campo; 4) Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo (1998; 2004); 5) a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo em 2003; 6) A criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação, à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo.



Art. 1º §1ª alínea II: Aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p. 2)

As instâncias, regulamentações, diretrizes e ações que amparam a educação do campo manifestam o arrogo de que os modelos educacionais instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana não atendem as populações camponesas, e tampouco à premência do entendimento e reconhecimento da grande diversidade de ambientes físicos e sociais que compõem o domínio rural brasileiro. Essas questões são grandes desafios que se coloca à educação do campo. Questões que extrapolam a simples oposição entre urbano e rural, camponês e cidadão. Essas noções posicionadas como antagônicas, transportam uma carga histórica que tencionam visões sobre o ser e estar no campo desarticuladas da atualidade e que não contribuem para o enfrentamento das reais necessidades das populações do campo.

E educação assente ao campo, e para o campo, se opera a partir da contestação de ideias e conceitos que só servem para reforçar preconceitos e injustiças. Só a partir da desconstrução de paradigmas que ancoram o campo as noções que remetem à atraso, provisoriedade e subalternidade é que se superará a emulação entre campo e cidade. Campo e cidade são complementares e de igual valor (BRASIL, 2007).

O campo é um espaço heterogêneo, multicultural e de pluriatividade. O campo, nesse sentido, “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 7). Nesse sentido, vale ressaltar que a educação do campo envolve ações em âmbitos formais, não formais e informais. Neste artigo, as reflexões circunscrevem a escolarização desenvolvida em sistemas formais de ensino.



O projeto de uma educação do campo tem um papel estratégico. Isto posto, é imperativo refletir sobre qual o propósito e relevância das artes visuais no contexto da educação do campo.

Meu olhar emerge para essa questão quando assumo a posição de professora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins. O curso destina-se à capacitação de professores para exercer a docência multidisciplinar em escolas do campo nos anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio.

Chego à essa universidade, em meados de 2016, com uma bagagem conceitual e prática cujas referências não alcançavam àquela realidade. Na minha formação a cidade permeou as interlocuções e interações com a arte. A generalidade dos currículos dos cursos de graduação em Artes Visuais, direta e indiretamente, comporta a preeminência da concepção de arte como prática restrita às belas-artes. No qual produções do meio rural são tipificadas como arte popular e artesanato, sendo abordadas de forma breve, quando não ignoradas.

O curso de Educação do Campo em questão, no que tange as disciplinas que compõe o subnúcleo⁴ Artes Visuais, infelizmente não consegue romper com essa epistemologia. As disciplinas partem de um paradigma de arte como prática historicamente situada, em que, com base na análise dos ementários destas, prioritariamente propendem para a aquisição de repertórios conceituais e imagéticos procedentes de cânones atinentes as práticas artísticas, críticas, historiográficas e teóricas. Apesar de questões que relacionam o “resgate e estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas do sujeito do campo” (PPC, 2014, p. 37) atravessarem todo o Projeto Político Pedagógico do Curso, isso ainda é um desafio que não se efetiva no organograma curricular do subnúcleo Artes Visuais⁵.

4 Esse termo ‘subnúcleo’ não aparece no PPC, utilizo-o a fim de um melhor entendimento sobre a estruturação do curso.

5 As disciplinas que compõem o subnúcleo Artes Visuais, compreendem: História da Arte; Percepção Visual; Fundamentos do Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais; Laboratório de Desenho e Gravura; Laboratório de Pintura; Laboratório de Fotografia; Metodologia do Ensino de Artes; Teoria e Crítica da Arte.



Uma das questões medulares da educação do campo é garantir o direito à educação que seja *no* e *do* campo – o que implica, entre tantas coisas, que o sujeito do campo “tem direito a ser educado no lugar onde vive” e “o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (BRASIL, 2010). Desse modo, subentende-se que estudos das artes visuais devem abranger concepções mais amplas, plurais e generosas.

São pouquíssimos os estudos sobre o ensino das artes visuais em contextos do campo, e, tampouco, estudos sobre a formação específica de professores e professoras para atuarem em escolas do campo no ensino das artes visuais. No Brasil, há apenas dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Artes. Ambos são na Universidade Federal do Tocantins, localizados nos campus das cidades de Arraias e Tocantinópolis, cujas habilitações são em artes visuais e música.

Dessa forma, todos os atores sociais envolvidos nesse projeto são precursores e estão participando da sua constituição. Educação do campo é uma práxis em construção, em contínuo processo de (re)composição. Como indica Roseli Cardart et al.,

A Educação do Campo não nasceu da teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez mais rigor da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (2013, p. 262).

Diante dessas questões, há a primordialidade por interlocuções teóricas e práticas que atendam à primazia formativa das/dos discentes, porvindouros professores e professoras de escolas do campo. Assim sendo, para uma educação em artes visuais na educação do campo é neces-



sário “catar” diálogos oportunos entre esses campos em direção a interlocuções nos âmbitos da educação, da teoria e da produção artística. Intentando, assim, identificar possíveis convergências em termos epistemológicos, conceituais e metodológicos entre estes campos que contribuam para a construção de uma “outra narrativa em educação das artes visuais” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 21) na educação do campo.

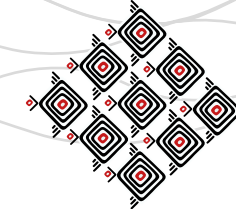
Outra narrativa em educação das artes visuais na educação do campo: uma proposta almejada, porém, possível?

As orientações e finalidades que perpassam a formação de professores e professoras na área de artes visuais tem orbitado entre uma perspectiva estabelecida em torno dos saberes e fazeres do ‘mundo da arte’⁶(o saber fazer e o saber estético universalista). E outra que considera que isto não é suficiente⁷.

A reflexão que proponho, a de outra narrativa em educação das artes visuais na educação do campo, situa-se no segundo grupo. O qual defende a ampliação das fontes visuais, abrangendo além das imagens das artes, as imagens das mídias e da vida cotidiana. No entanto, não se trata apenas de ampliar conteúdos, mas da admissão de uma perspectiva crítica em torno da compreensão do ver e ser visto. Compreendendo as imagens como portadoras de sentidos culturalmente construídos, que sugestionam nossas escolhas, afetos, pensamentos e ações. E que a finalidade da educação em artes visuais deve ser “facilitar experiências reflexivas críticas”

6 Para Arthur Danto (2010) no mundo da arte nada pode ser obra de arte sem que haja uma interpretação que assim o eleja, e, Richard Shusterman (1992, p. 29) complementa, “algumas estruturas e alguns contextos da história da arte e da teoria devem ser estabelecidos para que essa interpretação seja possível”.

7 Ver nota em que Fernando Hernández (2007, p. 23) faz um diagnóstico da sua participação em uma seção da *National Association of Art Education* nos Estados Unidos.



(HERNÁNDEZ, 2007, p. 24) em relação as imagens visuais, possibilitando, assim, análises, interpretações, avaliações e criações a partir de relações e construções de sentidos.

Na educação do campo não podemos desconsiderar nesse processo as relações de força simbólica, que concorrem pela busca por consentimento, convencimento e reconhecimento. Processa-se, assim, um jogo de forças, onde, segundo Bourdieu (2011, p. 161), visualizar⁸ “não é apenas um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder” (BOURDIEU, 2011, p. 161).

Ver, aqui tido como um percurso cognitivo, abeira a compreensão de experiência estética no plano da estesia (*aisthēsis*), como fenômeno que envolve a experiência sensível, isto é, percepção e sensibilidade. E como define Picosque e Martins (2012, p. 35), “a estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos”.

O sujeito que “vê” é operante na produção de sentidos, ao mesmo tempo que está imerso em um jogo de forças, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidas nessas relações” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Ver e ser visto são processos dialógicos de disputa simbólica⁹. Assim, a educação das artes visuais na educação do campo ao partir da experiência para provocar diálogos e produções pode

8 Visualizar no sentido do “ver cognoscente/percurso cognitivo”: olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento.

9 O sociólogo francês Pierre Bourdieu – como um dos eixos da sua sociologia dos bens simbólicos – argumenta que “os “sistemas simbólicos”, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados” (BOURDIEU, 1989, p. 8).



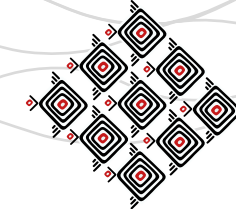
contribuir para reflexões e entendimentos acerca do contexto que os sujeitos do campo vivem, suas condições de vida, trabalho, relações sociais, identidade, território, direitos, deveres etc. Provocando questões como: Que lugar quero ocupar? Que lugar ocupo? Que caminhos almejo seguir? Quais ideias e práticas quero fortalecer? Estimulando e instigando o pensamento autônomo, plural e engajado.

Aproximando, assim, do conceito de experiência como defendido por Dewey (2010), para além do enfoque do “acumulado”, do “vivido”, daquilo que nos atravessa, ou por nós é atravessado. Experiência é construção de conhecimento, implica mais do que a consideração de repertórios pessoais, é reconhecer a potencialidade do já assimilado, no sentido de estimular iminentes construções e reconstruções. Experiência como potência, que não se deriva do ser, mas do vir a ser.

Considerações finais

As artes visuais na educação do campo, em sua práxis, pode produzir diálogos, reflexões e produções contribuindo para interlocuções a respeito do contexto em que os sujeitos do campo vivem, suas condições de vida, trabalho, relações sociais, identidade, território, direitos, deveres etc. Superando a antinomia rural e urbano e construindo o entendimento sobre esta relação dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural. Outra questão, é trabalhar a arte popular e as matrizes culturais locais, sem negar, no entanto, a socialização e produção de diferentes saberes, conhecer a diversidade de expressões, produções e ações culturais. Aproximando-se assim, do projeto da Educação do Campo.

A educação do campo, em sua práxis, compromete e se articula com uma leitura histórico-crítica da realidade do campo no Brasil, fundamental na gênese de uma nova episteme e de uma nova cultura política entre os sujeitos do campo. Desse modo, as artes visuais na educação do campo devem abranger concepções mais amplas, plurais e generosas, além de produções que



contribuam para interlocuções a respeito do contexto em que os sujeitos do campo vivem, suas condições de vida, trabalho, relações sociais, identidade, território, direitos, deveres etc.

A educação do campo surge como um movimento de resistência. Nesse sentido contingência o fazer e pensar arte deslocada dos “centros”, compartilhando para a geografia de “desinstitucionalização” da arte e (re)integração entre arte e vida. Distanciando de concepções tradicionais, fechadas e rígidas acerca da arte. Convergindo para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e a diferença. A partir da integração entre produções artísticas, os próprios sujeitos da experiência e seus espaços de vivência.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas simbólicas. 7. ed. São Paulo: perspectiva, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo.** Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD.** Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União,** Brasília, 5 de nov. 2010.

CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.; Dicionário da Educação do Campo. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

DANTO, Arthur. A transfiguração do lugar-comum: uma filosofia da arte. São Paulo: Cosac Naif, 2010.



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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste; **PICOSQUE**, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2º ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), nº 05/14. Palmas: Consepe, 2014.



O LUGAR DO TEATRO DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO TÉCNICO EM CONTROLE AMBIENTAL DO CED IRMÃ REGINA

Júlia Brito Fagundes¹ – PROF-ARTES – UnB/SEEDF

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões que emergiram da pesquisa de mestrado da autora acerca do ensino-aprendizagem de arte no Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal. Enquanto professora-pesquisadora da nossa própria prática, desenvolvi uma pesquisa-ação voltada à investigação das vivências pedagógicas nas aulas de arte das três primeiras turmas do curso, bem como de documentos orientadores e contexto escolar, político e social, a fim de continuar construindo/reconstruindo as práticas pedagógicas nesse contexto. Os resultados apontam para a necessidade de maior vinculação entre as práticas da disciplina e temáticas do mundo do trabalho e da área de Controle Ambiental, por meio do fortalecimento da integração curricular do curso.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

No segundo semestre de 2015, foi inaugurado o primeiro curso técnico na modalidade integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertado por uma escola do campo da rede pública de ensino do Distrito Federal (SEEDF) no CED Irmã Regina, onde atuo desde o início de 2014. A escola foi pioneira nessa modalidade de oferta ao implementar o Curso Técnico em Controle Am-

¹ Professora de Arte no segundo e terceiro segmento da EJA e do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA no CED Irmã Regina pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda em Artes Cênicas pelo PROF-ARTES/UnB e especialista em Diversidade e Cidadania com ênfase na EJA pela FE-UnB. Bacharel e licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília. 1. jufagundess@gmail.com



biental integrado à EJA, a partir de um processo de construção do plano de curso desenvolvido na forma de cinco encontros presenciais, com participação da comunidade escolar.

Com a abertura da primeira turma do curso técnico, precisei enfrentar o desafio de desenvolver práticas de teatro articuladas à formação técnico-profissional na área de Controle

Ambiental e muitas dúvidas surgiram a esse respeito, pois a atuação docente nesse contexto envolve diversas especificidades, as quais não fizeram parte da minha formação inicial no curso de Licenciatura em Artes Cênicas.

Com a intenção de refletir sobre as práticas teatrais desenvolvidas nesse contexto, apresento nossa experiência de construção do plano de curso e investigo e apresento algumas experiências e contextos similares em outras instituições brasileiras para então compartilhar os limites e possibilidades acerca do ensino-aprendizagem de arte no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA, inaugurado no segundo semestre de 2015 na escola do campo CED Irmã Regina, localizada no Núcleo rural do Rodeador, cercania de Brazlândia, cidade periférica da Capital Federal.

Especificidades do nosso contexto

O programa e as diretrizes que têm “como perspectiva comum reduzir a distância entre as atividades escolares, o trabalho e demais práticas sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2014e) foi proposto pelo Decreto nº 5.840/2006 e recebe a denominação de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Reafirmando e dando outras providências, esse Decreto revogou o Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005, que instituiu a modalidade de ensino que integre a qualificação profissional com as políticas públicas da EJA. A respeito dessa integração, vale destacar o apontamento de Rêses e Silva:



O PROEJA denota a intenção do Estado em romper com a ideia de suplência na EJA, ou seja, aquela que se preocupava apenas em repor a escolaridade perdida (cursos supletivos), caminhando para concessão de um ensino de qualidade, com identidade própria e que possibilita o direito dessa parcela da população de seguir nos estudos e continuar aprendendo [...] (RÊSES; SALES; PEREIRA, 2017, p. 18).

Enquanto o Decreto de 2005 contemplou Cursos e Programas de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito dos CEFET, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Decreto de 2006 mantém a sigla PROEJA e os cursos e programas ofertados estendendo a sua oferta aos sistemas de ensino estaduais e municipais e ao *Sistema S*².

No Distrito Federal, o Programa³ que propõe a integração entre formação geral e profissional na modalidade EJA e assume a forma integrada como uma das possibilidades de articulação, foi apresentado em 2014 por meio do documento *Orientações pedagógicas para a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a modalidade de Jovens e Adultos* (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Nesse mesmo ano, iniciamos em nossa escola as discussões que culminaram na implementação do Curso Técnico em Controle Ambiental.

Ao longo do ano de 2014, foram realizados encontros na forma de eventos e reuniões para a implementação do Curso Técnico em Controle Ambiental na nossa escola, de forma coletiva, registrado no documento *Construção do 1º EJA Integrado Presencial do Distrito Federal, da Coordenação de Educação Profissional do DF - CEPROF* (DISTRITO FEDERAL, 2014b). No caso do CED Irmã Regina, essa construção se deu com a participação de toda a comunidade escolar, além de representantes de diferentes áreas da SEEDF.

2 Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica (SESC, SENAR, SENAI, etc.).

3 No documento Plano de curso: Técnico em Controle Ambiental esse Programa é identificado como EJA-I.



Nos encontros em forma de eventos, com a realização de palestras no pátio da escola relacionadas à temática da Educação Profissional na modalidade integrada, toda a escola participava. Já nos encontros em forma de reunião, participavam representantes dos diferentes segmentos da escola, sendo um estudante de cada segmento da EJA e os docentes em horário de coordenação pedagógica no referido dia. Além disso, também participaram dessas reuniões membros representantes de diferentes setores da SEEDF. Ao longo desses encontros, realizamos a construção coletiva do plano de curso (DISTRITO FEDERAL, 2014c) que, posteriormente, foi submetido ao Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, para que se desse a sua aprovação.

Desse modo, o CED Irmã Regina foi a primeira escola do campo da SEEDF a implementar um curso técnico na modalidade integrada à EJA, a partir do segundo semestre de 2015. Um reflexo do pioneirismo da nossa escola é que não havia modelos de trabalho pedagógico para a disciplina Arte inserida no contexto de um curso técnico na modalidade integrada, no âmbito da SEEDF. Com a intenção de investigar esses modelos, realizei uma revisão de literatura com foco em relatos de experiência sobre a disciplina Arte em cursos técnicos integrados à EJA.

A disciplina Arte no contexto da Educação Profissional integrada à EJA

De acordo com a revisão de literatura realizada nesta pesquisa, a maioria dos cursos técnicos integrados à EJA foi implementado nos Institutos Federais, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entretanto, apesar de já completar mais de uma década desde a promulgação do Decreto nº 5.840/2006, são escassos os estudos e trabalhos acadêmicos relativos ao ensino de Arte no contexto da Educação Profissional na modalidade integrada à EJA.



Kuenzer (2005) define a denominação do currículo integrado como uma tentativa de se romper com a dicotomia entre trabalho manual e científico. Outros autores defendem que a aprovação de decretos que estabeleçam e definam a modalidade integrada não é suficiente para que seja promovida a mudança no processo formativo da EP. Lopes (2008 *apud* CARVALHO; LACERDA, 2010) afirma não acreditar em mudanças das organizações curriculares por decreto, já que, para mudá-las, é necessário conhecê-las e entender as razões de sua existência:

Pensar em formas de integração implica mudar territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e as relações de poder da própria escola (LOPES, 2008, p. 87 *apud* CARVALHO; LACERDA, 2010, p. 309).

Por esse motivo, Carvalho e Lacerda (2010) defendem que, para assegurar a adequada implementação do currículo integrado, faz-se necessário ter clareza em relação ao direcionamento dado a essa proposta, citando a definição de função da integração curricular apresentada por Sotero (2005 *apud* CARVALHO; LACERDA, 2010). Nesse sentido,

Superar a divisão, revisar falsas polarizações e oposições como propostas de ações didáticas integradas, é desafio inserido no âmbito dos processos pedagógicos, da organização dos conteúdos, das instituições escolares, da ótica dos educandos, dos educadores e dos gestores (SOTERO, 2005, p. 128 *apud* CARVALHO; LACERDA, 2010, p. 310).

No entanto, a realidade de muitas instituições ofertantes da EP na modalidade integrada não demonstra a apropriação desse entendimento. Na dissertação de mestrado de Amaral (2014), que objetivou entender os deslocamentos que a arte pode provocar para a docência no ensino



tecnológico, a pesquisadora afirma ter observado tensionamentos relativos à presença da arte na instituição pesquisada e alguns docentes apresentavam certa resistência ou desconfiança com relação às atividades artísticas desenvolvidas naquele contexto.

Ao investigar a contribuição dos jogos teatrais como prática educativa no âmbito do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo, Verônica Cavati (2013) relata que, dentre os muitos obstáculos que os educadores do PROEJA encontram, destaca-se a concepção conservadora de formação educacional na instituição, o que faz com que o desenvolvimento de um processo educativo, no qual os educandos possam fazer uma leitura crítica da realidade em que vivem, com uma perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e democrática, seja um desafio constante. Para Cavati (2013), isso implica uma mudança nos modos de fazer e pensar as práticas pedagógicas no sentido de construir um ensino- aprendizagem coletivo, com a participação dos educandos junto aos demais profissionais do instituto.

Como docente do curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA do CED Irmã Regina, também observei que o entendimento de Educação Profissional prevalecente entre muitos dos sujeitos que participam do curso está mais atrelado às expectativas do mercado de trabalho e da política econômica do que às necessidades do público dessa modalidade de ensino. Esse fenômeno é consequência do dualismo histórico entre formação das classes trabalhadoras e formação de uma elite intelectual. A esse respeito, Carvalho (2003, p. 79) denuncia que:

[...] a evidência mais concreta dessa subsunção da educação profissional ao mercado é o dualismo que caracterizou essa modalidade do sistema educativo, desde os seus primórdios até hoje, e que institucionalizou uma educação destinada aos dirigentes e outra aos trabalhadores. A história da educação nos dá conta que essa concepção de educação dicotomizada conferiu à educação profissional o papel de qualificação de mão de obra, diretamente atrelada a uma tarefa ou ocupação no mercado de trabalho.



No entanto, o entendimento de que a educação na modalidade integrada deve se referenciar na concepção de formação integral do ser humano e que, para além dos aspectos cognitivos, deve ser oportunizado aos educandos “o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 7), são aspectos que também podem ser observados em muitos trabalhos.

Libâneo (2001) defende um currículo que busque a integração entre conhecimento e experiência, com vistas a facilitar a compreensão crítica da realidade e dos domínios de acesso aos conhecimentos ao lado dos conteúdos culturais, o que possibilita uma aprendizagem pautada na transformação desses. Exemplo disso é a pesquisa de Gerhardt e Corrêa (2007), que teve como objetivo desenvolver a criação artística a partir dos materiais, técnicas de produção industrial e EPT, bem como a sensibilidade, criticidade, o olhar e a construção cognitiva diferenciada dos educandos envolvidos. Pela análise da experiência, os pesquisadores concluem que a arte e seu ensino podem contribuir para todas as áreas do conhecimento, inclusive para as tecnológicas.

Flora Ruiz (2015), que desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de compreender como o ensino de Arte ocorreu na educação profissional de nível médio do IF baiano, relata que, apesar de o ensino de Arte estar restrito a uma dentre as quatro linguagens da Arte definidas nos PCN - Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (pelo fato de que foi lotado apenas um profissional por *campus*, o que não é adequado ao completo desempenho da disciplina) -, a perspectiva da transversalidade orienta a construção formativa prevista nos currículos de EP da instituição. Como resultado disso, Ruiz (2015) destaca que as políticas de ensino na instituição incentivam efetivamente os projetos de pesquisa e extensão em todas as áreas do conhecimento, e que recebem total apoio institucional para a implantação dos projetos relacionados à Arte que se propôs a executar.



Desse modo, a pesquisadora observou que, por meio dos cinco projetos de pesquisa em Arte desenvolvidos na instituição, houve o “fortalecimento da aprendizagem em Arte em relação aos temas abordados, bem como desenvolvimento de senso organizacional, responsabilidade, criatividade, relacionamento interpessoal e interação sociocultural” dos atores envolvidos (RUIZ, 2015, p. 6).

Russzyk e Leseux (2013), ao avaliar as possibilidades da inclusão de Arte no curso PROEJA em Eletromecânica do Instituto Federal de Santa Catarina, consideram que a inclusão dessa disciplina no currículo do curso poderá contribuir para o desenvolvimento criativo e prático de cada educando, favorecendo ainda a integração das demais disciplinas.

Essas pesquisas não se restringem apenas à relevância da Arte para a formação dos educandos. A pesquisa de Amaral (2014), por exemplo, aponta para o potencial da arte como provocadora de deslocamentos destinados a pensar a formação continuada de docentes no contexto da EP na modalidade integrada.

Os resultados da tese de doutorado de Cavati (2013) também apontam para a possibilidade do desenvolvimento da participação e do diálogo por meio dos jogos teatrais no contexto do PROEJA, constatando ainda o desenvolvimento da expressão corporal dos estudantes e uma nítida preocupação de buscarem soluções para os problemas vivenciados coletivamente. Além disso, a autora observou a ampliação da relação dialógica e da percepção de si e do outro entre os estudantes, e concluiu que há a possibilidade de se construir novas práticas docentes na interface com práticas de educação estética, numa perspectiva crítica, em relação aos currículos de EP na modalidade integrada.

Desse modo, ao investigar o potencial da arte no âmbito da Educação Profissional no contexto atual, podemos consolidar um espaço para a reflexão crítica acerca da concepção de formação profissional articulada a um projeto de vida do educando, superando a noção de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.



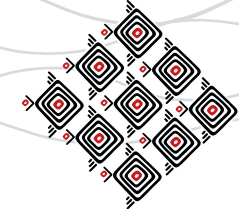
Nossa sala de aula é mais do que um lugar, é tempo-espaço aberto

O plano de curso: Técnico em Controle Ambiental (DISTRITO FEDERAL, 2014c) determina que a disciplina Arte seja ofertada apenas no primeiro semestre de todo o itinerário formativo dos estudantes e com apenas uma aula por semana. De acordo com o calendário escolar, isso equivale a 20 horas-aula. No entanto, na prática de sala aula, não temos mais do que 15 encontros de 40 minutos ao longo do semestre, o que totaliza, no máximo, dez horas de formação para a disciplina.

Por esse motivo, o planejamento das aulas da nossa disciplina foi inspirado no formato de oficina. Boal (2015) propõe a organização dos jogos em cinco categorias: *sentir tudo que se toca, escutar tudo o que se ouve, ativando os vários sentidos, ver tudo o que se olha e memória dos sentidos*. Boal (1975) também sistematizou o plano geral da conversão do espectador em ator em quatro etapas: *Conhecimento do Corpo, Tornar o Corpo Expressivo, O Teatro como Linguagem* (em três graus: *Dramaturgia Simultânea, Teatro-Imagem e Teatro- Debate*) e, finalmente, *Teatro como Discurso*. Então, a partir dessas propostas de Boal, chegamos até a seguinte adaptação em blocos para a divisão dos exercícios e jogos desenvolvidos ao longo do semestre:

- Bloco 1: Jogos de iniciação – nesse primeiro bloco, nossas práticas estavam voltadas à aproximação dos participantes com os princípios básicos da linguagem teatral, isto é, desenvolvemos uma sequência de exercícios e jogos teatrais dedicados ao conhecimento do próprio corpo, bem como suas limitações e possibilidades, e à ampliação da interação entre todos que participaram. Aqui os jogos foram desenvolvidos a partir das suas raízes: imagem, palavra e som. Não houve delimitação de número de aulas para cada bloco, a passagem para o segundo bloco dependeu do ritmo de cada turma.

- Bloco 2: Jogos de imagem – as formas de percepção não verbal foram estimuladas em detrimento da palavra. Os jogos desenvolvidos nesse bloco foram orientados para a discussão de



situações de opressão escolhidas pelo grupo, por meio de imagens corporais. Aqui, buscamos nos expressar com os ouvidos e olhos abertos, mais do que a boca.

- Bloco 3: Do Teatro-Imagem ao Teatro-Debate – nesse último bloco podíamos criar uma cena nova a partir de temas da área técnica de Controle Ambiental ou ampliar alguma cena ou jogo desenvolvido no bloco anterior. Esperamos o desenvolvimento dos três blocos de jogos e exercícios. No entanto, era possível que numa determinada turma, por fatores diversos, a proposta do terceiro bloco não fosse realizada.

Essa sistematização em blocos foi extremamente importante para que o planejamento pudesse ter flexibilidade de enfrentar eventuais problemas de mudança de calendário e ritmo de cada turma.

Os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, enquanto linguagem teatral, possibilitam uma construção do trabalho pedagógico que vá além do teatro comumente trabalhado no contexto escolar, que cumpre funções formativas importantes, como desinibição, expressão corporal e de incentivo ao trabalho coletivo. Quando trabalhamos o Teatro do Oprimido, que é forma de articulação social e que traz nossos conflitos para cenas que não são apenas apresentadas, mas que devem ser transformadas, caminhamos para a ampliação das possibilidades expressivas voltadas à problematização das contradições da vida, debatendo de corpo inteiro e vislumbrando caminhos possíveis de contraposição a elas.

No contexto da formação profissional de futuros técnicos em Controle Ambiental, os jogos e exercícios do TO enfrentam ferrenhamente a divisão alienante do trabalho e as contradições e opressões que dela são reflexo. Ensaiamos em sala de aula possibilidades de enfrentamento contra as opressões que compõem os espaços de trabalho, revelamos essas contradições e refletimos sobre elas. Desnaturalizando tais opressões, podemos criar novas posturas profissionais para esse enfrentamento.



Esse é o momento em que o Teatro do Oprimido pode transcender o lugar da sala de aula de Arte em direção ao lugar da nossa comunidade, da formação profissional dos estudantes e da contínua construção do nosso curso técnico.

Sendo assim, a partir da investigação das nossas experiências de teatro, ousou afirmar que emergiu em nossa sala de aula a possibilidade de se romper com o silêncio, e, em certas situações, essas experiências concretizaram-se diretamente em forma de ação transformadora das nossas realidades, dentro e fora da sala de aula. O próprio título deste capítulo apresenta a busca por um tempo-espaço aberto para nossa sala de aula. Aberto, sem restringir o espaço de aula às quatro paredes da sala de aula, aberto às histórias de vidas e lutas sociais dos estudantes, aberto às possibilidades de reorganização do planejamento no instante da aula, aberto no sentido de ser construído no momento da aula, de acordo com a intervenção dos estudantes.

Considerações finais

Pensar o Teatro do Oprimido no contexto da Educação Profissional pode ampliar a concepção de âmbito formativo nessa modalidade de ensino, especialmente por trazer os aspectos políticos, afetivos e sociais que compõem a realidade para a construção do currículo. No entanto, é importante que as atividades pedagógicas se concebam de forma articulada ao desenvolvimento do itinerário formativo dos estudantes.

A sistematização do nosso trabalho pedagógico foi realizada ao longo do trabalho de pesquisa-ação, sistematizado na dissertação de mestrado, a qual me conduziu à estruturação do planejamento das atividades de teatro em três etapas.

Na primeira etapa, dedicada ao conhecimento e exploração do corpo e do espaço da sala de aula, percebi que o espaço pareceu ter sido muito mais profundamente trabalhado do que o corpo dos participantes. Logo, é necessário que os jogos e exercícios pensados para essa



primeira etapa se vinculem mais ao desenvolvimento expressivo e corporal dos estudantes, pois favorecem a ampliação das possibilidades expressivas a serem empreendidas na segunda etapa.

Na segunda etapa, podemos explorar jogos que articularam as experiências de vida dos estudantes aos conteúdos de arte. Os jogos de imagem exploram sobretudo temas que perpassam o processo formativo em sala de aula. No entanto, é necessário que possamos avançar na articulação entre as temáticas do mundo do trabalho e da área técnica para que a terceira etapa se vincule mais fortemente com a formação profissional dos estudantes na área de Controle Ambiental.

Os desafios relativos ao curto período de formação da disciplina Arte no currículo do nosso curso e em relação à ausência de tempos-espacos de coordenação pedagógica para construção coletiva da integração curricular interferiram bastante nas práticas desenvolvidas na terceira etapa. O entendimento docente de que a vinculação com aspectos da vida dos estudantes bastaria para a efetivação da integração da disciplina ao percurso formativo precisa ser revisto, pois há a necessidade de aproximar nossas práticas às temáticas da área de Controle Ambiental. Desse modo, as atividades desenvolvidas nas duas primeiras etapas precisam conduzir mais objetivamente à realização da cena da terceira etapa, direcionando-a à ação criativa cênica, que pode superar as paredes da sala de Arte e se integrar aos eventos integradores do curso.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Carla Giane. **Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente**. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/111889> Acesso em: 22 jun. 2018.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.



_____. **Jogos para atores e não-atores.** São Paulo: SESC São Paulo e Cosac Naif, 2015.

CARVALHO, O. F. Educação e formação profissional. Trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.

CARVALHO, Olgamir F.; LACERDA, Gilberto. Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo método brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (experiential, científico e construtivista) In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAVATI, Verônica. Práticas docentes de educação artística para o desenvolvimento da participação e diálogo: um estudo com os/as educandos/as do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo. 2013. 141f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9706> Acesso em: 22 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Orientações pedagógicas para a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2014a.

_____. **Construção do 1º EJA integrado do Distrito Federal: encontros no CED Irmã Regina.** Brasília: CEPROF – SEEDF, 2014b.

_____. Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis. **Plano de curso: técnico Integrado em Controle Ambiental.** Brasília: SEEDF 2014c.

GERHARDT, Márcia Lenir; CORRÊA, Ayrton Dutra. A arte na Educação Profissional e Tecnológica: um experienciar sensível no colégio técnico industrial. **Revista Travessias**, n. 1, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/2763/2159>. Acesso em: 01 jul. 2018. **KUENZER, A. (Org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 1. ed. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2001. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/31584548> **LIBÂNEO- Jose-Carlos-CAP-2-Uma-escola-para-novos- tem-**



[pos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531110415&Signature=FLdtCCprYWOw6TDRBF3D%2BI4%2BPU%3D&response-content-disposition=in-line%3B%20filename%3DORGANIZACAO_E_GESTAO_DA_ESCOLA_Te_oria_e.pdf](https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15466). Acesso em 01 jun. 2018.

RESES, Erlando da Silva; SILVA, Reinouds Lima. Interfaces da integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e o mundo do trabalho. In: **RESES, E. S.; SALES, M. C.; PEREIRA, M. L. P. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: políticas e experiências da integração à educação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2017.

RUIZ, Flora Alves. O encantamento do ensino de artes por meio de projetos no IF Baiano Campus Teixeira de Freitas. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15466> Acesso em: 22 jun. 2018.

SSCZYK, Jaqueline e LESEUX, Deonilce Lourdes. A inclusão da disciplina de Artes no curso de Eletromecânica do Instituto Federal de Santa Catarina. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA> Acesso em: 21 mai. 2018.



O OLHAR DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PELAS LENTES DE SEBASTIÃO SALGADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lireda França de Souza¹ - PMF
Alexandre Santiago da Costa²- UFC

Resumo

Este artigo propõe a reflexão sobre a Educação de Jovens e adultos, a partir da realização de um projeto artístico realizado em cinco escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Estudo realizado sobre a obra do fotógrafo Sebastião Salgado, com o intuito de desenvolver nos alunos da EJA, o Fazer, Fruir e Apreciar em artes visuais, além de aguçar o senso crítico acerca de questões sociais, políticas e econômicas abordadas na obra em estudo. O projeto propôs a leitura e fruição das fotografias da exposição “Êxodos,” além de outros trabalhos do fotojornalista, com enfoque em questões sociais, proporcionando aos alunos da EJA uma visão crítica da situação social, política e econômica em que vivem, observando também o que ocorre no mundo. Tais questões trazem uma possível ruptura da exclusão, por meio da arte, para este aluno que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômicas e educacional.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

É fato a existência de diversos estudos e esforços de políticas educacionais e governamentais em prol da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, vários fatores vem apontando a baixa escolaridade, a evasão e a constante tentativa de inclusão destes alunos no mundo social, porém

1 Especialista em Arte- Educação (IFCE). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (2000), professora de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Formadora de professores da EJA - Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Liredafranca@hotmail.com

2 Doutor em educação pela UFC e professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. santiagoalexandre@yahoo.com.br



com índices que ainda necessitam de propostas educacionais para a diminuição do analfabetismo e conseqüentemente viabilizando a participação numa sociedade mais justa e equitativa.

Dentre as propostas, se faz urgente, a criação de um currículo que venha a atender a realidade da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que está inserida na Base Nacional Comum Curricular, no Ensino Fundamental, porém sem especificidades para a modalidade. Referência a questão, não como fundamentos para este relato de experiência, mas como reflexão e atenção a realidade e conhecimento das reais necessidades de ensino para a EJA, que com suas peculiaridades, precisa obter sua identidade e ressignificação.

Ao longo dos anos, trabalhando na Educação de Jovens e adultos, como professora, essas sempre foram as minhas inquietações, buscando na práxis a contextualização, inserindo o aluno e sua cultura nos planejamentos de projetos e estudos. A partir de minha experiência e referenciais teóricos analisados, surge a problematização desse artigo; como favorecer uma aprendizagem significativa? Como trazer conhecimento e cultura para os alunos? Que estratégias utilizar para inseri-los no mundo social, como protagonistas, de forma crítica, atuante e cidadã?

Alicerçada na Arte, busquei como arte educadora, infinitas possibilidades, proporcionando aos alunos da EJA uma aprendizagem embasada na assimilação de conteúdos sobre o objeto de conhecimento de forma ativa e contextualizada. Um trabalho a longo prazo, visando o desenvolvimento de competências e habilidades dos aprendizes.

Trabalhando na Prefeitura Municipal de Fortaleza (Distrito II), com formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, juntamente com a secretaria Municipal de Educação, observamos a necessidade de implantar ações no intuito de fortalecer e atrair o aluno da EJA para a sala de aula, oferecendo uma aprendizagem significativa e transformadora. Com a perspectiva de propostas pedagógicas, inserindo-o na cultura, na leitura de mundo, desenvolvendo suas habilidades e preparando-o para a vida social, foi idealizado e estruturado o Projeto “Pelos Lentes de Sebastião Salgado.”



Propomos a divulgação e a realização deste projeto, no intuito de aprofundar o repertório cultural dos alunos por meio das diversas áreas de conhecimento (Linguagem, Artes, Ciências Humanas: Geografia e História), de forma interdisciplinar.

O objeto de estudo refere-se a obra do fotógrafo Sebastião Salgado, com o intuito de desenvolver nos alunos da Educação de Jovens e Adultos, o Fazer, Fruir e Apreciar em artes visuais, além de aguçar o senso crítico acerca de questões sociais, políticas, econômicas e ambientais, abordadas na obra em estudo. Este projeto é voltado para a compreensão da obra de Sebastião Salgado, que descobriu no trabalho fotográfico a melhor forma de enfrentar os acontecimentos planetários, principalmente em seus aspectos econômicos e sociais. É seguindo por este caminho que ele se transforma em um dos principais e mais venerados fotógrafos da atualidade, no campo do fotojornalismo. Desde os primeiros momentos ele se dedicou a retratar os excluídos, os que se encontram à margem da sociedade, o que de certa forma tem intensa relação e proximidade com o público e contexto da EJA.

Conhecendo a Educação de Jovens e Adultos e o ensino das artes como objetos de transformação.

A Educação de Jovens e adultos é uma modalidade de ensino designada para Jovens e adultos que não deram continuidade aos estudos ou que ultrapassando a idade de escolarização, não tiveram a oportunidade de acesso ao ensino fundamental e médio.

Sabemos que o analfabetismo em nosso país tem um contexto histórico arraigado em desigualdades sociais, o que violou o direito a muitos brasileiros ao acesso à educação. Brasileiros estes, que em sua maioria são negros, indígenas, homens e mulheres do campo, idosos, mulheres, população da periferia urbana, jovens com privação de liberdade, portadores de neces-



sidades especiais, trabalhadores que necessitam de inserção ao trabalho, entre outros grupos marginalizados e excluídos.

São inegáveis alguns avanços e conquistas na afirmação do direito à educação desses sujeitos, pelos poderes públicos. Contudo, a EJA permanece as margens da educação, necessitando agregar esforços governamentais, com ações e subsídios na formulação de programas que gerem oportunidades de inserção profissional, social e cultural. Incentivos como; construção de currículo e projetos com adequação para EJA, ações para inserção ao trabalho, assim como investimento na formação de professores. Tais incentivos fortalecerão e confirmarão a dimensão social, ética e política da EJA, fundamentada no ideário da educação popular, considerando o educando como sujeito repleto de saberes e que por meio do diálogo e da participação o torna consciente, crítico e atuante em seu meio social.

Com base nessas premissas, a elaboração do projeto teve como fundamentos a filosofia de Paulo Freire que contribuiu para a inclusão social de milhares de analfabetos brasileiros, com enfoque na aquisição da leitura e escrita, na busca da consciência crítica e de uma educação libertadora.

O método educacional pensado por Paulo Freire objetivava a transformação do educando na superação das desigualdades sociais, por meio de uma educação pautada no diálogo e no conhecimento da realidade do educando, valorizando seus saberes, seu conhecimento histórico e de mundo. Promovia a reflexão crítica, levando educando a reconhecer-se com sujeito histórico e social, capaz de transformar a sua realidade.

Freire (2011) ressalta sobre o ato político de educar, quando o educador favorece a mudança da realidade do aluno, mediando o conhecimento de mundo, organizando os saberes, possibilitando a consciência crítica da realidade vivida, propondo a transformação e libertação.

Freire (2011, p. 47), ao pensar na ação do professor e na participação democrática do aluno na escola, na perspectiva da educação popular, afirma:



O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar re-conhecer.

Em decorrência desses pressupostos, o projeto interdisciplinar foi estruturado com o objetivo de desenvolver as habilidades dos alunos em diferentes áreas, porém com o propósito de desenvolver o letramento dos alunos, de acordo com os objetivos traçados, ressaltando práticas sociais de leitura e escrita.

O método Paulo Freire com fundamentos sociológicos e linguísticos, foi utilizado neste estudo adequando-se a psicogênese da língua escrita, de acordo com os níveis de leitura e escrita dos alunos da EJA que participaram deste projeto, assim como abordando a arte visual como eixo principal, estando articulada com as demais áreas e conteúdos, incorporando a cultura dos alunos, relacionando-a ao conhecimento de mundo. Conhecer a vida e obra de Sebastião Salgado, num constante diálogo que sua obra expressa com a realidade dos educandos.

De acordo com o pensamento de Freire (2003) “A Leitura do mundo precede a leitura da palavra” e propõe o conhecimento da realidade do educando, um universo repleto de saberes, de história de vida, de percepção de mundo, o qual a escola necessita compreender e reconhecer como algo que precede a leitura, dita convencional. Através da leitura de mundo que o aluno apreende a leitura da palavra, formando novas percepções e construindo relações que levam ao aprendizado. Neste contexto educativo, aliado ao ensino das artes visuais tendo como pressuposto teórico a proposta triangular de Ana Mae Barbosa os alunos puderam assimilar os conteúdos, de forma interdisciplinar, fazendo, apreciando e refletindo sobre o tema em estudo.



De acordo com Barbosa (1988, p. 33):

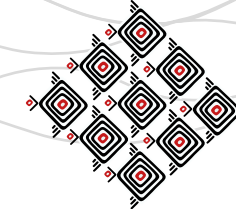
A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino-aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização.

Num conjunto de ações ordenadas e orientadas, por meio de estratégias de ensino o Fazer, Fruir e Refletir é vivenciado como forma de percurso de aquisição de conhecimento e de criação pessoal.

Sabemos que a Arte Educação como meio de expressão pessoal e divulgadora de cultura, é capaz de desenvolver a percepção e criatividade, além de conhecer a realidade do meio ambiente, desenvolvendo o senso crítico. Faz com que o indivíduo consciente de sua realidade, seja capaz de modificá-la.

É intrínseca a relação da proposta de leitura de mundo para a EJA com a proposta de Barbosa (2003, p. 18), onde:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando o a importância do papel da Arte na escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores.



Pelas lentes de Sebastião Salgado a EJA se refletiu

Para a leitura da obra visual (fotografias de Sebastião Salgado), foi elaborado uma sequência didática a fim de orientar os professores com relação a apreciação, contextualização, reflexão e discussão.

No intuito de ampliar as capacidades leitoras, os alunos foram instigados a realizarem leituras de imagens, legendas e textos com diferentes estratégias. A princípio, ativando todos os seus conhecimentos prévios diante da imagem ou textos observados, o que aciona uma série de informações e conhecimento de mundo em relação a imagem e textos, realizando conexões e assim, adquirindo o conhecimento linguístico e textual, fundamental na compreensão leitora. Como exemplo podemos citar uma das atividades realizadas apreciando o pôster – Coleção Êxodos- Série Megacidades, Nº 05. Veja imagem ao lado:

Exploração inicial das fotos da exposição Êxodos. Neste momento os alunos foram instigados a explorar as situações vividas naquelas fotos, debatendo sobre questões sociais, políticas e econômicas retratadas nas imagens.

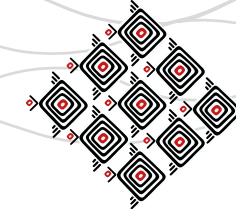
Análise da fotografia (Fig. 1), uma tubulação que leva água potável para os bairros mais prósperos da cidade, passa pela favela de Mahim. Bombaim, Índia. 1995.

Na atividade os alunos observaram a imagem e o professor realizou questionamentos: O que vocês veem nessa imagem? Que lugar é esse? Em que local está localizado? Vocês já viram um lugar assim? O que retrata? O que vocês pensam sobre isso? Já viveram ou vivem uma situação como essa? O que sentem ao observar esta fotografia?

Esta e outras imagens de diferentes trabalhos do fotojornalista foram apreciadas e os alunos foram compartilhando suas informações e conhecimentos acerca da obra de Sebastião Salgado, fazendo relações com suas próprias vivências. Interessante, os relatos dos alunos e suas concepções, trazendo riqueza, entusiasmo e aprendizado nas turmas da EJA.



Fig 1. Pôster – Coleção Êxodos- Série Megacidades, Nº 05.



Na apresentação do Projeto, sem definirmos o que iriam estudar, apresentamos para eles a imagem ao lado e fizemos vários questionamentos, tais como: o que vem na imagem? Que lugar é este? Quem são essas pessoas? Observem as vestimentas! O que está acontecendo? Alguém já foi neste lugar? Conhecem alguma história sobre a situação apresentada na imagem? Quando aconteceu? Por que isso acontecia?

Muito rica a participação dos alunos, que trouxeram para o grupo conhecimentos prévios sobre a imagem. Alguns reconheceram o lugar (Serra Pelada), onde viveram no garimpo quando jovens. Relataram como era a vida no garimpo e todo o processo da extração do ouro. Outros, ao perceberem a relação de poder do guarda retratado na imagem, que empunha a arma para ferir o garimpeiro, discutiam sobre as questões do trabalhador e da vida difícil no garimpo. Foram tantos relatos, a partir de uma única imagem que nos fez acreditar logo de início do potencial do projeto e do alcance do mesmo para um ensino em que alunos e professores construiriam os saberes, de forma democrática, participativa e cidadã.

No primeiro mês de estudo, os alunos realizaram diversas pesquisas acerca da vida e obra de Sebastião Salgado, este economista que descobriu na fotografia uma forma de retratar a realidade de mundo com temas como desigualdade social e globalização. Faz com que as pessoas reflitam sobre a pobreza, a fome, a violência, a dor, as questões ambientais, por meio do impacto que transmitem suas fotografias. Seu objetivo é levantar discussões e reflexões sobre essas questões. Uma vez entrevistado em uma de suas exposições, disse: “Espero que a pessoa que entre nas minhas exposições não seja a mesma ao sair.”

Inspirado na natureza, também desenvolveu o Projeto Gênesis em que fotografou pessoas, animais e natureza em estado bruto. Sobre este projeto comentou: “Trinta e duas reportagens visuais ao longo de oito anos me ensinaram uma coisa: existe racionalidade profunda nas outras espécies, nos pássaros, nos leões. Até nas rochas. Nós temos que aprender a respeitar isso. E viver de forma muito mais doce e menos agressiva.”



Fig 2. Foto Sebastião Salgado. livro Trabalhadores 1997.



Para nosso encantamento, uma das turmas de EJA, formada por adolescentes (EJA Jovem), apresentou um grande interesse pelo projeto Gênesis e agregaram o estudo de vida e obra de Sebastião Salgado, na elaboração de experiências para a Feira de Ciências promovida pela Secretaria de Educação de Fortaleza. Os alunos pesquisaram sobre as vivências do fotógrafo ao retratar pessoas, animais e a essência da natureza em regiões mais remotas do planeta Terra. Tal pesquisa, os instigaram a compreender a técnica utilizada por Sebastião Salgado em suas fotografias, tais como o uso do preto e branco e a captura do momento. De acordo com a proposta do projeto, de criação e produção cultural, os alunos decidiram fotografar animais domésticos utilizando as técnicas pesquisadas e estudo sobre Educação Ambiental. Foi um sucesso! Uma das turmas de EJA, da escola Municipal Luis Costa que realizou esta pesquisa, foi classificada em primeiro lugar de seu distrito de educação (Distrito 2), na primeira etapa da Feira de Ciências e Cultura da Secretaria Municipal de Fortaleza. Conquista essa que trouxe para estes alunos, uma grande motivação, além da valorização e elevação da autoestima. Os professores e coordenadores ressaltaram o quanto o projeto favoreceu a socialização dos alunos, o interesse pelos estudos e melhoria no comportamento, pois são adolescentes que apresentavam algumas dificuldades comportamentais e de aprendizado.

Dentre as atividades desenvolvidas os alunos realizaram pesquisas, assistiram a documentários, filmes, realizaram leituras de textos e legendas e escritas espontâneas acerca das obras em estudo. Diante das reflexões que as imagens do projeto fotográfico Êxodos, os alunos foram orientados a realizarem pesquisas em jornais e revistas que retratassem acontecimentos da atualidade referentes ao tema, tais como imigração causadas pelo êxodo rural ou por conflitos de guerra, dentre outros fatos. Tal pesquisa suscitou relatos dos alunos sobre suas histórias de vida, da saída do interior ou de outras regiões para a capital do Ceará e o que estas mudanças significaram em suas vidas.



Fig 3. Alunas Apreciadoras- EM Maria Odnilra



Fig4. Legenda da fotografia do aluno- EM Ismael Pordeus.

Um momento marcante foi a participação de todos os alunos das escolas que vivenciaram este projeto, na visita ao espaço Caixa Cultural, em que tiveram o privilégio de apreciar as obras da exposição Êxodos de Sebastião Salgado. Com grande alegria e entusiasmo apreciaram atentamente as obras e em rodas de conversas promovidas pelos guias culturais, debateram e refletiram sobre a importância do trabalho Êxodos, fazendo relações com suas histórias de vida. Com certeza, este momento ficou gravado em suas memórias afetivas e aproximaram estes alunos da arte e cultura.

Diversas escolas Municipais produziram painéis com fotografias dos alunos retratando a realidade em que vivem. Alguns alunos decidiram expressar o belo através dos retratos, do meio ambiente em que vivem. Apesar de observarem e vivenciarem situações de violência e desigualdade social, escolheram a visão da beleza e esperança. Outros, registraram com suas câmeras de celulares alguns espaços do entorno de suas residências e do bairro onde moram, refletindo sobre os mesmos, como escreveu um aluno no título e legenda de sua fotografia: “A Comunidade Vida Real. A Comunidade com sua pobreza sempre lutando para um recomeço de vida nova tipo Êxodo saída para uma mudança de vida com mais valorização sobre os pobres.”

Considerações finais

Muitos tem sido os debates, ações e estudos referentes à Educação de Jovens e Adultos. É preciso continuar a investir nestes alunos, que com todas as adversidades, bravamente lutam por um espaço na sociedade. Sujeitos que muitas vezes são excluídos dos processos de participação social, não por desejo próprio, mas por não encontrarem acesso a estes direitos. Apesar disso, temos enfrentado essa demanda social com movimentos de apoio e de vontade política de corrigir essas injustiças sociais.



O Projeto teve a duração de dois meses (maio e junho de 2018), contemplando cinco escolas municipais de Fortaleza, atendendo em torno de 400 alunos, com estudo sobre vida e obra de Sebastião Salgado, visitas à exposição “Êxodos” do fotojornalista na Caixa Cultural de Fortaleza e culminância com mostras de fotografias, painéis produzidos pelos alunos acerca do estudo realizado, além de participarem de Feira de Ciências e Cultura promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Como agentes de transformação, nós professores, gestores, educadores da EJA, nos disponibilizamos a enfrentar os desafios impostos a este segmento, promovendo ações e agregando esforços no ideário de uma educação democrática, justa e equitativa.

Este projeto aponta a viabilidade de uma prática educativa, vinculada com a mudança na qualidade de vida social e cultural destes educandos. Apenas um pequeno passo, porém uma iniciativa pautada no compromisso ético com a sociedade discente deste segmento, articulada com uma prática pedagógica coerente e que aproxima o aluno de sua realidade social.

Gratidão e alegria, são os sentimentos de quem pôde, mesmo que com uma simples iniciativa, transformar muitas vidas, apontando uma “saída”, evitando o êxodo de nossos alunos da EJA.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae(org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, Cortez, 2003.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos. Leitura e Produção de Textos**. São Paulo: A Educação S. A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: Sala de aula e formação de professores**. São Paulo: Artmed, 2003.



GITAHY, Ana Maria. Artes Visuais na educação inclusiva: Metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes. São Paulo: Petrópolis 20106

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**- MEC. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

SALGADO, Sebastião. **TRABALHADORES**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SALGADO, Sebastião. **TERRA**. São Paulo. Companhia das Letras, 1997.

SALGADO, Sebastião. **GÊNESIS**. São Paulo. Taschen, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre. Penso, 2012.



AS CONTRIBUIÇÕES E REPERCUSSÕES DO I SALÃO UNIVERSITÁRIO DE ARTES VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

Louise Cavalcante Felix - IFCE¹
Herlon de Assis Diógenes - IFCE²
Francisco Sebastião de Paula - IFCE³

Resumo

Neste trabalho apontaremos o percurso e resultados do 1º Salão Universitário de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia. Esta é uma Pesquisa sobre Artes Visuais propôs investigar o 1º SUAV-IFCE que surgiu com o intuito de evidenciar a produção artística dos estudantes de Artes Visuais do estado do Ceará. Por meio de uma abordagem qualitativa, fizemos coleta e análise de dados, livro de assinaturas, recortes de jornais e realizamos entrevistas presenciais com os participantes e visitantes. Foi verificado no 1º SUAV-IFCE contribuições significativas para a visibilidade da produção artística de jovens universitários no Ceará.

Palavras-chave: Salão Universitário. Produção Artística. Estudantes de Artes Visuais.

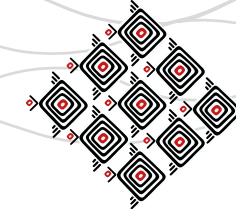
Introdução

Embora que na atualidade os salões de artes já não gozem do mesmo prestígio, nem despertam tanto interesse como em tempos de outrora, eles continuam contribuindo de forma signi-

1 Licencianda em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia | E-mail: ladronea.cf@gmail.com

2 Licenciando em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia. Membro do Grupo de Pesquisa Arte Um. | E-mail: herlondiogenes@gmail.com

3 Doutor em Artes - Universidade Federal de Minas Gerais, em 2014. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, em 2009. Especialista em Arte e Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, em 2004. Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Ceará, 1985/1988. | E-mail: spaula.depaula@gmail.com



ficativa para projetar a produção artística de determinadas regiões, como é o caso de Fortaleza, capital do Ceará, onde as oportunidades de se apresentar em espaços expositivos são escassas principalmente para jovens artistas em início de carreira.

De tal modo, existe uma crise no universo da arte cearense que atrapalha o desenvolvimento de novas pesquisas no âmbito desse segmento, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos, provocando, de certa forma, um engessamento na realização de eventos e, conseqüentemente, no mercado de arte, afetando principalmente, os jovens artistas e estudantes dos cursos de Artes Visuais que estão iniciando sua carreira (MACHADO, 2008).

As dificuldades se acentuam pela imensa carência de espaços expositivos em Fortaleza, limitando as oportunidades de inserção desses artistas no circuito artístico, restando como opção a participação em editais e salões de artes visuais. E em consequência disso, muitos artistas perdem o interesse na produção artística, pois além de poucos espaços na cidade e no Estado, de modo geral, a concorrência é avassaladora, sendo inevitável que esses artistas em início de carreira estejam sempre à margem do circuito artístico.

Percebe-se no Ceará que, cada vez mais, os estudantes dos cursos de Artes Visuais, que buscam essa formação acadêmica na área, saem de suas licenciaturas e graduações sem experiências expositivas em seus currículos. Em suma, aprendem técnicas, produzem e discutem discursos teóricos, mas não conseguem oportunidades de apresentar essas questões para além dos muros da universidade.

Tendo em vista esse cenário, abundante de ideias, concepções, contextos e poéticas que são produzidas todos os dias nos cursos de Artes Visuais do Ceará e que encontram-se invisíveis aos olhos do público geral, por conta da falta de políticas de incentivo nos mecanismos culturais, surge a questão: como evidenciar a produção dos estudantes-artistas do estado do Ceará?

Mediante o questionamento destacado, surgiu por parte do Grupo de Pesquisa Arte Um, a iniciativa de criar o 1º Salão Universitário de Artes Visuais do Instituto Federal de Ciências, Edu-



cação e Tecnologia (1ºSUAV-IFCE) realizado em setembro de 2017, visando a gerar experiência, possibilidades, visibilidade e a valorização desses estudantes-artista. Além do objetivo geral, especificamente, outros foram necessários sendo implementados: articular um espaço expositivo, construir um edital, abrir as inscrições para todo o estado, montar o Salão, eleger uma comissão de premiação e ao final do evento realizar entrevistas com os artistas e visitantes.

O presente estudo propõe-se então a transcrevê-las, analisá-las concomitante ao livro de assinaturas e comentários deixados pelo público geral da exposição, buscando estabelecer diálogos com as nossas experiências enquanto bolsistas do 1º SUAV-IFCE.

Contribuições e Repercussões do Salão

O 1º SUAV-IFCE realizou-se em parceria com Departamento de Pesquisa e Extensão do IFCE com o objetivo de evidenciar a produção dos estudantes-artistas. De tal modo, o presente estudo se dispõe a investigar se de fato o salão cumpriu com sua principal meta por intermédio das seguintes fontes: entrevistas semi-estruturadas com visitantes e artistas selecionados, fragmentos nos jornais, coleta do livro de visitantes disponível ao longo da exposição para assinaturas e *feedbacks*.

Construímos um Edital que foi redigido e submetido a avaliação da promotoria do IFCE. Destinado aos jovens estudantes-artistas que estivessem devidamente matriculados em instituições de nível superior em cursos de Artes Visuais, a participação no Salão estava aberta a obras produzidas nas diversas linguagens das artes visuais: desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, vídeo, *performance*, grafite, instalação, etc.

Publicamos o Edital em um endereço eletrônico com as inscrições *online* para todo o Estado, além da divulgação por meio de mídias alternativas como páginas nas redes sociais virtuais: *Instagram* e *Facebook*. A maioria dos inscritos eram alunos do IFCE, com exceção de



Fig 1. - Organização montagem 1º SUAV-IFCE



Fig 2. - Performance “Mulher sem Rosto” de Rogeane Oliveira - Inauguração do 1º SUAV-IFCE

dois estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri, totalizando 22 obras contempladas para compor o salão, dando início ao processo de montagem da exposição.

Tendo em vista que o salão não propôs uma temática, a fim de possibilitar uma maior autonomia poética aos inscritos, a curadoria optou por pensar o desenho expográfico da mostra (Fig.1) orientando-se pelos aspectos estéticos – tons predominantes que definiam o peso visual de cada trabalho em questão, posicionando as obras mais escuras em pontos opostos da sala, criando assim, contrastes diagonais. Seguindo esta ideia, outra estratégia pensada pela equipe curatorial, foi posicionar as quatro obras tridimensionais, três instalações e uma escultura, ocupando um quadrante da sala como um *zigue-zague*. E por último, em diálogo com a artista que iria executar uma *performance*, os curadores optaram em posicionar os elementos dessa performance no centro do salão como uma espécie de palco. Pois assim, além de facilitar a visualização do público, esse vestígio conectava as duas salas e conduzia o olhar do visitante de um lado para o outro, conforme se observa na Fig 2.

O quinto passo referente ao salão ocorreu concomitantemente ao fazer curatorial, onde articulou-se a comissão avaliadora composta por artistas e curadores de arte locais, sem vínculos institucionais com o IFCE, para eleger o vencedor do 1º SUAV-IFCE. Sendo assim, um dia antes da grande inauguração e com a montagem finalizada, viabilizamos um roteiro com um breve resumo contendo as propostas dos trabalhos submetidos e o entregamos à equipe composta por Bitu Cassundé, Zé Tarcísio e Roberto Galvão que escolheram o trabalho da estudante Tércia Montenegro como o vencedor a ser contemplado com o prêmio de mil reais, além de três menções honrosas aos estudantes Helena de Vasconcelos, Ronaldo Vieira e Rogeane Oliveira.

A premiação e os certificados de menção honrosa foram anunciados e entregues aos artistas na inauguração do 1º SUAV-IFCE no dia 12/setembro de 2017, diante de um grande público

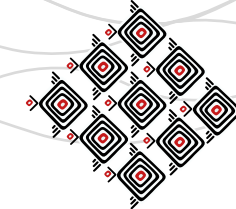


Fig. 3. - Jornal Diário do Nordeste matéria publicada dia 12/09/2017

presente na abertura, além das autoridades que representavam as duas Instituições parceiras na realização e exibição do salão, destacamos o Reitor e Pró-reitores do Instituto Federal do Ceará e diretores do Museu da Cultura Cearense, estudantes e familiares dos próprios artistas que estavam expondo e amantes das artes de uma forma geral, comprovaram a alegria e felicidade geral dos artistas participantes diante à atmosfera da inauguração da mostra.

O 1º SUAV-IFCE despertou o interesse da imprensa escrita, tendo duas matérias publicadas nos jornais locais sobre o salão no dia 12/setembro de 2017, no Jornal Diário do Nordeste⁴ (Fig. 3) e no Jornal O POVO⁵ (Fig. 4).

Após um mês e duas semanas de duração da exposição do 1ºSUAV-IFCE, iniciamos o que seria o sexto e penúltimo passo da pesquisa que consistia em analisar o livro de assinaturas e o *feedback* dos visitantes. Constatou-se que a exposição recebeu um total de dois mil visitantes, público que variava entre grupos escolares compostos por professores estudantes da rede pública, da população local e turistas. Além das assinaturas, haviam muitos comentários elogiando a qualidade do Salão e a iniciativa de sua criação de um modo geral, dados que nos levou a considerar, à priori, que os resultados obtidos a partir da sua realização foram extremamente positivos, levando-se em conta o número expressivo de visitantes.

Portanto, para podemos realmente averiguar se o 1º SUAV-IFCE evidenciou a produção artística dos estudantes-artistas do Ceará, optamos por averiguar a opinião daqueles que participaram de algum modo, visitando e experienciando o salão. Lakatos (2003) afirma que:

4 “O Diário do Nordeste” - trata-se do jornal mais popular do Ceará, segundo a última pesquisa da ANJ ele atingiu a colocação 33ª no rank dos maiores jornais do Brasil. Teve sua primeira edição em 19 de dezembro de 1981.

5 “O Povo”- jornal editado na cidade de Fortaleza, fundado em 7 de janeiro de 1928 por Demócrito Rocha, sendo o mais antigo em circulação no estado do Ceará



Fig. 4. - Jornal “O Povo” matéria publicada dia 12/09/2017



A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS, 2003.p.195)

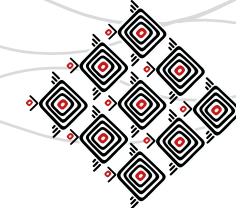
Fizemos entrevistas⁶ estruturadas com 10 artistas participantes, a fim de compreender como se deu as experiências vivenciadas por eles no evento; e também 10 visitantes, as questões levantadas abordava a respeito de suas opiniões quanto a eficiência das políticas de incentivo às Artes no Estado do Ceará; além de tentar perceber se havia um desejo por parte do público da continuidade do SUAV-IFCE. Desse modo, na primeira pergunta direcionada aos artistas, buscamos compreender as dimensões tanto positivas e negativas da sua prática expositiva do 1º SUAV-IFCE.

Eu acho que o grande ponto positivo a possibilidade de expor num espaço privilegiado, de renome, como o Centro Cultural Dragão do Mar, que proporcionou visibilidade e fez com que essa exposição saísse do espaço universitário rompendo com aquela ideia de que a produção e a exibição dos estudantes de artes pertencem ao lugar acadêmico. Ou seja, chegar realmente a atingir um público que é diverso, que não é formado em sua totalidade por artistas, porque muitas vezes observamos que a arte acaba sendo vista apenas por outros artistas. Então, eu acho que o grande ponto positivo foi estimular os artistas universitários a sair desse espaço acadêmico de exposição. Se essa mostra torna-se anual, seria um elemento motivador para que algumas pessoas e até artistas autodidatas buscassem uma formação acadêmica em Artes Visuais. (Artista nº7)⁷

A sensação de sentirem-se privilegiados, por ocuparem o Museu da Cultura Cearense (MCC), foi unânime entre todos os entrevistados. Na segunda questão, direcionada aos artistas,

6 Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas e para manter o anonimato todos os entrevistados foram identificados por números (de 1 a 10).

7 Entrevista concedida pelo artista 07. Entrevista 07. [mai. 2018]. Fortaleza, 2018. 1 arquivo .mp3 (25 min.).



buscamos compreender o impacto do 1ºSUAV-IFCE em relação à carreira, oportunidades profissionais e possíveis desdobramentos de suas pesquisas. E alguns dos artistas entrevistados relataram que através dessa exposição, surgiram novas oportunidades e, de maneira uníssona, o sentimento de motivação, valorização e amadurecimento de trabalhos ainda ecoa. “O salão tá rendendo muito p mim, bicha. Tu acredita que meu trabalho ainda roda aí por Fortaleza? Tô já p fazer outro trabalho que seria o resgate dele. Rs” (Artista nº6)⁸.

Tendo em vista que estávamos em busca de investigar e averiguar, se de fato, o 1ºSUAV-IFCE havia cumprido com seus objetivos, perguntamos aos artistas acerca dos aspectos positivos e negativos deste evento.

Os pontos que encontrei no SUAV-IFCE, é que nesse salão tem uma equipe de profissionais com responsabilidade e que leva a sério o nosso trabalho. É um salão que vale a pena a gente participar e o mesmo deve sempre existir para ajudar o artistas que estão entrando no mercado agora. (Artista nº9)⁹

De maneira geral, muitos pontos positivos foram direcionados a equipe de produção do salão, ressaltando a organização e a comunicação dos produtores com os artistas participantes. O ponto negativo mais ressaltado foi com relação a forma de comunicação do evento. Tanto os artistas quanto os visitantes concordaram que a divulgação carecia de planejamento e articulação com as grandes mídias locais, além de lançamento prévio do Edital, de seis meses a um ano, antes de abrir as inscrições e submissão de trabalhos.

Quanto à importância do salão da continuidade do 1º SUAV-IFCE, entrevistamos artistas e visitantes para responder essa questão:

8 Entrevista concedida pelo artista 06. Entrevista 06. [mai. 2018]. Fortaleza, 2018. *Chat Virtual*.

9 Entrevista concedida pelo artista 09. Entrevista 09. [jun. 2018]. Fortaleza, 2018. 1 arquivo .mp3 (23 min.)



Ter contato com artistas novos e não só os medalhões que povoam o circuito cultural foi muito proveitoso para descobrir as novas influências da arte no Ceará porque os poucos eventos de artes para os quais fui parecem apresentar mais ou menos os mesmo artistas com pouca variedade ou renovação, por isso acredito que esse salão deveria se não anualmente, acontecer em periodicidade de Bienal, para que haja uma maior diversidade no circuito promovendo e estimulando os novos artistas em formação (Visitante nº2)¹⁰

Através das entrevistas, podemos compreender que este momento foi uma oportunidade muito válida para os estudantes-artistas do Ceará, bem como para o público geral que desfrutou e apreciou novas formas de pensar e fazer Arte ao contemplar as vigentes produções locais.

Todos os entrevistados reconheceram no 1º SUAV-IFCE uma tentativa de romper e democratizar os espaços expositivos da cidade, dando vazão aos artistas em início de carreira. Há uma concordância, por parte de todos os entrevistados, sejam do meio artístico ou não, como se observa nas falas descritas acima, para que haja uma continuidade periódica do 1º SUAV-IFCE, que seja um evento anual ou bienal no circuito das Artes Visuais do Ceará.

Após um evento é muito importante que se faça uma avaliação para observar se os objetivos foram alcançados, se o público de interesse foi alcançado, se foi cometido algum erro e se as estratégias utilizadas levaram a um resultado satisfatório. Constatamos, por meio dessas investigações e diálogos que buscamos construir a partir da nossa experiência e entrevistas com os participantes, que a organização desta ação demandava uma equipe maior e mais experiente para atender adequadamente às tarefas de organização, divulgação, montagem e desmontagem do Salão.

Percebemos, no entanto, que apesar das dificuldades enfrentadas na realização de um evento desta magnitude, sem os recursos e número de equipe adequado, conseguimos atin-

10 Entrevista concedida pelo visitante 2. Entrevista 10. [dez. 2017]. Fortaleza, 2017. 1 arquivo .mp3 (19 min.)



gir boa parte das metas estabelecidas. Apesar de estarmos longe de compreender o cerne da questão, o problema que dificulta a entrada de jovens artistas universitários no circuito de Arte do Ceará, nós construímos uma ação que deu oportunidade e visibilidade às pesquisas destes artistas para o público geral.

Considerações Finais

Dar aos alunos uma oportunidade de ter seu trabalho afirmado e reconhecido por outras pessoas torna o aprendizado autêntico e de grande valor. Para além disso, nós compreendemos o papel do professor de Artes como o sujeito que lida com a experiência artística no seu fazer, desse modo, pesquisa a arte e a docência simultaneamente, sendo um artista/professor/pesquisador, que necessita igualmente de experiência expositiva e oportunidades para inserir-se no mercado.

Indiscutivelmente, algumas lacunas precisam preenchidas na construção do 1ºSUAV-IFCE, bem como, falhas corrigidas e aspectos a serem aperfeiçoados, pois na realização de qualquer evento sempre existem atividades que poderiam ter sido mais bem executadas.

De modo que essas reflexões, acerca do que pode ser melhorado na elaboração dos próximos eventos, será de grande valia para a realização do 2º SUAV-IFCE que encontra-se em desenvolvimento. Assim, nós esperamos que com os devidos ajustes na execução do mesmo, levando em consideração os aspectos apontados no presente relato, este segundo Salão possa alçar novos vãos atingindo o seu principal objetivo de evidenciar a produção artística dos estudantes de Artes Visuais do Ceará.



Referências bibliográficas

BRITO, Juliana Matos. **O POVO 90 anos - a história nunca acaba**. Fortaleza: O POVO. 2018. Disponível em: <<https://digital.opovo.com.br/livroopovo90anos>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

MACHADO, Gilberto Andrade. **Calidoscópio: Experiências de Artista-Professor como eixo para uma história do Ensino de Artes Plásticas em Fortaleza**. Tese, 2008.



O ENSINO DE ARTES NOS CURSOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, CAMPUS FORTALEZA: A PERCEPÇÃO DO EDUCANDO¹

Mirlla Valnice Câmara de Araújo - IFCE ²

Simone de Oliveira Castro - IFCE ³

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Este artigo investigou quais percepções os educandos, dos cursos integrados do IFCE, têm sobre o ensino de artes para suas formações. Na metodologia, além de pesquisa bibliográfica, fez-se pesquisa de campo, cujo *locus* foram as turmas dos cursos integrados da Instituição. Utilizando a história oral, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com os educandos. Por fim, se considerou que o ensino de artes, para eles, ganha sentido ao ajudá-los a se relacionar com o mundo para além da perspectiva da sala de aula, considerando especialmente a formação pessoal e, que, embora os educadores conduzam o ensino de artes como algo que prima pela prática aliada à teoria em suas metodologias, é recorrente nos discursos dos educandos o desejo por mais aulas práticas. Talvez porque o educando tenha necessidade de ser um protagonista ainda mais atuante nesse processo de aprendizagem, podendo expressar mais livremente seus sentimentos.

Palavras-chave: Ensino de Artes. Educando Cursos Integrados. IFCE.

Introdução

Pode-se dizer que a Arte e seu ensino tem uma considerável importância em nossa sociedade, embora ainda passe por inúmeros problemas quando se leva em conta o cotidiano escolar,

1 Pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Artes/IFCE e ao Grupo de Pesquisa em Cultura Folclórica Aplicada/CNPq.

2 Licenciada em Teatro no Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza. Bolsista PIBIC CNPq – IFCE, mirllacxaraujo@gmail.com.

3 Profa. Doutora da Licenciatura em Teatro do Instituto Federal do Ceará (IFCE), mone.castro73@yahoo.com.br.



as condições de trabalho, a formação de professores em “Artes” e a relação com os gestores educacionais, sobretudo na educação básica.

As reflexões de Rosa Iavelberg ajudam a pensar sobre o valor da Arte, o papel e a formação do professor de Artes e sua relação fundamental com a sala de aula.

A arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é direito. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana (IAVELBERG, 2003, p. 9-10).

Partindo dessa compreensão de Arte, é que se pode pensar no papel que a escola pode exercer ao assumir a função de levar o ensino de Artes para o educando como uma importante área do conhecimento com capacidade de influir na formação do cidadão que poderá agir de forma mais reflexiva ao tomar decisões que envolvem a si e ao outro.

O fato é que o Instituto Federal do Ceará – campus Fortaleza nasceu uma instituição tecnicista em 1909, levando isto em consideração, pode-se dizer que o mesmo foi pioneiro no que se refere ao ensino de Artes nos institutos federais, quando na década de 1980 sistematizou esse ensino, no cotidiano dos educandos, criando, a partir da Coordenação de Atividades Artísticas, uma Casa de Artes para abrigar o Projeto Arte- Educação, até alcançar hoje o currículo dos cursos integrados como uma disciplina na grade curricular dos cursos integrados (GOMES, 2014).

No início da década de 2000, a Instituição deu outro passo à frente na Rede dos Institutos Federais ao criar o curso Técnico em Música, o de Tecnologia em Artes Plásticas e o de Tecno-



logia em Artes Cênicas. Em 2008, os dois últimos se tornaram Licenciatura em Artes Visuais e em Teatro para atender uma demanda histórica do Ceará por formação superior na área de Artes.

Assim, conhecer o ensino de Artes no IFCE, campus Fortaleza, é uma forma de contribuir tanto para a historicidade desse percurso quanto para diagnosticar a realidade desse ensino possibilitando ampliar a valorização dessa área de conhecimento.

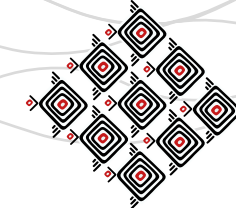
Para tanto essa pesquisa problematizou investigar quais as percepções que os educandos têm sobre o ensino de artes para suas formações? E se a didática e as metodologias empregadas atendem as expectativas desses educandos?

Iniciou-se com uma pesquisa exploratória dentro do Departamento de Ensino Médio e Licenciatura (DEMEL) para saber como é o processo do ensino de Artes dentro grade curricular dos cursos integrados, como é distribuída a carga horária ligada à disciplina e quem são os professores que ministram essas aulas.

Em seguida, partiu-se para uma pesquisa de campo, na qual a referência é a metodologia da história oral, por entender que a partir de entrevistas pode-se chegar aos objetivos da pesquisa e obter um material rico para análise.

Eu partiria da ideia de que a “história oral” é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento; que não é a depuração técnica da entrevista gravada; nem pretende exclusivamente formar arquivos orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso de transcrição da oralidade; nem abandona a análise à iniciativa dos historiadores do futuro. Diria que é antes um espaço de contato e influencia interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos histórico-sociais (AMADO; FERREIRA, 2005, p. 16).

Criou-se um roteiro prévio para entrevistas semiestruturadas levando em consideração os objetivos da pesquisa para a investigação dentro dos seis cursos integrados. Quais sejam: Edi-



ficações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Química e Telecomunicações. Decidiu-se entrevistar seis educandos por turma. Foram três do sexo feminino e três do masculino para que se tivesse um parâmetro de avaliação igual, sem colocar nenhum gênero com espaço de fala maior que o outro. As entrevistas ocorreram entre o período de outubro e dezembro de 2017. Por fim, com a realização das entrevistas, passamos as transcrições e análises das mesmas.

O perfil dos alunos dos cursos integrados varia entre adolescentes de 14 a 17 anos e jovens adultos de 18 a 21 anos. A média de idade dos entrevistados é 14 a 17 anos.

A arte-educação pretende utilizar a arte no processo de formação humana para dar sentido ao sentir e a percepção de mundo do ser, utilizando-se das emoções e referências simbólicas (cultura, memória, criatividade) do indivíduo. Com isto pretende educar respeitando a cultura herdada e acrescentando conhecimento a fim de dar instrumentos ao aluno para que ele venha desenvolver uma capacidade intelectual para saber ser crítico dentro desta mesma cultura (RODRIGUES; SOUSA; TREVISIO, 2017, p. 4).

A percepção do educando sobre o ensino de Artes para sua formação

Levando em consideração a reflexão acima e compreendendo a importância da Arte para a formação do educando, desejou-se entender a perspectiva dos mesmos sobre a percepção que eles têm desse ensino em suas formações:

É, eu acho que é necessário até porque a gente têm que ver isso... de agora mesmo, porque são movimentos corporais, é o grafite, é englobando tudo que é a Arte, o que a Arte provoca. Eu acho que é necessário pra gente ter ideias melhores sobre o mundo (LIMA, nov., 2017)⁴.

4 Entrevista concedida por BANDEIRA, Ramon Yuri. (out. 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (3 min).



Eu acho importante porque tipo... eu utilizo a Arte na minha vida porque como eu gosto muito de cantar, gosto muito da música, então aqui no IF eu acabo aprendendo um pouco mais. Então, eu acho ela importante pra mim (GURGEL, nov., 2017)⁵.

É muito bom o ensino de Arte, até porque cai muito em questões de vestibulares e é muito útil para a formação humana. Muitas pessoas esquecem do convívio social e a Arte ajuda muito nesse aspecto (VIANA NETO, nov., 2017)⁶.

Eu acho que é muito importante a gente ter essa visão da Arte no geral porque eu acho que a Arte ela faz com que você não viva dentro de uma bolha, e você consiga perceber o mundo ao seu redor (SOUSA, nov., 2017)⁷.

É possível notar que os educandos têm diferentes perspectivas sobre como o ensino de Arte pode importar em sua formação, mas que de alguma forma os discursos se relacionam a partir do momento em que eles colocam em questão a Arte para ajudá-los a se relacionar com o mundo para além da perspectiva da sala de aula, levando especialmente para a formação pessoal. Algo que corrobora com as reflexões de Ana Mae Barbosa:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2010, p. 18).

Todavia, foram selecionadas abaixo respostas de grande divergência de três discentes da mesma turma.

5 Entrevista concedida por GUREL, Clara Valentim. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (2 min).

6 Entrevista concedida por VIANA NETO, Osvaldo Mariano. (out. 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3 (2 min).

7 Entrevista concedida por SOUSA, Marina Oliveira de. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (3 min).



No momento, eu acho que não é tão importante pro meu objetivo, mas... sem querer desmerecer a Arte ainda seria importante. (BANDEIRA, out., 2017)⁸

Então, eu gosto muito de estudar Arte. Eu acho uma coisa realmente muito importante, talvez porque eu goste. E esse curso que eu quero fazer, terapia ocupacional, eu tive essa ideia de fazer ele porque eu já era interessada em Arte-terapia; que é a junção da terapia com a arte, é ajudar as pessoas através da Arte, através do teatro, a... é... coisas lúdicas, assim... [...] Então, pra mim, foi muito importante eu ter estudado a Arte todos esses anos porque me levou a escolher essa... profissão. (NOGUEIRA, nov., 2017)⁹

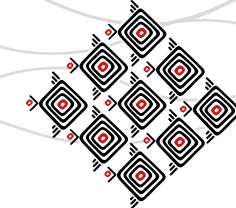
Acho que ela é relevante por questão de saber sobre... Historicamente das coisas também, porque a Arte envolve muita essa questão de história, sobre... sei lá, pintura essas coisas... (ROCHA, nov., 2017)¹⁰

Com base nas repostas, pode se notar que as percepções variam. No primeiro depoimento, o educando parece não acreditar que o ensino de Artes possa influenciar na sua formação. No terceiro, o educando associa a realidade do ensino de Artes à historicidade, ao ensino que educa sobre a Arte que já foi feita, que já foi produzida e seu valor histórico, sendo assim, àquilo que pode ser cobrado em provas, testes, vestibulares, dando a esse ensino uma utilidade prática. Já a segunda resposta, vem na contramão das duas outras, o educando aponta o quanto o ensino de Arte foi importante para a sua formação pessoal e futura formação profissional.

8 Entrevista concedida por BANDEIRA, Ramon Yuri. (out. 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (3 min).

9 Entrevista concedida por NOGUEIRA, Allana de Sousa. (nov. 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (5 min).

10 Entrevista concedida por ROCHA, Suellen Freitas de. (nov. 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (3min).



Notando a discrepância entre os depoimentos, acredita-se que há mais do que a experiência atual que os educandos vivem no IFCE, campus Fortaleza, que influencia o ocorrido. Os mesmos têm experiências diferentes no ensino fundamental no processo de aprendizagem em relação à disciplina Artes até chegarem à Instituição, o que infere diretamente na sua percepção sobre como a mesma influencia ou não em suas formações.

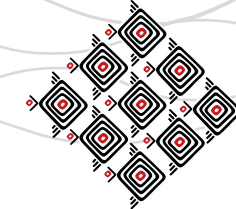
O ensino de Artes em outro momento da vida escolar

Sabe-se que o IFCE, campus Fortaleza, oferece cursos de nível técnico, graduação, pós-graduação extensão e a distância. Os cursos de nível técnico são subdivididos entre Integrados e Subsequentes e os cursos integrados são para quem concluiu o ensino Fundamental II e deseja ingressar na formação profissional técnica de nível médio, integrados ao ensino médio tradicional. Tendo em vista que os discentes do IFCE já têm uma formação de primeiro grau e, provavelmente, uma vivência com o ensino de artes, uma vez que o mesmo é obrigatório na educação básica, buscou-se compreender como era esse ensino e se há divergências (metodológicas e didáticas) entre as primeiras experiências com o ensino de Arte e a atual no IFCE.

É necessário perceber que o processo de ensino-aprendizagem está relacionado e, conseqüentemente, influenciado por toda a sua trajetória. Não há como não levar em consideração essa experiência anterior com o ensino de Arte, pois essa afetará e influenciará a forma como estes discentes pensam e valorizam a disciplina Artes.

Ao levantar esse questionamento sobre como era o ensino de Artes no ensino Fundamental, foram recorrentes as palavras: teoria, teórico, pinturas e desenhos.

Sim. Eu já tive aula de Artes numa escola que eu estudei até... até metade do nono ano. Desde que eu entrei lá, eu tive aula de Artes, e era bem legal, sendo que aqui eu acho que é mais prático, a gente faz coisas mais diferentes. Lá a professora ficava muito presa ao



livro, só... só lia o livro, passava resumo e tinha a prova e tal, mas nada muito prático, nada muito que interessasse realmente os alunos. Aqui eu acho que é diferente das aulas que eu tive em outra escola. (PEREIRA, nov., 2017)¹¹

Artes era só desenho, pinturas. Aqui, não. Aqui você vai para outras vertentes: teatro, consciência corporal, música, poemas. (BATISTA, nov., 2017)¹²

Foi no quinto ano. Foi assim... foi bem básico mesmo. A gente não fazia muitas coisas, a gente só... lia, entendia e depois passava pra prova. (FARIAS, nov., 2017)¹³

Sim, na minha antiga escola tive uma professora muito boa que ela realmente ensinava Arte mesmo. Ela ensinava sobre as técnicas de pintura, sobre os pintores, sobre música também. Ela ensinou tudo. E foi uma experiência muito boa porque antigamente tinha só aquela coisa de entregar uma folha e a gente desenhar, mas não, ela ensinou a Arte, a história, a prática, tudo pra gente. (MAIA, nov., 2017)¹⁴

Geralmente, o ensino de Artes aparece nos depoimentos ligado à teoria da história da Arte e ao ensino técnico e geométrico do desenho precedente das Artes Visuais e da influência do neoclassicismo no período em que ele começou a ser difundido no Brasil, e se mantém até hoje, em prol de um sistema de avaliação que cobra a matéria Arte para o vestibular.

Contudo, esse processo de conhecimento formal e tecnicista sobre a Arte não é prejudicial, ele apenas não é aplicado de maneira ideal. O que acaba sobressaindo neste processo é uma educação mais restrita ao conhecimento racional, que por muitas vezes, não cria uma via de mão

11 Entrevista concedida por PEREIRA, Luana Cavalcante. (nov.2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (7 min).

12 Entrevista concedida por BATISTA, Brennda Adelaydy Rodrigues. (nov. 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (2 min).

13 Entrevista concedida por FARIAS, Sabrina Gomes. (nov. 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (4 min).

14 Entrevista concedida por MAIA, Emanuela Duarte. (nov. 2017. Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (5 min).



dupla com o educando para que ele possa aplicar aquele conhecimento em sua vida e aflorar seus sentidos e percepções sobre o mundo e o espaço em que habita.

Não que informações sobre história da arte ou reflexões estéticas devam ser postas de lado como inúteis. Pelo contrário: elas são necessárias e devem fazer parte da educação das novas gerações. Contudo, tais exercícios consistem em trabalhos racionais, no sentido mais estrito do termo, contribuindo, de *per se*, com muito pouco para um verdadeiro desenvolvimento da sensibilidade, a qual precisa ser estimulada através de experiências sensíveis (que envolvam os cinco sentidos) e não apenas de discursos teóricos. Deste modo, tais elucubrações ganhariam muito mais significação na medida em que se dessem *a partir* de experiências sensíveis efetivamente vividas pelos educandos. Experiências as quais, diga-se logo, não se restringem à simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo teatro ou frequentando museus (DUARTE JR, 2000, p. 189).

Algumas experiências dos educandos desviaram um pouco deste viés da Arte Visual, da Arte apenas como desenho ou teoria e construíram uma imagem de outras linguagens artísticas e de didáticas possíveis dentro da metodologia de ensino das Artes.

É... já. Mas na minha outra escola, a professora focava a gente tipo em apresentações, entendeu? Artísticas... Tipo ... ela fez... Ela ensinou assim de certa forma a gente a cantar pra gente fazer um coral no shopping. Ela fez isso. (FARIAS, nov., 2017)¹⁵

Entretanto, quando questionados sobre a disciplina que estão fazendo agora, a maioria dos relatos expôs que os educandos estão contentes com a disciplina e mencionam muito o contraponto da teoria: a prática. Parece que o ensino de Artes quando o educando é o protagonista dessa prática, além de ser mais atraente para os mesmos, também cria uma ponte interdisciplinar que o leva a perceber a importância da Arte para a sua formação.

15 Entrevista concedida por FARIAS, Leonardo Siebra. (nov. 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3 (6 min).



A percepção sobre o que é Arte

Algo que se pretendeu compreender foi a concepção dos educandos acerca do que é Arte e como eles viam e usufruíam a mesma fora do ambiente escolar, pois se entende a Arte em um âmbito que vai além da disciplina.

Pode-se supor que a mínima relação que o educando já possua com a Arte, influencia na maneira como eles percebem e se relacionam com seu ensino, uma vez que essa concepção pode ir de encontro ou ao encontro daquilo que eles vivenciam nas aulas.

Arte... Já, estudando algum tempo, todo, todo professor que vem ensinando diz que Arte não tem uma definição... Mas na minha opinião é tudo aquilo que pode ser estudado como uma cultura, vivenciado... É isso. (ARAÚJO, nov., 2017)¹⁶

Acho que Arte é... É os nossos sentimentos em maneira, na tela. Como a gente... Como a gente tem pra mostrar ao mundo o que nós passamos, o que outras pessoas podem passar e se relacionar com isso através da pintura ou qualquer outra coisa. (PEREIRA, nov., 2017)¹⁷

Se eu fosse definir a Arte para mim, eu diria que é modo de vida porque faz parte a todo momento, é... Eu... pelo simples fato de eu tá falando com você, isso já seria Arte. A Arte de me comunicar com você. É presente em tudo que a gente faz e tem gente que nem percebe isso. (COSTA, nov., 2017)¹⁸

16 Entrevista concedida por ARAÚJO, Pedro Henrique Lians de. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (3 min e 4 segundos).

17 Entrevista concedida por PEREIRA, Sabrina Gomes. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (6min e 51 segundos).

18 Entrevista concedida por COSTA, Brian Silva Melo da. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (5min e 47 segundos).



Na percepção dos educandos, a Arte pode ser muitas coisas: desde cultura até ações como a comunicação verbal que se estabeleceu para realizar a entrevista. Aparece também como algo que todos podem desenvolver: a cultura que nos cerca, as coisas que podemos produzir por meio da expressão dos nossos sentimentos, a maneira como vivemos e agimos.

Ampliando essa relação, indagou-se se eles usufruíam Arte em seu cotidiano. As repostas estavam diretamente ligadas ao consumo de músicas, filmes, séries. Coisas que são de fácil acesso e cômodas, uma vez que podem ser obtidas no conforto da própria casa, na tela do celular sem que o indivíduo precise necessariamente se locomover ou explorar um novo ambiente, um espaço diferente daquele com o qual está habituado, um espaço que possibilite descobertas, novas experiências e vivências. O que levou a uma pergunta mais direta sobre essa fruição: “Você costuma ir a espetáculos de dança, peças, concertos, museus?”.

A maioria das respostas foi negativa. Questionados se era por dificuldades de acesso ou falta de costume ou interesse, os depoimentos apontam, em grande parte, falta de interesse e de costume. Embora, muitas vezes, vários desses jovens só tenham acesso a esses lugares, nos quais a essência é produzir e mostrar Arte, quando a Instituição por meio do professor propõe uma visita a um museu, a um concerto, a um espetáculo.

Arte como expressão

Ainda sobre Arte, buscou-se compreender como eles a definiriam:

Arte: Meio de expressar sentimentos, emoções, pensamentos... (NOGUEIRA, nov., 2017)¹⁹

¹⁹ Entrevista concedida por NOGUEIRA, Allana de Sousa. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (5min e 35 segundos).



Caraca! Eu não sou bom em definições, não, mas... Hum... Eu acho que Arte... É o modo do ser humano demonstrar seus sentimentos, sabe? De inúmeras formas, sabe? Desde pintura, desenhando, é... retratando... Essas coisas... Não sei explicar muito bem, mas... Espero que tenha entendido. (SILVA, nov., 2017).²⁰

Arte é toda e qualquer forma de se expressar pra sociedade (GONÇALVES, nov., 2017).²¹

Ai! Arte para mim, eu acho que é uma forma de você se expressar, entendeu? Poder expressar o que você tá sentindo, poder expressar suas opiniões, é uma forma de expressão (GURGEL, nov., 2017).²²

A definição de que Arte é expressão de sentimentos foi recorrente entre as falas dos educandos. Talvez porque nos relatos, entre eles, o consumo de Arte se dê por meio de músicas, filmes, séries, livros e, nessa forma, muitas vezes, o autor do conteúdo que consomem, produziu-o para expressar seus sentimentos, sua realidade.

Provavelmente por isso seja comum na fala dos educandos o desejo por mais aulas práticas.

Acho que deveria ser mais prática; só isso. A gente fica ali e ela fica falando... A arte aqui até que é legal porque é metade da aula ela falando e o resto é prático. Mas eu acho que deveria ser mais prática; tipo a gente deveria estudar, não sei a gente devia – é porque agora a gente só tá vendo pintura, essas coisas, mas eu acho que eu nunca... em nenhum colégio eu estudei sobre teatro, em que a professora pedia pra gente fazer um teatro. Eu sempre estudei ou fotografia ou pintura, tipo música, a gente escuta a música ou discutir

20 Entrevista concedida por SILVA, Pablo do Nascimento. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (5 min e 39 segundos).

21 Entrevista concedida por Gonçalves, Michel Douglas da Silva. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (2 min e 44 segundos).

22 Entrevista concedida por Gurgel, Clara Valentim. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (2 min 19seg).



sobre música, não sei. Acho que devia. (LEITE, nov., 2017).²³

Com mais coisas práticas, com mais... coisas pra gente desenhar mesmo, escrever mesmo, não só o professor falando e a gente entendendo. Com mais interação. (ROCHA, nov., 2017)²⁴

Mais prática sabe? Não só teoria. Mostrar também como ela surgiu, toda a história. Mas fazer com que os alunos possam experimentar disso e sentir, sabe? Mostrar todo o sentimentalismo e não só uma nota, um trabalho. (ROCHA, nov., 2017).²⁵

Existe para eles o que parece ser uma relação entre a Arte como expressão de sentimentos e a ideia de aulas práticas. Evidenciando que mais do que apropriadas essas aulas, são necessárias. Na pesquisa ficou evidente que as aulas práticas já existem, mas tudo indica que as mesmas ainda precisam levar mais em consideração as expectativas desses educandos, talvez eles queiram ser protagonistas mais atuantes nessas práticas entrelaçando o conteúdo debatido à suas percepções e visão de mundo e, sobretudo, ao desejo de se expressar.

Considerações Finais

O ensino de Artes nos cursos integrados está restrito a duas aulas semanais e é ministrado em algumas turmas pelo professor de música e, em outras, pelos licenciandos, do estágio

23 Entrevista concedida por LEITE, Ana Beatriz de Oliveira Sousa. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (5 min e 11 segundos).

24 Entrevista concedida por ROCHA, Suellen Freitas da. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (3 min e 53 segundos).

25 Entrevista concedida por ROCHA, Clara Rayane Flávia da. (nov., 2017). Fortaleza, 2017. Arquivo mp3, (3 min e 34 segundos).



supervisionado das Licenciaturas em Artes Visuais e em Teatro, orientados por professores dos referidos cursos.

Observou-se que existem diferentes percepções dos alunos que passam pela mesma experiência dentro do IFCE, campus Fortaleza, sobre como o ensino de Artes pode influenciar em suas formações. Atribuiu-se isso as primeiras experiências com a disciplina Artes e, a partir daí, não só se formou um parâmetro sobre como essas experiências atuam para formar essa percepção sobre esse ensino, mas também, foi possível observar que grande parte dos educandos está vivenciando uma disciplina diferente em relação a esses primeiros anos de ensino que tiveram em outras instituições. Assim o ensino de artes, ganha sentido ao ajudá-los a se relacionar com o mundo para além da perspectiva da sala de aula, considerando especialmente a formação pessoal.

Constatou-se que a concepção desses discentes sobre o que é Arte, em geral, a relacionam diretamente à cultura. Entretanto, as referências usadas para exemplificar essa cultura sempre estavam ligadas a elementos que andam lado a lado com a internet, com a mídia, com ações que não necessariamente tem a ver com a cultura que é produzida na cidade de Fortaleza. E sim, expressões mais amplas que fazem parte da cultura de massa como cinema, séries televisivas e, outras, como fotografias, pinturas.

Ao refletir sobre se os educandos fruem arte em seu cotidiano, percebeu-se que muitas vezes essa fruição exige que os mesmos saiam de casa e ocupem os espaços de fruição. Contudo, a maioria dos educandos entrevistados só tem acesso a esses espaços se a escola proporcionar atividades que incluam visitação. Espaços esses que também precisam ser habitados e consumidos. É necessário pensar como se pode construir uma cultura de fruidores a partir da sala de aula, já que este é o lugar de formar o sujeito para fora: para a sociedade, para além do ambiente escolar, para além da sua casa.



Por fim, considerou-se que mesmo o ensino de artes nos cursos integrados sendo conduzido pelos educadores como algo que prima pela prática aliada à teoria em suas metodologias, é recorrente nos discursos dos educandos o desejo por mais aulas práticas. Talvez porque o educando tenha necessidade de ser um protagonista ainda mais atuante nesse processo de aprendizagem, podendo expressar mais livremente seus sentimentos, sua relação com o mundo, com o próximo e com a sociedade e, assim, possam transformar efetiva e afetivamente suas percepções sobre o que é Arte e seu ensino.

Referências bibliográficas

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.). **Usos e Abusos da história oral**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas – São Paulo, 2000.

GOMES, Sabrina Linhares. **Consolidação do Campo de Educação Musical no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RODRIGUES, Rafaela Nathalia Larocca. SOUSA, Leonardo de Jeronymo. TREVISIO, Vanessa Cristina. **Arte-educação: a relevância da Arte no processo de Ensino Aprendizagem**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro, SP, 4 (1): 114-126, 2017.



A CULTURA VISUAL NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO: AS INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS DO IFG-CÂMPUS INHUMAS

Mônica Mitchell de Moraes Braga¹ - IFG

Resumo

Este trabalho é resultado de projetos de artes visuais desenvolvidos por alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Tempo Integral do Instituto Federal de Goiás do Câmpus Inhumas. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos é resultado de uma educação que surge como consequência da abordagem da cultura visual nos currículos. Os trabalhos de intervenções artísticas foram desenvolvidos na disciplina *Arte e Processos de Criação*. As propostas de intervenções poéticas no espaço através do mapeamento, ocupação e, conseqüentemente, a ação cartográfica considerou o aluno/sujeito como elemento fundamental para a vida no câmpus. Esta abordagem nos leva a fazer uma reflexão do que entendemos como arte, como cultura, e principalmente sobre as finalidades da educação na nossa atualidade.

Palavras-chave: Cultura visual. Intervenção artística. Espaço escolar.

Introdução

Este artigo é o relato de três projetos de artes visuais desenvolvidos por alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Tempo Integral do Instituto Federal de Goiás do Câmpus Inhumas. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos de intervenção artística são resultado de uma educação que surge como consequência da abordagem da cultura visual nos currículos.

¹ Professora de Artes Visuais do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Inhumas. Doutora em Artes (UnB). Mestre em Cultura Visual (UFG). Especialista em Formação de Professores (PUC-GO). Licenciada em Artes Plásticas (UFG). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares do IFG. Coordenadora do II Encontro de Professores de Arte dos Institutos Federais (2017). monicamitchellifg@gmail.com



Os estudos a partir da cultura visual abrem um leque de possibilidades imagéticas na escola. A cultura visual nos permite ampliar as possibilidades de interpretação, pois interpretar aquilo que está sendo colocado como objeto de análise implica colocar nossas percepções em evidência, concomitantemente com os nossos conhecimentos e visão de mundo. Cada indivíduo tem seu modo de descrever e representar o mundo.

A cultura visual no espaço escolar

O campo de estudo da cultura visual, de acordo com Raimundo Martins (2005), tem o foco no visual com prioridade na experiência do cotidiano, colocando em discussão as imagens produzidas no cotidiano e estabelecendo a necessidade de novos parâmetros, bem como de outras visões sobre as representações artísticas. Neste sentido, busca compreender os fenômenos de transformação nas concepções de arte, cultura, imagem, história e educação que ocorrem na atualidade. A cultura visual propõe refletir sobre o cotidiano, o transitório e o efêmero que fazem parte de nossas vidas.

Uma educação voltada para a cultura visual busca compreender influências, processos e impactos que operam na mediação das representações visuais em contextos educacionais. A educação da cultura visual se abre para diferentes formas de conhecimento incentivando professores e alunos “a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogênicas dos discursos da visualidade” (DIAS, 2008, p. 39).

A incorporação crítica dos fenômenos da cultura visual requer atenção ao contexto social. As práticas sociais, os rituais escolares, rotinas e todo tipo de interações pedagógicas não podem operar independentemente de seus contextos sociais. A educação da cultura visual associa e acrescenta reflexões de cunho político, social, econômico, histórico, tecnológico,



artístico e educacional à bagagem de saber, memória, vivência e capacidade interpretativa que o indivíduo já possui.

Uma educação da cultura visual visa estimular a reflexão crítica do que pode ser observado, sentido, imaginado, racionalizado ou simplesmente transmitido por intermédio da visualidade. Propõe ainda, esclarecer a produção de sentidos e significados influenciados por imagens e objetos visuais, bem como o relacionamento da visualidade com a elaboração de repertórios visuais e imaginários que contribuam para as práticas sociais do homem contemporâneo, em distintos espaços, entre eles, o espaço escolar.

Neste sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido sob a perspectiva da educação da cultura visual, parece participar da formação dos saberes que circulam nas escolas, saberes estes que, assim como os da visualidade contemporânea, influenciam as crianças e os jovens. A este respeito, Martins e Tourinho afirmam que

Crianças, adolescentes e jovens são, provavelmente, os mais influenciados pelo contexto, pelas informações, referências e valores da cultura visual que os rodeia. Seus interesses, conhecimento, identidades e, principalmente, seus afetos, são contagiados por essas influências e incorporados aos seus modos de vida, passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades (MARTINS, TOURINHO; 2011, p. 55).

Uma educação baseada na cultura visual pode propor instigar o estudante a apreender a interpretação realizada pelos especialistas, mas também, a relacioná-la com sua própria bagagem visual e experiência do cotidiano, desenvolvendo sua criticidade em relação à visualidade. A visualidade contemporânea imprime novos modos de se ver e de se relacionar com as imagens que influenciam a atual percepção de mundo do homem. Os estudantes ao tomar consciência de que as imagens e os objetos portam significados, começam a se interessar por sua interpretação e a procurar significados em suas próprias produções. Isso ocorre à medida que estes são estimulados a contar suas histórias e fazer afirmações através de suas experiências.



O ensino de Arte no IFG-Câmpus Inhumas

No IFG-Câmpus Inhumas, o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Tempo Integral, o componente curricular *Arte* é ofertado no primeiro ano e, no segundo, passa a se chamar *Arte e Processos de Criação*.

A disciplina *Arte e Processos de Criação*, cujos trabalhos de intervenções artísticas foram desenvolvidos, tem como objetivos: identificar o fenômeno artístico do fazer, compreender e apreciar; problematizar o processo criativo como ação sensível; investigar materiais, estilos e gêneros variados na produção de projetos artísticos; reconhecer e analisar as matrizes culturais da arte brasileira, especialmente as africanas e indígenas e; problematizar as relações entre arte e mundo do trabalho. A disciplina é desenvolvida a partir de projetos artísticos bimestrais, com ênfase para os processos de criação. São aulas semanais com duração de 1h30min, somando, aproximadamente, 10 encontros a cada bimestre. A proposta desta disciplina é ser oferecida simultaneamente em quatro linguagens da arte: artes visuais, música, teatro e dança. A princípio, o aluno escolhe duas linguagens: uma por semestre. Contudo, atualmente o câmpus Inhumas conta apenas com os professores de artes visuais e música sendo estas as únicas linguagens ofertadas.

Os três projetos, aqui apresentados, foram intervenções artísticas realizadas na disciplina *Arte e Processos de Criação* nos anos de 2013, 2014 e 2017. O trabalho aborda as ocupações poéticas e políticas do espaço escolar pelos sujeitos. As propostas de intervenções artísticas no espaço através do mapeamento, ocupação e, conseqüentemente, a ação cartográfica considerou o aluno/sujeito como elemento fundamental para a vida no câmpus.

O termo cartografia, principalmente na área de arte, designa elementos fixos, fluxos, acontecimentos, relações sociais e afetivas materializadas ou não. Cartografar é espacializar, contextualizar no tempo e no espaço a experiência. Aproximando a ideia de mapa e rede de afetos, partimos de uma concepção de espaço preocupada com territorialidades afetivas e simbólicas.

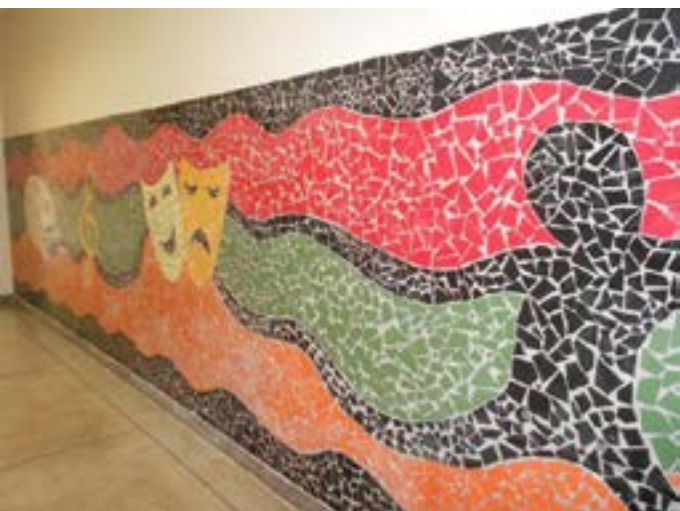
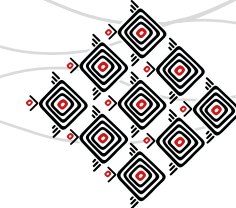


Fig. 1: Mosaico dos laboratórios de Arte. Acervo da autora.



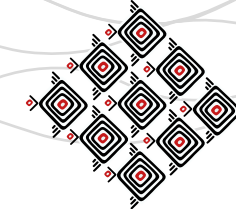
Fig. 2: Mosaico da parede da escadaria do IFG-Câmpus. Acervo da autora.

Formas lúdicas de pedagogia que abordem diretamente o envolvimento emocional dos jovens com seu espaço, bem como sua influência, podem favorecer uma pedagogia dialógica em que as ideias circulam. A experiência da intervenção artística cria contato, descobertas, trocas e experimentações.

As intervenções artísticas no IFG-Câmpus Inhumas Projeto 1 – Mural de mosaico

A primeira intervenção artística foi realizada no câmpus Inhumas em 2013. Os alunos do técnico em Informática fizeram o mosaico da escadaria e os alunos dos técnicos em química e alimentos fizeram o mosaico dos laboratórios de Arte (música e artes visuais). No ano de 2013, ainda não contávamos com o professor de música. Os alunos tiveram apenas a linguagem das artes visuais.

A primeira etapa foi conhecer a história e técnica do mosaico. Depois escolhemos o local a ser realizado o trabalho. Com a autorização da direção do câmpus, o passo seguinte foi cada aluno criar um projeto para o local. Ao final, os alunos escolheram o projeto que mais gostaram por meio de uma votação, podendo dois ou mais projetos serem incorporados a proposta vencedora. Os alunos prepararam a parede para receber a cerâmica, auxiliados por um servidor de serviços gerais do câmpus que preparou a argamassa. Todo o trabalho de colocação das peças e rejunte foi feito pelos alunos. No trabalho da escadaria, o segurança do câmpus, ao ver o trabalho pediu para colocar algumas peças. Ele ficou todo feliz por participar. Trabalhos como esse, geram a sensação de marcar território, de pertencimento. No mosaico do laboratório de Arte, o tema foi representações de quatro linguagens artísticas: paleta de tinta das artes visuais, nota musical representando a música, máscaras da comédia e tragédia do teatro e um corpo representando a dança (Figura 1). No mosaico da escadaria, o tema vencedor foi abstrato. Foram incorporadas as letras IF de Instituto Federal e uma mancha de tinta na letra I (Figura 2). Os alunos queriam neste mural, uma imagem que representasse o Instituto.



Projeto 2 – Stencil no Câmpus

A segunda intervenção artística foi do projeto em parceria com o professor de artes visuais do Câmpus Aparecida de Goiânia, Alexandre Guimarães. O projeto *Stencil no Câmpus*² foi realizado no ano de 2014. Realizamos o trabalho de estêncil nos dois câmpus. Para aproximar os alunos dos dois câmpus e para estarmos juntos, para podermos compartilhar fluxos, mesmo que a distância, criamos um grupo fechado no Facebook. O grupo foi o pontapé para provocar o olhar dos nossos alunos por meio de inúmeras imagens e vídeos espalhados na internet sobre a técnica e o conceito de ocupação visual da cidade através do estêncil que, para muitos, eram desconhecidos. Segundo Ellsworth-Jones (2013), “para um artista do estêncil, a arte está muito mais na concepção do trabalho e exatamente na escolha do lugar para ele, do que em quaisquer habilidades demonstradas com uma lata de spray” (p. 39).

Trabalhamos com a ideia de site specificity que, segundo Kwon (1997), está relacionada ao conceito de presença – localidade real, realidade tangível que, por sua vez, abriga objetos, imagens ou qualquer tipo de interferência poética que não são feitos para serem realocados. Em parceria com o Câmpus Aparecida de Goiânia, os trabalhos foram desenvolvidos pelos alunos do curso técnico em informática. Em outro bimestre, do mesmo ano, os alunos do curso técnico em química também realizaram a intervenção com o estêncil.

Os temas voltaram-se para a estrutura física do câmpus; questionaram os espaços vazios dos prédios; referência de livro; abordaram sobre os jovens na sociedade ironizando sua própria condição de estudantes, levantando questões sobre a fragilidade e instabilidade daqueles que estudam, mas que não tem garantido colocação no mercado de trabalho. Trabalhos foram apli-



Fig. 3: Stencil nos espaços do IFG-Câmpus Inhumas. Montagem com fotos do acervo da autora.

² Este trabalho gerou um artigo, em parceria com o professor Alexandre José Guimarães, publicado no XXIV CON-FAEB em Ponta Grossa-PR com o título: *Stencil no câmpus: uma proposta de ocupação e emancipação através do habitar, sentir e olhar*.



cados na quadra de esportes, questionando a falta do vestiário e banheiros. Nas três primeiras fotos da figura 3, há uma assinatura, no canto inferior direito, criada pelos alunos do técnico em informática. A inscrição 0000 0010, 1010 0111, 0101 0100, 0100 1001 que, em código binário, significa 2ºTI.

Os trabalhos dos alunos se referem segundo Mesquita, aos trânsitos e lugares da intervenção artística em espaços públicos que “problematiza o contexto em que é realizada”, dialogando com o “entorno ou uma situação social” (2008, p 220). Todos os espaços das intervenções foram autorizados pela direção do câmpus.

A figura 4, traz mais algumas intervenções do estêncil que foi criado a partir do espaço. O gestual do metaleiro na lata de lixo reciclável de metais na primeira foto. A segunda, terceira, quinta, sexta e sétima fotos são do laboratório de Arte. Um dos alunos criou um ratinho atuando em diversos espaços: tomando banho perto da pia da sala de artes visuais, balançando nos canos e fugindo de um gato. Na oitava foto foi recriada a tela Abaporu de Tarsila do Amaral na tampa da caixa de energia. A terceira foto foi em homenagem ao apelido criado pelos alunos dos laboratórios de Arte: A BatCaverna. O espaço fica embaixo do teatro do campus.

Projeto 3 – Meça seu preconceito

A terceira intervenção foi realizada em 2017. De setembro de 2014 a janeiro de 2017 fiquei afastada para realizar o doutorado em Arte na UnB. A pintura de uma fita métrica com as cores a comunidade LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) foi feita pelos alunos do curso técnico em agroindústria na rampa de acesso do pavimento superior do bloco de aulas.



Fig. 4: Stencil nos espaços do IFG-Câmpus Inhumas. Montagem com fotos do acervo da autora.

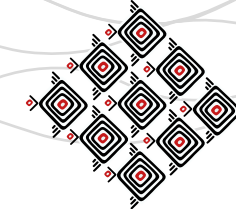


Fig. 5: Intervenção: Meça seu preconceito. Acervo da autora.



Fig. 6: Manifestação dos alunos #homofobiaédoença. Foto publicada no perfil do Facebook.

Para este projeto, os alunos conheceram o Manifesto Poro. Poro é uma dupla de artistas formada por Brígida Campbell e Marcelo Terça-Nada! que atua realizando intervenções urbanas e ações efêmeras que procuram levantar questões sobre os problemas das cidades por meio de uma ocupação poética e crítica dos espaços. Segundo este Manifesto,

A arte completa a necessidade criativa que existe em todas as pessoas. Acreditamos que a arte é uma forma de comunicação potente que pode servir para reconectar as pessoas aos seus processos cognitivos mais profundos e sensíveis. Além de criar conexões entre as pessoas e seus espaços. A arte pode ser um meio de gerar pensamento crítico e criativo. A arte é potente e pode ser simples. Existe muita beleza na simplicidade. O excesso de teorização impede a aproximação das pessoas da arte. A arte não precisa de textos incompreensíveis. Não deve ser restrita a poucos iniciados. A arte é construção criativa e poética e deveria fazer parte da vida de todos (MANIFESTO PORO).

Fizemos o mapeamento dos espaços possíveis para uma intervenção. Após a escolha, pedimos autorização à direção do câmpus. Os alunos pesquisaram sobre a comunidade LGBT e as cores da bandeira que a representa: as cores do arco-íris. Em cada metro da fita, foi colocada uma flor representando a diversidade e individualidade. Cada flor foi criada por um aluno do grupo (Figura 5).

Foram colocadas fotos da intervenção no grupo do Facebook do IFG-Câmpus Inhumas e os comentários foram positivos pela reflexão sobre o tema. Após a pintura da fita métrica, ocorreu uma manifestação, na rampa da intervenção, organizada por alunos de diversos cursos do câmpus frente a um fato de repercussão nacional sobre o assunto³. O registro da figura 6, retirada de uma rede social com a escrita #homofobiaédoença, reflete o sentimento de pertencimento dos alunos em relação à intervenção artística *Meça seu Preconceito*.

³ Um juiz do Distrito Federal concedeu uma liminar que determina ao Conselho Federal de Psicologia que não interprete de modo a impedir os psicólogos de promoverem atendimento profissional de (re) orientação sexual.



Considerações finais

O ensino da cultura visual defende que é a partir das questões que colocamos como poder e representação, que o currículo se define. Práticas educativas com ênfase na perspectiva da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano, de gênero e sexualidade possibilitam uma experiência pedagógica significativa, pois propicia desenvolver uma visão diversa da cultura e incentiva a visão crítica que desenvolve a consciência social e a justiça. Utilizar a perspectiva da cultura visual somando as experiências dos alunos e o conhecimento do professor/a pode ser um caminho metodológico a seguir nos currículos de ensino. Na proposta de uma pedagogia dialógica, as ideias circulam em busca de coerência e os professores aprendem tanto quanto os alunos.

Intervenções artísticas, que abordam a ocupação poética e política dos espaços públicos pelos sujeitos, considera a cartografia como o resultado da experiência no território. Nesse sentido, a cartografia é uma ferramenta de apropriação e empoderamento através da representação subjetiva dos espaços experimentados. Antes da realização das intervenções os alunos mapeavam o local. Mapear é criar, não simplesmente revelar conhecimento. A experiência do caminhar e mapear o ambiente já tece, portanto, uma cartografia poética. Segundo Nunes, “utilizar o espaço da ‘casa’ como um lugar de convivência e experimentação envolve diversas camadas de acordos, integrações, limites, regras e afetividades, a tal ponto que nem sempre é possível separar ‘obra’ e ‘gestão’ (2013, p.38)”. Neste sentido, os alunos se sentiram pertencentes do espaço tornando-os produtores de visualidades.

Referências Bibliográficas

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. In: ELLSWORTH-JONES, Will. **Banksy**: por trás das paredes. Trad. Ivan usten Santana. Curitiba: Nossa Cultura, 2013.



KWON, Miwon. **Um lugar após o outro:** anotações sobre *site-specificity*. Revista October, 80, primavera, 1997, p. 85-110.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005, p. 133-45.

MESQUITA, André Luiz. **Insurgências poéticas:** arte ativista e ação coletiva. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2008.

NUNES, Kamilla. **Espaços autônomos de arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2013.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 51-68.

Site:

Manifesto Poro: por uma cidade lúdica e coletiva por uma arte pública, crítica e poética. Disponível em: <http://poro.redezero.org/publicacoes/manifesto/> Acessado em: 30/09/2017.



SENTIDOS E PERCEÇÕES: O ENSINO DE ARTES NOS CURSOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) - CAMPUS FORTALEZA¹

Simone Oliveira de Castro² - IFCE/Campus Fortaleza.
Mirlla Valnice Câmara de Araújo³ - IFCE/Campus Fortaleza.
Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Este artigo investigou quais os sentidos e percepções que educadores dão ao ensino de artes nos cursos integrados do IFCE, campus Fortaleza. A metodologia, utilizando a história oral, realizou entrevistas semiestruturadas com os educadores que ministram aulas de artes na Instituição. Considerou-se, por fim, que os educadores e os educandos tornam esse ensino um bem precioso que incomoda, porque ele age e chega a lugares nos quais a burocracia das leis, das diretrizes, dos parâmetros não conseguem alcançar. São mulheres, homens e jovens que na sala de aula de artes, sem estrutura, sem material adequado, com educadores fazendo concursos para ensinar em quatro áreas quando tem formação apenas em uma, com educandos marcados pela violência, pelas chacinas de seus colegas, pela discriminação religiosa, de raça, de gênero e de orientação sexual, teimam em continuar sonhando, em dar sentido as suas existências, ampliando sua visão de si, do outro e do mundo ao redor por meio da educação em artes. **Palavras-chave:** Ensino de artes. Cursos integrados. IFCE. Percepções.

Introdução

Muitos são os trabalhos acadêmicos cuja pesquisa versa sobre a questão do ensino de artes na escola básica. De norte a sul do país, pesquisadoras e pesquisadores, comprometida(o)s

1 Pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Artes/IFCE e ao Grupo de Pesquisa em Cultura Folclórica Aplicada/CNPq.

2 Professora doutora do Departamento de Artes do IFCE- Campus Fortaleza. E-mail: simone@ifce.edu.br.

3 Bolsista de iniciação científica da Licenciatura em Teatro/IFCE. E-mail: mirllacxaraujo@gmail.com



com a temática, dedicaram seus esforços para compreender como esse ensino tem se realizado em suas localidades, haja vista o número de artigos, monografias, dissertações e teses apresentados tanto em programas de graduação e pós-graduação como em congressos.

Assim, objetivando compreender quais os sentidos e percepções que educadores dão ao ensino de artes nos cursos integrados do IFCE, campus Fortaleza, foi realizado uma pesquisa durante o semestre letivo de 2017.2. Por meio de entrevistas semiestruturadas, investigou-se, com dois educadores e uma educadora, que ministram as aulas de artes, questões relativas à formação e a preparação para atuar na área, a concepção sobre o ensino de arte no Brasil, as condições para desenvolver esse ensino na Instituição e as metodologias empregadas.

São seis os cursos integrados nos campus Fortaleza do IFCE, com uma média de trinta educandos: Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica Industrial, Química e Telecomunicações. As aulas de artes são ministradas no primeiro semestre ou período do curso, tendo duas horas semanais, totalizando quarenta horas semestrais.

O IFCE e a formação em Arte

O IFCE ao longo de sua centenária existência, de alguma forma, manteve relação contínua com a arte e seu ensino. Essa afirmação certamente carece ser problematizada com mais atenção, mas neste trabalho ela não será o foco. O fato é que a Instituição, desde o início de sua criação, em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices, passando por Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (CEFET-CE) e hoje como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), teve a arte, embora que indiretamente, fazendo parte do cotidiano dos educandos. E a partir da década de 1980, de forma mais sistematizada até alcançar o currículo dos cursos integrados como disciplina.



Em 1985, foi criado o Projeto Arte-Educação, na antiga Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), que tinha como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, propiciando uma formação cultural diferenciada. Formação esta indispensável à uma instituição de caráter profissionalizante que fazia os alunos ingressarem cedo no mercado de trabalho, com poucas oportunidades para desenvolver sua capacidade criativa pessoal. O projeto Arte-Educação era organizado pela Coordenação de Atividades Artísticas da ETFCE - CCA, que tinha como coordenadora a professora Maria de Lourdes Macena Filha. O Projeto Arte-Educação recebeu em 1985 as instalações da Casa de Artes para que o mesmo pudesse ocorrer em um espaço próprio (GOMES, 2014, p. 51).

Havia, ainda que de forma incipiente e, provavelmente, inscrito no caráter tecnicista que o ensino obrigatório da Educação Artística acabou incorporando com a Lei nº 5.692/71, um pensamento voltado para uma formação complementar diferenciada para o educando no seio da Instituição, à época, com cursos apenas tecnológicos.

Hoje, a Instituição abriga, no campus Fortaleza, também licenciaturas, bacharelados, mestrados e doutorados. Cabendo pontuar a existência das Licenciaturas em Artes Visuais e em Teatro, do curso Técnico em Instrumento Musical, do Mestrado Profissional em Artes e o encaminhamento para uma futura Licenciatura em Música.

Talvez caiba aqui perguntar e tentar responder a seguinte questão: por que fazer uma pesquisa sobre o ensino de artes nos cursos integrados do Instituto Federal do Ceará?

Porque a formação superior em arte no Ceará é algo um tanto recente, pois de 1975 até 2002, havia apenas um curso superior na área de arte, a Licenciatura em Música, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E foi o IFCE que criou, em 2002, dois outros cursos superiores, que embora fossem tecnológicos, em Artes Plásticas e em Artes Cênicas, abriram caminho para se tornarem licenciaturas em 2008.

Embora as estatísticas das secretarias de Educação do Estado e do município de Fortaleza comprovassem a defasagem de professores de Ciências e de Artes para o ensino básico, na época, aos CEFETs era permitido a criação de cursos de licenciatura apenas



em áreas como Matemática e Física. Desse modo, a alternativa encontrada foi criar os cursos de Tecnologia em Artes Plásticas e de Tecnologia em Artes Cênicas. Inicialmente pensado para professores de Arte, e redirecionado pelas contingências locais para a formação de artistas numa área de tecnologia, o curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas orientou-se para uma formação mais humanística e estética do que técnica (MACHADO, 2008, p. 100).

Assim, parte da(o)s educadora(e)s que estão atuando na área de artes na escola básica no Ceará e que possuem formação superior em uma das áreas de arte foram formados pelo IFCE. Ainda que esse contingente de educadora(e)s não seja suficiente para suprir a demanda do Estado, ele já está sendo formado. Considerando que a formação na área foi tardia, não será difícil compreender a reflexão de Feldmann ao contextualizar a formação de professor e a mundialização crescente no século XXI e suas consequências para as instituições educativas:

O tema formação de professores foi secundarizado como pauta de discussões nas décadas anteriores na história da educação brasileira. Dentre outros motivos para que isso acontecesse, situa-se a forte presença de um modelo positivista de ciência e de uma abordagem de cunho psicologista da

educação, que se concentraram mais nas explicações dos fenômenos e problemas educativos centrados em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, prevalecendo dessa forma o enfoque da avaliação por resultados, tendo como medida mais os produtos alcançados que os processos formativos em educação (FELDMANN, 2008, p. 171).

O fato é que, embora tardio, a formação de professores na área de Artes Visuais e de Teatro teve no IFCE um grande impulso, motivando em 2010 e 2011, respectivamente, que a Universidade Federal do Ceará (UFC) criasse outra Licenciatura em Teatro e uma Licenciatura em Dança (OLIVEIRA, 2018), seguidas, depois, por outras instituições de nível superior no estado.



Sentidos e Percepções: o ensino de artes nos cursos integrados do IFCE, campus Fortaleza

Apresentar-se-á algumas impressões colhidas ao longo da pesquisa a partir das percepções dos sujeitos atuantes nesse ensino: educadora e educadores.

A primeira questão refere-se à formação dos educadores que estão à frente do ensino de artes nos cursos integrados do IFCE. É importante salientar que a forma como esse ensino acontece se configura em uma relação direta com as disciplinas de estágio nas Licenciaturas em Artes Visuais e em Teatro e com o Curso de Instrumento Musical. Os professores que ministram aulas de estágio nas licenciaturas são os mesmos que administram as aulas de artes no integrado. Eles conjuntamente com os estagiários estabelecem as metodologias que serão aplicadas nas aulas e ministradas pelos licenciandos.

Dos três educadores entrevistados, a Professora Joyce Custódio de Freitas, nascida em 1981, é formada em Artes Cênicas e complementou depois com a Licenciatura em Teatro, ambos no IFCE, e também é graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFC; o Professor Marcos Paulo Miranda Leão dos Santos, nascido em 1983, tem graduação em Música pela UECE e Mestrado em Educação Brasileira (UFC) e o Prof. Francisco Herbert Rolim de Souza, nascido em 1958, tem graduação em Letras (UECE), mestrado em Letras (UFC) e doutorado em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

De início tentou-se compreender que concepção sobre o ensino de arte no Brasil os educadores construíram ao longo de suas formações e práticas:

Eu acho que o ensino de Artes já avançou bastante, né? Quando a gente estuda a história da educação no Brasil, a gente entende que já teve muitos avanços. Mas, ainda assim... Acho que ainda precisa muita coisa ser conquistada. A principal coisa que eu vejo, é que, de um modo geral, os alunos não chegam acostumados ou disponíveis pra... pra aula de Artes. É uma aula que é diferenciada, não é uma aula comum, digamos: que tem aquelas



carteiras e o professor escrevendo na lousa, o que eles tão acostumados. Eles vêm acostumados de um ensino tradicional, quando eles chegam numa aula de Artes, que muitas vezes é mais vivencial, tem muita prática, muitos jogos, isso não, não... num primeiro momento, não é bem aceito. E eu sinto que os alunos têm muita dificuldade de se adaptar, ou brincam muito e acham que tudo é uma brincadeira e não levam a sério; ou então não conseguem se adaptar, ficam querendo ir praquela coisa do ensino bancário mesmo: sentar e ficar ouvindo o professor falar. Eu sinto essa dificuldade... (Profa. Joyce, depoimento oral, Nov/2017).

Bem, hoje no Brasil, eu penso que o ensino de Artes deve ser mais voltado pra produção de arte, produção artística e não somente apreciação e ensino de história da... das artes, né? E sim a gente fazer... Arranjar um meio de fazer com que eles produzam. Que eles mesmos sejam criadores de arte. Eu acho que essa é a dificuldade porque é... na maioria das vezes eles... eles... O ensino, né, no Brasil só tem uma sala com carteiras e uma lousa, né? Então fica... difícil fazer música, fazer artes visuais, artes plásticas e fica também difícil fazer teatro, né, sem... sem o material de figurino, de cenário. Apesar de ser possível, a gente sabe que é possível, mas não é uma imersão tão... tão grande como a gente gostaria que fosse. Sem instrumentos musicais, sem tela de pintura, sem tinta, sem câmeras fotográficas, fica... mais difícil, mas não impossível (Prof. Marcos Paulo, depoimento oral, Mar/2018).

O ensino de Arte no Brasil vem perdendo espaço, sobretudo nessa última gestão do governo federal, né, que ver a Arte como um apêndice, um complemento, não como base da formação do aluno. E há uma tendência também no ensino de Arte para a polivalência o que vai de desencontro a... a necessidade de formação nas linguagens específicas (Prof. Herbert, depoimento oral, Mai/2018).

Os depoimentos, partindo da prática dos entrevistados, ao mesmo tempo apontam avanços e retrocessos na forma como tem sido possível desenvolver esse ensino no Brasil. Por um lado, as condições estruturais continuam sem existir adequadamente nas escolas e inviabilizam a prática desse ensino nas diferentes linguagens, por outro, os educandos acostumados a uma educação bancária, como diria Paulo Freire, em princípio, resistem às metodologias diferenciadas que alguns educadores põem em prática e cujo foco é o fazer do próprio educando. Esse



comportamento dos educandos certamente é reflexo de um modelo de educação que se construiu entre nós:

[...] nas décadas de 1970 e 1980, com a predominância do enfoque tecnicista de educação, os professores de educação artística, como todos os outros, não foram os principais autores da sua prática pedagógica. As políticas educacionais de formação, as propostas pedagógicas quase sempre impostas pela “padronização nacional” por meio de legislações disciplinadoras reforçaram o caráter do professor executor de tarefas, não o considerando como um sujeito que reflete, que dialoga e que cria com os alunos uma obra que pode tornar-se uma obra de arte - a aula (FELDMANN, 2008, p. 180).

E, ao mesmo, tempo, é no ato criativo, na sua própria expressão da arte, no fazer que o educando passa, de fato, a ser sujeito do aprendizado. E o ensino de artes precisa dessa “imersão” para ser vivido e experienciado em sua plenitude. E como sugere a fala do Prof. Herbert, também temos que nos preocupar com a possibilidade da aceitação sem muita resistência à imposição da polivalência, no que se refere ao ensino de arte e, que, na prática, continua acontecendo em grande parte na escola básica, resguardando questões regionais, e, vez por outra, volta nos discursos e leis criados pelos gestores de diferentes instâncias.

Quando se trata das condições oferecidas pelo IFCE para o ensino de artes os depoimentos trazem afirmações recorrentes nas falas dos entrevistados e basicamente retratam uma realidade ainda presente nas escolas brasileiras desde longa data:

[...] Uma das dificuldades principais que a gente tem, é estrutural, física, aqui. A disciplina específica, que é do estágio supervisionado, né, que é a disciplinada que eu dou associada às Artes do integrado, a gente tem muita dificuldade de espaço aqui. A sala é muito pequena pra quantidade de alunos que entra. São os alunos do primeiro semestre do integrado, que são trinta e cinco, às vezes quarenta ou mais de quarenta alunos pra uma sala muito pequena. [...] O Instituto não dispõe de uma sala disponível dentro do que a gente precisa.



Ou seja, uma sala mais ampla, que tenha espaço pra eles fazerem exercícios corporais, atividades, isso demanda realmente... O Instituto tem algumas salas assim, mas ainda não tá completamente adequado. [...] Mas tirando isso, assim... Eu acho que o Instituto tem bons profissionais [...]. Que todo semestre tem Música... de Teatro, de Artes Visuais. A parte, digamos, de formação é muito boa. Eu acho que sim. Mas a parte estrutural, física, eu acho que ainda falta bastante do Instituto (Profa. Joyce, depoimento oral, Nov/2017).

O ideal seria que tivesse uma... salas específicas do ensino de artes. Uma sala revestida acusticamente para a Música, com instrumentos, teclados, flautas doces para a Música. Pro Teatro, uma sala que tivesse figurino, uma sala que fosse... que não tivesse carteiras, né? Porque a gente precisa de espaço. Pras Artes Plásticas, uma sala que tivesse máquinas fotográficas, uma sala que tivesse telas, tintas, papel couchê, lápis HB, H não sei o quê... Esses todos lá que a gente usa pro desenho e não tem. Aqui não tem esse material. É impossível fazer Arte no IFCE? Não, porque a gente tá fazendo, mas seria bem mais interessante. [...] Porque nossa aula é um laboratório, né? [...] São oficinas, a gente tem que mexer, tem que criar. Não tem o material necessário que a gente precisa pra fazer Arte e não apenas aprender a história da Arte. Porque uma coisa é aula de história da Arte e outra coisa é aula de Arte, né? (Prof. Marcos Paulo, depoimento oral, Mar/2018).

[...] Na medida do possível, sim. Né? Mas... Claro que não temos uma... uma oficina, um laboratório, né, com material disponível [...] e... normalmente nós tamos pedindo para os alunos trazerem esses materiais. Mas já agora, recentemente, o governo disponibilizou uma plataforma pra que as respectivas disciplinas possam pedir esses materiais (Prof. Herbert, depoimento oral, Mai/2018).

Percebe-se pelas falas dos sujeitos que o Instituto Federal, assim como a maior parte das escolas brasileiras, carece de estrutura física e de materiais compatíveis com as demandas que o ensino de artes em suas especificidades (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) necessita. Causa espanto, no entanto, que apesar da obrigatoriedade desse ensino estar vigente no ambiente escolar, em termos de lei, desde o início da década de 1970 (LDBN, 5.692/71), as escolas, de modo geral, ainda não tenham se adaptado minimamente a essa realidade. Será que a função social do ensino de artes não importa? Será que tornar o educando um ser sensível e cada vez



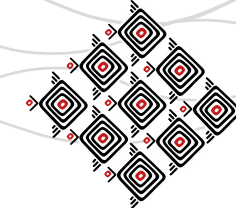
mais reflexivo sobre sua realidade, não interessa aos gestores das políticas educacionais ou serão econômicas?

Cabe, aqui, não uma resposta a essas inquietações, mas uma reflexão trazida por López sobre “por que nossas sociedades contemporâneas em tensão precisam urgentes da educação em artes”:

[...] para restabelecer a ética e a estética como fatores-chave na reconfiguração dos pactos sociais que sustentam a convivência em comunidades fraturadas, ou até para conseguir a afirmação de um sentir e uma consciência cidadã que se definam e trabalhem individual e coletivamente não somente pela vida humana, mas por todas as espécies que habitam o planeta (LÓPEZ, 2018, p. 77).

Provavelmente escolas bem equipadas com estrutura física favorável, materiais e equipamentos disponíveis e acessíveis, com educadoras e educadores dominando e inseridos na sua área de conhecimento e educandos criando, refletindo e fruindo arte possibilitem essa “ética”, essa “estética” e essa “consciência cidadã” que não interessa serem desenvolvidas. E como afirmou Ana Mae Barbosa em seu recente artigo “Em Defesa da Arte-Educação”, talvez, “Os essencialistas jamais convencerão os burocratas que querem se ver livres das artes nos currículos” (BARBOSA, 2018, p. 69).

Alguns educadores estão se esforçando por ter uma formação adequada para ensinar arte, como sugere a Profa. Joyce “(...) Eu acho que o Instituto tem bons profissionais, (...) Que todo semestre tem Música... de Teatro, de Artes Visuais. A parte, digamos, de formação é muito boa”. Outros reconhecem, como o Prof. Marcos Paulo, que “uma coisa é aula de história da Arte e outra coisa é aula de Arte” e não querem mais fazer de conta nesse ensino, outros se munem de esperanças nos gestores, como o Prof. Herbert, e aguardam o material que o “governo disponibilizará numa plataforma pra que as respectivas disciplinas possam pedir esses materiais”, mas o fato é



que os sujeitos que atuam no ensino de artes continuam no campo de batalha, lutando para não perder as conquistas que a arte-educação teve nesses últimos 25 anos (BARBOSA, 2018), para oferecerem a(o)s educadora(e)s que ainda virão e a(o)s educanda(o)s condições dignas para que as aulas de arte alcancem a primazia e a função essencial que a elas cabem.

Ao falarem sobre as metodologias ministradas nas aulas os educadores mostram quão imbricadas as mesmas estão com essa falta de estrutura material adequada e a possibilidade da experiência transformadora que a arte fecunda:

Pronto, é: a disciplina de Artes do integrado tá ligada a minha disciplina de estágio supervisionado que é o Estágio III, né, da Licenciatura. (...) A gente tem um livro didático que é o livro de Artes do Ensino Médio fornecido pelo MEC. E dentro desse livro, né, ele aborda todos os campos das Artes, como a nossa linguagem específica é Teatro, a gente se concentra nas partes do livro que estão ligadas a Teatro e estrutura as aulas em cima daquele conteúdo que o livro propõe. Não necessariamente a gente usa direto o livro, né, a gente amplia também pra outros conhecimentos. Então, assim, eu vejo que, por um lado, é muito bom porque é um espectro muito amplo, porque eles veem... eles veem um pouco da história quase inteira do Teatro, desde o Teatro da Grécia antiga até o teatro contemporâneo, a *performance*, as coisas mais recentes que a gente tem em Teatro. E aí, eu acho que a forma como o livro propõe e que a gente faz na aula tá muito bem estruturada pros alunos terem um panorama geral do que era o Teatro. A grande maioria deles nunca fez teatro na vida, um ou outro já fez na escola, em algum grupo da igreja, do bairro, mas a grande maioria nunca fez e... Eu acho muito positivo eles já chegarem no Instituto no primeiro semestre deles e terem contato com a Arte dessa forma, né, porque eles ampliam muito a visão de mundo deles, assim. A partir de entender a história, porque a gente também dá a parte teórica da história do teatro, a gente explica através de vídeo, de slides, textos e enfim de várias formas e a parte prática que eu acho que também é muito importante por ser vivencial. Eles experimentam no corpo, na voz, técnica de teatro, de interpretação, vários tipos de teatro, veem cultura popular também, veem várias coisas que eu acho que são muito importantes. E até além. Eu acho que o Teatro ainda vai além porque hoje mesmo no encerramento da disciplina um aluno disse assim: "Olha professora, eu queria lhe dizer que no começo do semestre a gente nem se conhecia, a gente nem se falava e hoje foi essa disciplina aqui que ajudou a gente, hoje todo mundo se conhece, todo mundo é amigo,



todo mundo sabe um do outro”. E aí a gente reforça muito essa coisa do Teatro ser coletivo e de ser uma Arte que agrega, que junta às pessoas, né. Eu até... dei até o exemplo: música você pode até fazer sozinho, você tocar a sua música ali e compor, as artes visuais você pode pintar seu quadro, fazer sua escultura, sua obra de Arte ali sozinho, mas o Teatro, ele, por si só, é uma Arte coletiva. Então eu acho que ele ajuda muito nesse sentido da integração das pessoas a partir do Teatro, também (Profa. Joyce, depoimento oral, Nov/2017).

Eu... eu... eu puxo mais... muito pro jogo, os jogos musicais, jogos rítmicos no... no ensino de música. Jogos de... de... Eles escutarem uma música e tentarem passar... fazer essa música com movimentos corporais. Jogos de apreciação auditiva, né. Jogos brincando de imitação musical e... e reprodução. E tentando levar um pouco do Teatro também, mas nas Artes... Artes Visuais que é o que me pega, porque não tem câmera, não tem tela, não tem lápis, né, aqueles lápis básicos eles não têm. Então, fica muito difícil, apesar da gente ter aquele material, aquele livro, né, que tem todas as Artes, mas fica resumido à história, a conhecimento, não produção artística, não... não de criação, mas sim como se eles fossem uma... Aquela velha educação bancária, né? A gente vai dizendo: Ah, Impressionismo! Aí fala do Renoir. Aí mostra... mostra na internet os quadros, mas era legal que eles tivessem fazendo. Coisa que a gente não consegue aqui (Prof. Marcos Paulo, depoimento oral, Mar/2018).

Bom, a gente procura seguir a metodologia é... da... da abordagem triangular, né, com base na... na adaptação que a Ana Mae Barbosa fez dessa abordagem como uma metodologia. Então, a gente procura contextualizar o objeto artístico historicamente, procura fazer uma leitura crítica deste objeto artístico e depois uma... uma prática. Também há uma metodologia que é da Artografia do... me referindo aqui, no caso, dos estágios com licenciando em Artes (Visuais) do Instituto Federal. E a Artografia é uma metodologia que leva em conta o artista-pesquisador-professor, né, como a experiência em sala de aula como experimento estético também (Prof. Herbert, depoimento oral, Mai/2018).

Por meio das metodologias apresentadas pelos educadores, mais uma problemática já conhecida, que perpassa esse ensino, vem à tona. É a questão das áreas que cada educador domina e que obviamente se liga a sua formação ou vivência em uma delas. A Profa. Joyce tem formação em Artes Cênicas e na Licenciatura em Teatro estava à frente da disciplina de Estágio



III. Vale ressaltar que como a Instituição abriga o nível médio e o superior cria possibilidades das Licenciaturas realizarem parte de seus estágios nas turmas dos cursos integrados que unem a um só tempo o médio e o técnico. Assim, percebe-se que apesar da existência de um livro que propõe abordar todas as linguagens em um único semestre letivo, os estagiários da Licenciatura em Teatro, orientados por Joyce, trabalham especificamente o Teatro com plenitude de domínio e, talvez, transversalmente tentem agregar Música e Artes Visuais na teoria. No entanto, ao falar das práticas metodológicas com o Teatro, Joyce descortina as possibilidades sensíveis que essa arte traz para o educando. Este, inicialmente, resistente às práticas do ensino de Teatro que envolve o corpo e, de certa forma, sua exposição, percebe, depois, seu potencial criativo não apenas estético ou poético, mas sobretudo sensível, agregador, coletivo, como declarou o educando ao final do semestre.

A arte é uma experiência vital para a transformação social. Dewey propunha que a educação em artes transforma a práxis social ao promover o processo criativo como rota de autoconhecimento, experimentação, descoberta de si mesmo e do mundo circundante (LÓPEZ, 2018, p. 82).

O Prof. Marcos Paulo, diferentemente da Profa. Joyce e do Prof. Herbert que dividem as aulas de artes com os estagiários, ministra diretamente para a(o)s educanda(o)s a disciplina de artes no ensino integrado. Formado em Música, fala com fluência e facilidade sobre as metodologias empregadas para essa área e aponta honestamente as dificuldades do trabalho com Teatro e, sobretudo, Artes Visuais, áreas das quais não tem domínio nem poderia ter. Essa dificuldade não é novidade para nenhum gestor ou qualquer pessoa envolvida com educação neste país. Já se sabe que esse modelo não se sustenta, ainda que tenhamos tido alguns avanços nessa área,



não houve efetivamente ainda nenhum enfrentamento real da questão por envolver muitas variáveis, inclusive econômicas, pois em 2007, Corrêa já trazia essa reflexão:

[...] recaímos no mesmo problema das décadas anteriores: o enorme descompasso entre a teoria e a prática. Ainda não contamos com professores especializados que possam dar conta de um ensino voltado para as Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro como propõe a legislação. Torna-se inviável a um profissional atuar no ensino de áreas distintas. Para tal, as escolas deveriam constituir uma equipe de profissionais que pudessem trabalhar, em conjunto, as áreas que compõem o ensino da arte. Entretanto, isso seria economicamente impossível para as instituições privadas e públicas (CORRÊA, 2007, p. 109).

Como mudar essa realidade? Como enfrentá-la sem trazer de volta a polivalência, ou tornar o ensino de artes um faz de contas e, ao mesmo tempo, não torná-lo inviável dando munição aos burocratas de plantão que insistem em retirar o ensino de artes do currículo, como bem frisa Ana Mae, em todas as suas falas em defesa desse ensino?

Não tendo a intenção de dar respostas, lanço as perguntas, inquietações que podem nos mover do lugar cômodo de só observar, e quem sabe, de repente, juntos na busca, encontremos uma solução possível para que efetivamente essa área de conhecimento possa existir, atuar e ser reconhecida em toda sua grandeza e dignidade.

Considerações finais

Por fim, pode se considerar que o sentido e a percepção da educadora e dos educadores que atuam no ensino de artes nos cursos integrados do IFCE, de certa forma, revelam um recorte desse ensino no Brasil como um todo. Ora demonstra com altivez seus avanços, ora se encolhe



em seus recuos. Mas há aqui um elemento revelador do grande potencial que essa área de conhecimento enseja: o humano.

São a(o)s educadora(e)s e a(o)s educanda(o)s que tornam esse ensino um bem precioso que incomoda, porque ele age e chega a lugares nos quais a burocracia das leis, das diretrizes, dos parâmetros não conseguem alcançar. São essas mulheres, esses homens, esses jovens no cotidiano da sala de aula do ensino de artes, com salas sem estrutura, sem material didático, com educadores fazendo concursos para ensinar em quatro áreas quando tem formação apenas em uma, com educandos marcados pela violência, pelas chacinas de seus colegas, pela discriminação religiosa, de raça, de gênero e de orientação sexual que teimam em continuar sonhando, que teimam em dar sentido as suas existências ampliando sua visão de si, do outro e do mundo ao redor por meio da educação em arte que:

[...] assim pensada, ajuda a configurar uma arquitetura interna que permite sentir que um terremoto pode derrubar nossas casas, mas não a nossa capacidade de reconstruí-las, que um assalto pode nos fazer perder um objeto, mas jamais a alma, que a água pode nos inundar, mas não nos fazer perder a esperança de nos reconciliarmos como o planeta (LÓPEZ, 2018, p. 93).

O ensino de artes se inscreve no campo do sensível e nos convoca a permanecemos firmes no propósito de mantê-lo existindo em nossas salas de aula, para tanto é preciso reaprender a unir saberes: arte e ciência devem passear de mãos dadas nos jardins do conhecimento.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Em defesa da Arte-Educação. Revista Observatório Itaú Cultural. N. 24, pp. 66-75, jun./dez. 2008. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.



B RASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11/08/2018

CORRÊA, Cíntia Chung Marques. **Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.** EccoS – Revista Científica, São Paulo, V. 9, N. 1, pp. 97-113, jan./jun. 2007.

FELDMANN, Marina Graziela. **A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos.** Olhar de professor. V.1, N. 1, 2008, pp. 169-182. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/issue/view/145/showToc>. Acesso em 11/08/2018.

GOMES, Sabrina Linhares. **Consolidação do Campo de Educação Musical no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LÓPEZ, Lucina Jiménez. **A educação em Artes em um mundo em convulsão: direitos, convivência e cultura de paz.** Revista Observatório Itaú Cultural. N. 24, pp. 76-83, jun./dez. 2008. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

MACHADO, Gilberto Andrade. **Calidoscópio: Experiências de artistas-professores como eixo para uma história do ensino de Artes Plásticas em Fortaleza.** (Tese) Doutorado em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, Amanda Alves Macedo. **Teatro, arte e educação: um estudo de caso nas escolas de ensino fundamental II na regional I em Fortaleza.** Monografia. Licenciatura em Teatro. Departamento de Artes. Instituto Federal do Ceará – IFCE, Fortaleza, 2018.



O MITO DO HERÓI

Solange Maria Pitombeira de Lima¹ - UFC
José Maximiano Arruda Menezes de Lima² – IFCE/UFC

Resumo

O artigo apresentado é um recorte do meu projeto de pesquisa no Mestrado Profissional em Arte (ProfArts) da Universidade Federal do Ceará, nele o fazer artístico será voltado para a criação de um herói(pintura), numa disciplina eletiva de primeiro ano do ensino médio de escola pública em tempo integral do Ceará (CE). Nessa jornada, o esperado é que os alunos possam aprender técnicas de desenho, pintura e significações simbólicas. Além de aspectos importantes sobre a formação da nossa cultura e sobre nós mesmos, como povo e indivíduo. Mas porquê a criação de um herói? Alguns estudiosos de mitologia e da psicologia analítica relacionam a adolescência com o mito do herói, porque enquanto o adolescente cruza seus limites, combatendo seus demônios internos e os da cultura local para se tornar adulto, o herói sai na sua jornada. A expectativa dos dois é a mesma, existe um infinito, de possibilidades, de trajetórias que podem ser seguidas e as questões morais e culturais se apresentam, mas ainda não estão enraizadas.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Memória. Símbolo.

1 Mestranda em Artes Visuais (ProfArts/UFC), Especializanda em Psicomotricidade numa Abordagem Clínica e Educacional(UECE), Graduação em Licenciatura em Artes Visuais (IFCE). Atualmente é freelancer - Ilustradora e Professora de Arte do Governo do Estado do Ceará e membro do Grupo Arte UM/CNPQ-IFCE. E-mail: lostip.art@gmail.com

2 Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará e Licenciado em Educação Artística (Lic.Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Titular do curso de Licenciatura em Artes Visuais, professor do Mestrado profissional em Artes e Chefe do Departamento de Artes do Instituto Federal do Ceará, professor do Mestrado PRO-FARTES-UFC, representante no Ceará e Ex-Primeiro Secretário da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), membro da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), Avaliador PNLD/2015-ARTE e líder do Grupo de Pesquisa Arte UM/CNPQ-IFCE. Participa do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas da Escola de Belas Artes/CNPQ-UFMG. Tem experiência na área de arte, com ênfase em Ensino de Arte e Tecnologias. Atua sobre os seguintes temas: Ensino de Arte, Artes Visuais, Ensino de Arte e Tecnologias, Ensino de Artes Visuais na modalidade a distancia, Gravura no campo ampliado. Tem publicações nos temas de Educação Artística, Ensino de Artes Visuais a distância e Arte e Tecnologias. E-mail: maximiano.arruda@gmail.com



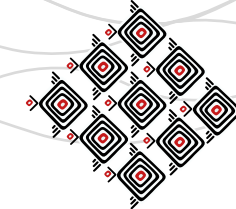
Introdução

Os processos de aprendizagem e os interesses dos alunos são diversos. Na escola tudo acontece rápido e os humores diários e as interações se tornam tão importantes quanto os métodos e metodologias de ensino. Essa fluidez fez com que várias questões surgissem nas aulas de arte, o meu olhar sobre a criação artística dos adolescentes do ensino médio foi enxergando contornos desconfortáveis. Fui percebendo que até os trabalhos que são expostos em sala sofrem uma série de filtros, dos colegas em volta, meu, dos outros professores e de quem forma a escola de uma maneira geral. Então como podemos encontrar símbolos nas obras desses alunos que sejam uma real representação de quem são? E se existem esses símbolos o que significam? Como identificá-los? Existem características imagéticas que marcam uma geração?

Essas perguntas se tornaram tão desconfortáveis que me guiaram na direção do seguinte questionamento: Qual o significado dos símbolos que estarão presentes nos heróis que os alunos criarão?

Um herói sendo criado

No meu trabalho de conclusão de curso na Licenciatura em Artes Visuais, levei para sala de aula imagens e animações de personagens heroicos antigos e atuais, havia a contextualização e a partir disso era proposto uma prática de desenho e pintura. Quando me tornei professora de arte do estado (CE) tentei desdobrar isso numa prática mais elaborada, que acabou se tornando o projeto de pesquisa do meu mestrado. E que se encaixou nas mudanças curriculares do ensino médio de 2016, onde as escolas devem até 2022 se tornarem de tempo integral. Parte da carga



horária é distribuída em disciplinas eletivas que o aluno opta levando em conta seu interesse e a disponibilidade das escolas, de acordo com a BNCC³.

O objetivo do projeto é que os alunos, do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública, criem um herói na disciplina eletiva de ilustração (fig. 1). E que nessa jornada de criação eles possam aprender técnicas de desenho e pintura. E aspectos importantes sobre a formação da nossa cultura e sobre nós mesmos, como povo e indivíduo. O projeto, de título "O mito do herói", se dividirá em quatro momentos:

Primeiro a pesquisa sobre os mitos primitivos e os de heróis. Levando-se em conta a nossa tríade formadora, indígena, negra e europeia (heróis Greco-romanos) tendo como base os estudos de Joseph Campbell, Claude Lévi-Strauss e Carl Gustav Jung, Juanito de Souza Brandão, Darcy Ribeiro e Câmara Cascudo. Algumas dessas histórias serão levadas para os alunos na forma de imagem, filme, animação e etc.

O segundo será o estudo em sala de aula de técnicas de desenho anatômico e de pintura. Usando como referência os livros de Mózard Couto, Will Eisner e Nobu Chinen. Essa etapa terá como base imagética as imagens dos heróis pesquisados anteriormente.

Para o aluno criar o seu herói é necessário que ele tenha o domínio mínimo de algumas ferramentas. O fazer artístico requer prática, conhecimento, pois levar os alunos para a produção artística sem o mínimo de conhecimento sobre técnica é ser conivente com a prática presente por anos do fazer sem técnica (BARBOSA, 2005).

A partir do momento em que as pessoas pensam que tudo o que fizeram era Arte, porque quando estavam na escola tudo que faziam era considerado adorável por seus professores, até então, não se tem mais uma teoria da arte (GOMBRICH; BARBOSA, 2005, p. 35).



Fig.1. Estudantes na aula eletiva. Algumas experimentações antes do projeto ganhar forma.

3 Base Nacional Comum Curricular/Educação é a Base, 2016.



A autoexpressão deve ser estimulada em alguns casos e em determinados momentos, mas, para que o aluno desenvolva um trabalho com qualidade artística, é necessária uma base teórica e técnica, ou passará a existir, (GOMBRICH; BARBOSA, 2005), um nivelamento em que qualquer um pode ser artista. O sentido de aprendizado se perde.

O terceiro será a criação de um herói pelo aluno, baseada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa: o ver com a mostra de imagens relevantes de heróis, as conversas sobre esses mitos e sua contextualização histórica. E por fim o fazer, o momento onde ele poderá usar o que aprendeu em técnicas de desenho e pintura e significação simbólica dos mitos de heróis, na criação do seu herói, na sua projeção catártica, será pedido também um relato escrito do que o aluno quer representar com seu herói. Segundo Amaral (2010), a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa foi a metodologia mais utilizada na década de 1980, por se encaixar perfeitamente com a práxis, o que é de grande relevância, uma vez que é impossível se falar em arte sem uma produção artística pertinente e uma reflexão sobre essa produção.

O quarto será a análise dos dados colhidos em sala de aula, com base nas informações acumuladas na primeira etapa, no processo de criação em sala e nos trabalhos finais dos alunos. Levando-se em conta o simbolismo dos heróis criados e o relato escrito⁴.

A relação entre o momento de passagem do adolescente para vida adulta e a história do herói tem uma série de semelhanças. Por isso que é usado no projeto, mesmo que ele não tenha consciência disso, esse mito representa quem ele é temporalmente.

De acordo com Jung (2002), enquanto o jovem é convidado a cruzar seus limites físicos e psicológicos e a se tornar um adulto, com todas as responsabilidades que esse título carrega, o herói mergulha em sua aventura, na qual tem que provar sua força e derrotar vilões que ameaçam a ele e a humanidade.

4 Entrei em contato com as histórias de vida, nas aulas de “História de Vida/Praxiologia” (Disciplina do mestrado), que além de narrativas biográficas são também maneiras de construir conhecimento e informação, sobre a nossa história no período em que vivemos, de uma maneira diluída e próxima das pessoas “comuns” (verdadeiros agentes da história). Percebi que o desenho do herói é um relato imagético e íntimo que carrega uma contação da nossa trajetória. Então possivelmente esse saber será agregado ao trabalho.



A primeira tarefa do herói consiste em retirar-se da cena mundana dos efeitos secundários e iniciar uma jornada pelas regiões causais da psique, onde residem efetivamente as dificuldades, para torná-las claras, erradicá-las em favor de si mesmo (isto é, combater os demônios infantis de sua cultura local) e penetrar no domínio da experiência e da assimilação, diretas e sem distorções (CAMPBELL, 1997, p. 12).

Os dois, tanto o herói como o adolescente, estão entrando, como foi dito anteriormente, na mesma zona desconhecida, mas que não pode, e não deve ser ignorada, já que “àqueles que não conhecem nem um chamado interno, nem uma doutrina externa, cabe verdadeiramente um destino desesperador” (CAMPBELL, 1997, p. 14). Mas, de que adianta um mito tão bem estruturado e com uma moral engrandecedora, se ele parece passar despercebido pelo jovem, por pura falta de entendimento? O contato dos alunos com essas histórias vai fazer com que eles possam usa-las em favor das próprias trajetórias deles.

Um pouco sobre mitologia e mito

Lévi-Strauss acreditava que o “coração” do ser humano era composto de verdade, de uma verdade inata e essa verdade era a mitologia, o mito.

Quando, na vida cotidiana e pacata, acontecia um fato relevante, as pessoas davam-lhe uma roupagem nova, transformando-o em acontecimentos significativos e fantásticos, ou seja, em mito. Claro que não podemos falar sobre heróis sem entrar de forma satisfatória no mundo mitológico, já que o mito heroico é apenas umas das várias facetas da mitologia na cultura humana. Mas o que é mitologia? A mitologia está presente na maior parte das culturas humanas. Um exemplo que ilustra bem isso é uma teoria clássica de Platão, na qual ele defende



[...] que essas ideias de círculo, de triângulo, de linha, eram ideias perfeitas, inatas à mente, e é por existirem na mente que somos capazes de projetá-las, para o dizer de algum modo, na realidade, embora a realidade nunca nos ofereça um círculo ou um triângulo perfeitos (LÉVI-STRAUSS, 2007, p. 11).

As histórias mitológicas surgem nas mais variadas civilizações, como a ideia inata de um círculo ou de um triângulo pintado numa caverna por povos pré-históricos. É, como um bocejo ou as primeiras sucções de um bebê recém-nascido.

Quando recortamos um fato mitológico, deparamos, então, com o mito, e como fragmento integrante da Mitologia, trata-se de um acontecimento a se constatar, e que vêm à tona em determinadas situações ou circunstâncias.

Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos. Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. Todos nós precisamos compreender a morte e enfrentar a morte, e todos nós precisamos de ajuda em nossa passagem do nascimento à vida e depois à morte. Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos (MOYERS; CAMPBELL, 1988, p. 16)

O mito é aquele conselho que a natureza humana vem trazendo há gerações, usado para explicar a realidade de forma simbólica, fantástica; é um lampejo “constituído pela soma dos instintos e dos seus correlatos, os arquétipos. Assim como cada indivíduo possui instintos, possui também um conjunto de imagens primordiais” (JUNG, 2000, p.38), e o mito seria o reflexo desses conteúdos na vida humana (BRANDÃO, 1987).

De acordo com Lévi-Strauss (2007), o mito representa o que há de mais significativo e instigante no que trazemos de conhecimento mais antigo, mesmo parecendo para a razão uma fuga da realidade e até hoje sendo usado de forma pejorativa, ao se falar em algo que não é verídico.



Isso ocorre talvez pela falta de informação mais aprofundada devido à mutabilidade que alguns pensam assim, já que

os mitos estão tão intimamente ligados à cultura, a tempo e espaço, que, a menos que os mitos e as metáforas se mantenham vivos, por uma constante recriação através das artes, a vida simplesmente os abandona (CAMPBELL, 1988, p. 72).

O mito do herói

O mito do herói é uma explicação para a trajetória de vida da pessoa comum, explicação essa que, devido a determinadas circunstâncias, transformou acontecimentos pontuais e originais em histórias extraordinárias. Etimologicamente, a palavra herói, no latim *serviāre*, significa “conservar, defender, guardar, velar sobre, ser útil, donde herói seria o guardião, o defensor, o que nasceu para servir” (BRANDÃO, 1987, v.3, p. 15).

Existe uma história sobre um homem que é devorado por um monstro, depois reaparece de modo milagroso e vence o monstro que o devorou! Não se sabe de onde nem quando surgiu essa história, sabe-se apenas que vinha sendo contada há gerações antes da era cristã. (BRANDÃO, 1987), antes mesmo da história bíblica de Jonas sendo engolido pela baleia.

Assim, podemos supor, sem risco de erro, que a sua ‘origem’ vem de um período em que o homem ainda não sabia que possuía o mito do herói; numa época em que nem mesmo refletia, de maneira consciente, naquilo que dizia. A figura do herói é um arquétipo que existe há tempos imemoriais (HENDERSON; JUNG, 2002, p. 72).

Desde as primeiras histórias de heróis até hoje, os mitos “variam muito nos seus detalhes, mas quanto mais os examinamos mais percebemos o quanto se assemelham na estrutura” (HENDERSON; JUNG, 2002, p. 110). Assim, como defende Brandão,



da Babilônia às tribos africanas; dos índios norte-americanos aos gregos; dos gauleses aos incas peruanos, todos os heróis, descontados fatores locais, sociais e culturais, têm um mesmo perfil e se encaixam num modelo exemplar (BRANDÃO, 1987, v. 3, p. 20).

Em essência e de modo simplificado, sendo um dos tipos de histórias mitológicas mais conhecidas, o mito do herói pode ser descrito em três fases distintas: o chamado para a aventura, a iniciação e o retorno. (VOGLER, 1998)

As histórias de heróis, segundo o antropólogo Paul Radin, em seus estudos sobre as lendas dos Winnebagos (1948), seguem um esquema básico de quatro tipos, no qual todas essas histórias mitológicas se enquadram ou se assemelham. Ele identificou quatro ciclos na evolução do mito do herói: ciclo Trickster, ciclo Hare, ciclo Red Horn e ciclo Twin. Eles serão citados por terem uma relação intrigante com períodos iniciais da vida humana. (HENDERSON;JUNG, 2002).

O ciclo Trickster mostra um personagem primitivo, nos seus primeiros anos de vida e dominado por seus apetites: é uma criança, ou melhor, porta-se como uma. Seu único objetivo é o de “satisfazer suas necessidades mais elementares, é cruel, cínico e insensível.” (HENDERSON; JUNG, 2002, p. 112). No princípio, ele tem forma de animal, mas, no final da história, ganha forma de homem. Essa história ganha vida em contos como do Irmão Coelho e da Raposa Reynard.

O ciclo de Hare é o herói transformador: um herói de transformação cultural. Era um mito tão forte que os Winnebagos custaram a aceitar o mito cristão, pois defendiam “que não lhes era necessário ter Jesus já que tinham Hare.” (HENDERSON;JUNG, 2002, p. 113)

O ciclo de Red Horn é representado por um herói dúbio, “vencendo difíceis provas em corridas e em batalhas.” (HENDERSON;JUNG 2002, p. 113). Ele tem por companheiro um pássaro e pode derrotar gigantes com sua astúcia.



Com Red Horn chegamos ao mundo do homem apesar de ser um mundo arcaico, no qual são imprescindíveis poderes sobre-humanos ou deuses tutelares para garantir a vitória do indivíduo sobre as forças do mal que o perseguem (HENDERSON;JUNG 2002, p. 113).

No final da história, o Deus que ajuda o herói vai embora, ficando o homem com os perigos do próprio homem. No último ciclo, o de Twins, os heróis são considerados filhos do sol, mas possuem aparência humana,

[...] unidos originalmente no ventre materno, foram separados ao nascer. No entanto, são parte integrante um do outro e é necessário, apesar de extremamente difícil, reuni-los. Nestas duas crianças estão representados os dois lados da natureza humana. Um deles, Flesh, é conciliador, brando e sem iniciativas; o outro, Stump, é dinâmico e rebelde (HENDERSON;JUNG, 2002, p. 113).

Juntos, eles são indestrutíveis; porém, a sua força e orgulho cego (*hybris*) fizeram colocar a terra em risco e o castigo para tal deslize é a morte. Tanto a ciclo de Red Horn quanto o de Twins terminam com a cura pelo sacrifício do herói, (HENDERSON;JUNG 2002).

As histórias mitológicas de heróis que se desenrolam no Egito, Grécia e Roma Antiga poderiam facilmente ser enquadradas nesses quatro tipos de ciclos; praticamente todas elas até as mais atuais poderiam ser classificadas nesses tipos. Mas, independente de como se estruturam as histórias, o fim do herói é sempre o mesmo, pois

após alcançar o vértice do triunfo com a superação de provas extraordinárias, após núpcias e conquistas memoráveis, em razão mesmo de suas imperfeições congênitas e descomedimentos, o herói está condenado ao fracasso e a um fim trágico (BRANDÃO, 1987, v. 3, p. 19).



Mas todo fim é trágico e, ao trazer essa fatalidade no fechamento da história, o mito apenas exagera na tragédia do fim. Que para o aluno é o fim de um período, mas também um início, que a escola pode influenciar no sucesso ou fracasso.

Os recortes em torno da mitologia, do mito e do mito do herói apresentados são parte da pesquisa que está em andamento e que começa a se desdobrar na prática artística dentro da sala de aula.

Considerações finais

Existe uma memória imagética e simbólica que se preserva e continua, além do tempo, da sua proibição, da perseguição e destruição. Essa memória vai se transformando, ganhando coisas novas e se modificando. Essa geração possui uma relação com tempo e espaço completamente diferente das gerações anteriores, por causa da tecnologia e da internet. Mas ela trás consigo uma memória coletiva que nos formou como povo. Que não pode ser perdida. Nada que criamos seja desenho, pintura, recorte, fotografia... Descola-se de quem somos, em todo trabalho artístico é colocado traços do nosso consciente e inconsciente. E será que isso se apresenta simbolicamente nas criações dos alunos e de que maneira? Que símbolos são universais, quais são os nossos? Quais são os novos? Eu espero com esse projeto, que está em andamento, caminhar na direção das respostas dessas perguntas. Para respondê-las é necessário entender os símbolos produzidos por um determinado povo e as motivações. Os símbolos presentes em desenhos, pinturas, gravuras... Etc. Possuem um contexto que é universal e um que é pessoal. As nossas raízes ancestrais estão no nosso sangue e na cultura que nos rodeia. E precisamos também levar em conta que existem várias dimensões do saber, que envolvem o corpo, emoção, sentidos e sensações, que se mostram na arte, que vão além da racionalidade cartesiana na qual está inserido o sistema de ensino tradicional. A escola nos mantém analfabetos funcionais em



tudo que não seja dimensionado pela escrita e linguagem oral. Mesmo que na Base Nacional Comum Curricular (2016) fique clara a importância de alguns desses outros saberes, na prática, a carga horária destinada a eles ainda é aquém do esperado. Espero que esse trabalho possa ajudar na mudança dessa realidade.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros. **Os instantes da Abordagem Triangular na Arte/Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte – Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em 22/07/2018.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1987, 3 w.

CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito**. Tradução por Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Palas Athena, 1988.

JUNG, C. G. **A Natureza da Psique**. Tradução por Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. **O Homem e seus Símbolos**. Tradução por Maria Lúcia Pinho. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Tradução por Antônio Marques Bessa. São Paulo: Editora Record, 2007.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

RODA
04

PROCESSOS
DE PESQUISA

4





DESMANCHES E INVENÇÕES DE UMA PESQUISA ARTÍSTICA E SEUS AVESSOS

Alexandre Guimarães¹ - IFG
Agência Financiadora: FAPEG-GO

Resumo

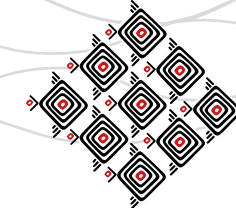
Este artigo aborda o sentido amplo da pesquisa artística, com caráter narrativo e descritivo de um processo vivido em gravura, simultaneamente a um processo metodológico de investigação em ensino de artes visuais. Desta investigação, produziu-se dados através de entrevistas narrativas com professoras de arte. *Desmanche* funciona como metáfora para as desconstruções e reconstruções do *processo artístico* e do *processo investigativo*, ambos também atravessados pela metáfora verbo-visual *avesso*. Considerando, desse modo, a *pesquisa artística* como os “dois” processos em sua totalidade – didaticamente divididos em *processo artístico* para o fazer/pensar artístico e *processo investigativo* para a pesquisa em ensino de arte –, este texto relata os imbrincamentos poético-pedagógicos dos percursos vividos pelo professor/artista/pesquisador. Nesse sentido, *avesso* surge como elemento catalizador para a criação artística aliada à produção de conhecimento no campo do ensino das artes visuais. Apresento, dessa forma, como a sistematização de um processo criativo em artes visuais – gravura – pôde indicar possibilidades instrumentais para lidar com a análise de dados produzidos nas entrevistas narrativas. Por último, levando questões para a pesquisa na área de Artes, considerando a necessidade de criação de meios e fundamentos próprios da pesquisa artística, para além das narrativas investigativas dominantes.

Palavras-chave: Pesquisa artística. Entrevistas narrativas. Metáforas. Ensino de artes visuais.

Introdução

Entre os anos de 2014 e 2017, desenvolvi uma investigação de doutorado intitulada *Avessos da Docência em Artes Visuais*, onde a metáfora *avessos* estimulou-me a experimentar os fundamentos da Pesquisa Narrativa como um dos procedimentos metodológicos para o desenvolvim-

¹ Doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Mestre em Cultura Visual pela UFG. Bacharel em Artes Visuais pela UFG. Professor de artes visuais do Instituto Federal de Goiás, atuando na Educação Técnica de Nível Médio e na Licenciatura em Dança.



nto de uma *pesquisa artística*. De olho nas histórias por trás dos currículos *Lattes* de quatro professoras/colaboradoras de artes visuais do Instituto Federal de Goiás – IFG, realizei uma imersão nos depoimentos/experiências revividas durante o processo autonarrativo de cada uma, ao mesmo tempo em que eu vivenciava um processo criativo em xilogravura, aliando os múltiplos significados dos *avessos* em meus experimentos artísticos – consideram-se os experimentos artísticos aqueles do campo da invenção artística, bem como os do campo do pensamento em/sobre arte. As duas histórias aconteceram ao mesmo tempo, tornando-se uma única, a qual denomino *pesquisa artística*. Este artigo traz algumas camadas dos processos vividos e inventados, condiderando o poder poético da imagem e da palavra como elementos indissociáveis para a criação do artista, que também é professor e pesquisador. Na primeira parte, apresento meu lugar de professor/artista/pesquisador e relato os motivos que me levaram a pesquisar os *avessos* das vidas de professoras de artes visuais, muito além de suas representações nos currículos *Lattes*. Em seguida, desenvolvo uma reflexão crítica sobre como somos afetados pelos padrões de produção da Plataforma *Lattes*. Depois, trago a pergunta que me fez pensar de forma justaposta a produção artística em gravura e a produção de conhecimento no campo do ensino de arte: Como uma investigação em ensino de arte me convida a experimentar arte e como essa produção artística se infiltra num problema de pesquisa? Por último, relaciono o *desmanche* como ações simultâneas tanto para o processo do fazer/pensar artístico, quanto para o processo de *desmanchar* o *Lattes* das professoras colaboradoras. Dos *desmanches*, apresento um conjunto sistematizado de palavras-chave que foram instrumentalmente apropriadas na análise das entrevistas narrativas.

Trajetórias (trans)formativas

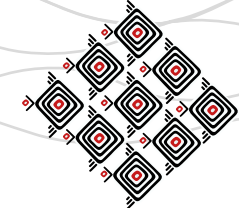
O interesse em investigar, questionar e refletir sobre as trajetórias (trans)formativas de professoras de artes visuais e a constituição de suas identidades veio da curiosidade sobre minha



própria formação, desenhada na relação da profissão professor-artista-designer, e por meio do meu ingresso no IFG como professor de artes visuais para a educação básica e superior. Nesse percurso, publiquei alguns artigos que abordaram a reflexão sobre meus processos criativos no/do planejamento pedagógico em artes visuais para o ensino médio integrado ao técnico, cuja escrita consistiu num exercício poderoso de síntese e análise, no qual o agrupamento de experiências e conjecturas pode ser levantado através da interpretação do próprio trabalho. O exercício de percepção e reconhecimento de si, demonstrado no artigo que publiquei no *InSEA Magazine – IMAG*, um periódico da *International Society for Education Through Art – InSEA*, relatando um projeto de artes visuais para o ensino técnico, atesta essa abordagem das relações entre arte e design – um projeto de ensino que reflete diretamente minha formação, minhas escolhas e meus recortes docentes:

O presente trabalho foi desenvolvido em 2013 com uma turma de vinte estudantes oriundos dos cursos técnicos em Agroindústria, Edificações e Química. O projeto *Diálogos entre arte e design* foi realizado em oito semanas, com um encontro semanal de uma hora e meia. Os participantes são do segundo ano do ensino médio. Como a turma era mista, cada estudante trazia especificidades de sua formação técnica, incluindo as visualidades de cada área profissional [...]. Este relatório é uma breve demonstração de uma atividade em artes visuais que teve como objetivo discutir as proximidades entre arte e objetos de design, desenvolvendo um olhar crítico para as categorias de produção estética contemporânea de imagens e objetos, destacando, principalmente, os limites (ou não limites) entre arte e design. (GUIMARÃES, A., 2015, p. 12, tradução nossa).²

2 “The present work was developed in 2013 with a class of 20 students coming from technical courses (high school level) of Agribusiness, Building and Chemistry. The project *Dialogues between art and design* took place in eight weeks, with one weekly meeting of one hour and thirty minutes. The participants were attending the second year of high school. As the class was mixed, they each brought a specific luggage in a technical area, including the visualities of professional categories in training [...]. This report is a brief demonstration of an activity in visual arts that aimed to discuss the proximities between art and design objects, developing a critical look at the categories of contemporary aesthetic production of images and objects, highlighting mainly the limits (or no limits) between art and design.” GUIMARÃES, Alexandre. *Dialogues between art and design*. São Salvador (Pt): INSEA Publications, 2015. p. 11-21.



Outras vezes fiz retomadas biográficas para tentar compreender o que afeta minhas escolhas ao propor uma estratégia didático-pedagógica para meus alunos e, assim, entender minha trajetória, em pleno processo. Em um desses artigos, que tratou de uma reflexão sobre uma proposta artística que aconteceu durante um semestre, em parceria com uma professora de artes visuais de outro câmpus do IFG³ e que também é uma das professoras colaboradoras desta investigação, lançamos a seguinte reflexão:

Por meio das experiências narradas, acreditamos nas transformações em nosso trabalho docente em artes visuais, considerando o planejar aulas como processos criativos. O que planejamos é algo inconcluso para ser experimentado por nossos alunos, bem como alterado pela mescla de sentidos em função dos movimentos instáveis e imprevisíveis nos ateliês de criação, mesmo inseridos dentro da moldura 'escola' (GUIMARÃES; MITCHELL, 2014c).

O relato é, por si, um avesso de nossa experiência conjunta como docentes na mesma instituição, na medida em que se propõe refletir a partir e sobre ela, com vistas à criação de um ambiente crítico que contribua ativa e positivamente para nossa formação contínua e que possibilite, ao mesmo tempo, a dúvida sobre ela mesma. Ainda sobre esta necessidade de questionar e refletir sobre o meu pensar/fazer/contextualizar pedagógico, parafraseando as educadoras Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha, em sua *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (BARBOSA; CUNHA, 2010), em outro artigo publicado no Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, promovido pela Universidade Federal de Goiás, em 2014, denominado *Negociações da docência em artes visuais: um relato*

³ O projeto *Intercâmpus* intitulado *Stencil no câmpus: uma proposta de ocupação e emancipação através do habitar, sentir e olhar* aconteceu de forma simultânea entre dois câmpus/cidades, com mediação via grupo da rede social Facebook.



de experiência no Instituto Federal de Goiás, fiz um levantamento dos meus planejamentos de aulas, dos processos das aulas e seus “resultados”, entendendo o termo “negociações” como articulações institucionais para defender a permanência e expansão do ensino de arte numa “escola técnica”:

O que denomino ‘negociações’ no título desse tópico, além das políticas aplicáveis à presença da arte no ensino formal, se aplica também aos meus incômodos como professor que passou por vários lugares, que conviveu com vários públicos, diretores de escolas e modelos institucionais. O que vem me afetando, nesse terceiro ano de atuação no Instituto Federal, refere-se às maneiras de ensinar arte para um coletivo de alunos que, concomitantemente, além das disciplinas do núcleo comum do ensino médio, estão lidando com conteúdos e práticas de atuação técnica na área profissional que escolheram. Qual lugar da arte nesse currículo? (GUIMARÃES, A., 2014b, p. 709).

O relato acima constitui meus avessos particulares e, imerso no ofício do investigar, distanciei da minha experiência para mergulhar na experiência do outro – ou da outra. No entanto, foi através deste incômodo reflexivo sobre o meu lugar de professor de artes visuais e a constituição de minha identidade pedagógica, bem como sua contínua formação, ou (trans)formação, que me interessei por esses percursos formativos que nunca se esgotam, mas se reconfiguram na medida em que o espaço institucional, as macro e micro políticas para a educação pública e constituição do professor/artista/pesquisador poderiam configurar uma cultura formativa dentro da profissão e sua profissionalização, seja ela sistematizada ou não.

Nesse sentido, a curiosidade investigativa surgiu a partir do meu interesse pela formatação de nossos currículos oficiais (Plataforma *Lattes*) e assim iniciei um levantamento de questões sobre o que o *Lattes* oculta e sobre os seus avessos. Nestes avessos podem estar ocultas formações diversas da vida docente e artística, mas que podem ser narradas através de nossas histórias de vidas. O *Lattes*, dessa forma, foi a porta de entrada para meu encontro com as histórias



de vida daquelas quatro professoras, ao mesmo tempo em que uma pergunta me surgia: O que é importante para o *Lattes*?

O desmanche do *Lattes*: o que escondem seus avessos?

No universo acadêmico, há trabalhos investigativos voltados à representação de si, como os memoriais profissionais, em que um candidato a uma vaga, geralmente a de professor, conta sua história ou recortes de vida relacionados à sua profissionalização. Maria

Conceição Passeggi (2017, p. 99) chama estes procedimentos de “narrativas institucionais” e considera o processo de escrever um memorial acadêmico um “[...] espaço-tempo de tensões contraditórias, pois se baseia na ‘escrita aparente dos outros’ (os que fazem a instituição, pois é para eles que se escreve) e na ‘miríade de expectativas’ que foi recolhendo sobre a cultura universitária na qual está imersa ou pretende ingressar”.

Nesse sentido, fica evidente o jogo da autorrepresentação e recepção da imagem- mensagem, haja vista que os memoriais são instrumentos valiosos de duas faces: primeiro, porque o exercício de escrever sobre si é, ao mesmo tempo, reflexivo, cognitivo e de concatenar ideias e fatos, além de provocar novas perguntas; segundo, pois os memoriais constituem um autêntico material de pesquisa, capaz de friccionar movimentos entre burocracia, competição, vaidade e competência acadêmicas.

Menos orgânicos que os memoriais acadêmicos são os currículos *Lattes*. Com outro formato, outra diagramação e não menos expositivo, o *Lattes* tem um caráter técnico, diretivo, mensurável e limitador, porém abre brechas para imersão pessoal como, por exemplo, no texto que descreve a representação do usuário. Este perfil textual, ao lado do visual – o avatar⁴ – pode ser

4 Processo de transformação de uma coisa ou pessoa, na aparência, na forma, no caráter etc.; metamorfose, mutação, transfiguração. Em informática, consiste na imagem que se usa para se representar nas redes sociais. AVATAR. In: DICIONÁRIO Michaelis. 2017. Uol *online*.



gerado automaticamente por um sistema que privilegia uma hierarquia da informação e produz um texto técnico, ou ser elaborado pelo usuário, de forma livre, mas limitada. Há um protocolo na Plataforma *Lattes*⁵ que informa: O que pode e o que não pode? O que pega bem? Como poderão entender isso? Afinal, o *Lattes* também é um instrumento avaliativo, passa pelos olhares de bancas de concurso e dos mais diversos editais institucionais. O olho avaliador observa quem o atualiza de forma gradual e esgotante, com artigos escritos, trabalhos apresentados, monografias, dissertações e teses lidas, produções e exposições artísticas, eventos organizados, trabalhos técnicos, orientações, etc. Por um lado, esta ferramenta, injustamente, sintetiza um complexo de vida/trabalho em formulários formatados, muitas vezes incongruentes com as diferentes áreas. Nesse sentido, a construção e a reformulação dessa plataforma são, também, reflexo das lutas de áreas, como, por exemplo, as Artes, que se reinventaram ao longo do tempo sob o esforço de se enquadrar em fichas de preenchimento elaboradas e estruturadas a partir de um discurso científico hegemônico. Por outro lado e aos poucos, essas “fichas de preenchimento” vêm abrindo caminhos mais justos e coerentes, mas ainda insuficientes para o registro de nossas produções artísticas.

Uma vez ouvi de uma professora que “o *Lattes* é o nosso *Facebook*”. Sem interação e recursos audiovisuais, a plataforma cumpre função parecida: a da autorrepresentação. E como toda forma de representação envolve elaboração estética e conceitual, o Currículo *Lattes* é, além disso, uma das instâncias instrumentais que formam o grupo desta Pesquisa Narrativa envolta em histórias de vida, cujas entrevistas narrativas foram concedidas nas casas de cada uma, indi-

5 A Plataforma *Lattes* é um repositório administrado pelo Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, onde qualquer estudante pode se cadastrar e formatar seu currículo de acordo com os padrões e políticas de formação acadêmica no Brasil.



vidualmente, em horário agendado. Uma conversa à mesa ou no sofá, com pausas, cafés, e os *Lattes* das entrevistadas impressos e postos à vista para consulta, mais minha do que delas, serviam-me de roteiro, pois já estavam lidos, riscados, marcados com interrogações e numerações. O telefone celular gravava a conversa e, antes que começasse, era feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UFG. Após a assinatura, o *play* dava início ao diálogo.

Numa das entrevistas, ao ser questionada por que determinada experiência de vida/profissional não estava registrada em seu currículo, uma das professoras colaboradoras lançou a seguinte pergunta: “O que é importante para o *Lattes*?” Ficamos, naquela ocasião, pensando sobre a provocação e a necessidade ou não de incluirmos ou excluirmos determinadas informações na rede digital de currículos acadêmicos. Por que incluimos e por que excluimos? A indagação apareceu como outras naturais em uma pesquisa qualitativa, tendo como base algumas determinações da plataforma em nossas vidas, privada e profissional – como se fosse possível fazer esta distinção.

O *avesso* tornou-se um elemento catalisador de sentidos para a pesquisa, revelando nuances investigativas até chegar no paralelo Currículo *Lattes*/embalagem docente. Ou ainda: produto docente, mercadoria docente, um “produto interno bruto” que mensura e classifica a produção docente, com altas e baixas no *ranking* da concorrência acadêmica para justificar méritos, autorizações, premiações, etc.

O que há no *avesso* dessas embalagens? O que há no *avesso* de nossas embalagens docentes? O que o *avesso* do *Lattes* pode ocultar e, ao mesmo tempo, revelar? Preenchê-lo é um ato vicioso? Procedemos e produzimos de acordo com suas diretrizes como uma ação antecipada de como isso será registrado na plataforma – ou nos perguntando “em que lugar cabe isso?”



Que outras produções não cabem no currículo ou não têm lugar específico nele?

Naquela ocasião em que a professora colaboradora levantou a pergunta (“O que é importante para o *Lattes*?”), eu a provoquei porque não havia registrado seu curso de técnica em Magistério, em nível médio. Então, ela fez uma pausa e questionou a relevância das produções para a plataforma. Adiante com a entrevista, em outro momento, ela disse: “uai, será que isso é relevante, as pessoas querem saber se você fez um curso Técnico em Magistério?” Ora, para mim, pesquisador de sua trajetória de vida profissional, seria muito importante saber que hoje uma professora de artes visuais do IFG tem uma trajetória longa com a educação, desde sua formação básica, que preparava, naquela época, professoras técnicas para atuarem nas séries iniciais da educação infantil. Não há como descartar nuances profissionais entre o intervalo de tempo de uma professora da educação técnica que também teve uma formação técnica. Ainda em outro momento, ao ser questionada por que não inseriu determinada informação, a entrevistada responde: “eu não vou colocar porque, talvez, não seja bem visto ainda”.

Desse modo, a representação profissional no *Lattes* parece estar sujeita às imagens que outros olhares formarão a respeito do que e de como está registrado, como acontece nas redes sociais: viver, registrar e postar para a audiência, para a recepção. Ser bem visto implica “como estou na fita”? Como é a vida sob esta capa à vácuo que nos aperta e nos oferta a partir de uma tabela final dos números de nossa produção? Produzir na academia tem sido sufocante, mais que prazeroso. É necessário cumprir metas, manter programas, apresentar-se bem, como num rótulo, a uma banca de concurso. E neste exercício de síntese da vida/profissão, os avessos pessoais ficam ocultos, timidamente representados no currículo ou mesmo descartados, como o caso do curso Técnico em Magistério da referida professora.



Figura 1: Caderno do artista.

Para citar mais um exemplo destas omissões no *Lattes*, outra docente, ao se defrontar com as mesmas questões levantadas com a anterior, respondeu-me: “por que não entrou no *Lattes*? Porque, pra mim, *Lattes* é para um profissional acadêmico e eu não tinha nenhuma intenção de dar aulas na educação infantil. Então, pensei: ‘não preciso registrar isso’”. Seu depoimento revela um poder de exclusão na plataforma, uma vez que, no contexto do *ranking* de produção – citações em jornais e revistas científicas, números de páginas, números na tabela final –, a imagem que o sistema de currículos projeta é de uma classe de professores, em sua maioria mestres e doutores, ligados às universidades e aos institutos, o que cria uma hierarquia da produção intelectual e ao mesmo tempo aparta quem atua em outros níveis ou modalidades da educação. Nessa perspectiva, os usos da Plataforma *Lattes* conseguem fazer a integração e a democratização das possíveis diferenças de atuação docente em suas diversas modalidades?

Como uma investigação em ensino de arte me convida a experimentar arte e como essa produção artística se infiltra num problema de pesquisa?

Em meio ao impulso para pesquisar questões da docência em artes visuais no IFG, realizei uma experiência artística em gravura que só pôde ser desenvolvida mediante a imersão investigativa que estava em andamento, sobretudo pelas inquietações da metáfora verbo-visual avessos. Para a criação em gravura, produzi matrizes colando várias caixinhas de fósforo abertas (planificadas) sobre uma superfície de papelão rígido, e notei que essas embalagens, em seus avessos, tinham incisões em suas dobras (vincos), uma espécie de sulcos pré-concebidos. Estes vincos eram, *a priori*, elementos visuais já presentes na matriz e que foram apropriados (outras vezes ignorados) em cada processo de composição e gravação da imagem. Ao mesmo tempo, lidar com esta produção no ateliê gerava outras indagações para a investigação em andamento registradas no ateliê ou em casa, no caderno do artista (Figura 1): “trate o avesso como avesso”;

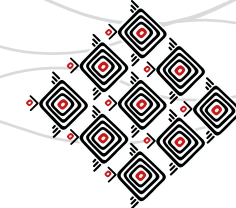


“olhe para as marcas do avesso”; “todo avesso tem marcas”; “o avesso tem incisões”; “o avesso está na superfície”.

Através desta e de outras questões, debrucei-me sobre um processo criativo e suas poéticas enquanto ritual do fazer e pensar artístico, para gerenciar (e organizar) formas de compreender um problema de pesquisa em ensino de arte e fornecer instrumentos, por meio da “interpenetração” e da “ressonância” metafórica enquanto “estratégia crítica” e “lance estético” (PEREIRA, 2013, p. 139-146), para então compreender seus objetos de análise. Uma maneira de pensar como a experiência vivida no ateliê de gravura pôde gerar “reinvenções”, “escolhas” e “maneiras” para tomar decisões no processo de construção metodológica da pesquisa em ensino de artes visuais (TOURINHO, 2013, p. 66). A discussão metodológica esteve, portanto, inerente ao discurso da investigação, do início ao fim, pois a reflexão surgiu imbricada às construções de premissas investigativas por meio de uma prática artística que forneceu instrumentos laborais, conceituais e poéticos para a pedagogia da arte, tendo em vista o fluxo dos movimentos, como aponta Elliot Eisner:

Nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a ação, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a ação. Neste processo, os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere. Este processo de mudança e objetivos, enquanto se faz o trabalho à mão, é aquilo que Dewey chama ‘propósito flexível’. (EISNER, 2008, p. 11).

Além das memórias do tempo de produção, tanto no ateliê, como na minha casa (onde, de fato, se deu a maior parte da gravação das matrizes, ficando as impressões reservadas aos encontros no ateliê da Faculdade de Artes Visuais), houve, também, registros escritos e visuais



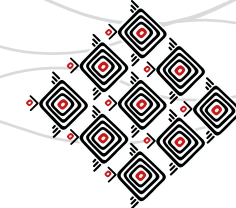
no caderno de artista, como demonstrado na Figura 1. A partir do estudo (revisitação) desse caderno e da rememoração do processo criativo e poético, levantei questões com o objetivo de criar conjecturas e delinear ações metodológicas através de outras metáforas.

Assumi os riscos e lances, num investimento na imaginação (EFLAND, 2010) e sobre a experiência artística vivida, imerso no objeto de investigação e nos sentidos gerados pelo acúmulo de correlações, movimentações, criação artística e produção de instrumentos de análise como, por exemplo, as entrevistas narrativas. Os riscos tiveram sentido duplo: o esboço metodológico, com suas potencialidades e fragilidades, e seus riscos, considerando a provisoriade como parte do processo de pesquisa (TOURINHO, 2013; PEREIRA, 2013).

Além disso, empenhei-me na análise dos métodos de criação artística para, a partir dessas impressões, relacioná-las com metáforas e potencializar a interpretação dos dados produzidos e/ou coletados. Para isso, assumi as metáforas como veículo, ou seja, como mediação dos campos conceituais, imersas num jogo visual e linguístico capaz de fertilizar “lances estéticos” (PEREIRA, 2013, p. 149) que ali são jogados:

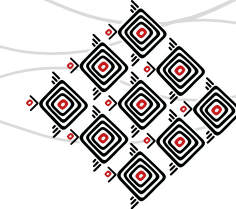
As metáforas carecem de interpretação. Não são como verdades absolutas, que são certas ou erradas. Antes pelo contrário, podemos discuti-las, apresentar argumentos a favor ou contra e julgar umas como mais favoráveis que outras. Mais ainda, as metáforas carecem de um entendimento de considerandos contextuais e culturais. (EÇA, 2013, p. 78).

Sistematicamente, ao revisitar o caderno do artista, foi possível categorizar cinco fases do processo criativo em gravura, como demonstrado a seguir:



Quadro 1: Sistematização do processo criativo em gravura.

Etapa		Descrição
DESMANCHE	Desmanchar as embalagens (caixas de fósforo) e torná-las planas, hábeis para serem entendidas como superfície de madeira para a xilogravura, atentando para os cuidados e técnicas das descobertas.	Ao abrir as caixas de fósforo, houve acidentes, como o surgimento de lascas e trincados nas lâminas de madeira, mas que foram mantidos ao serem coladas na superfície de papelão rígido, sem a pretensão de esconder as falhas. Pelo contrário; o propósito foi evidenciar o material e os desdobramentos de seus usos. Muitas caixas quebraram ao serem desmanchadas, por causa do estado da madeira, se mais macia ou mais rígida. O rótulo, muitas vezes, se soltava facilmente.
EXPERIMENTO	Manipular o material. Sentir o material com a mão. Perceber como a camada de madeira reage com a camada da superfície rígida de papelão. Como as duas superfícies reagem quando são coladas uma na outra. Calcular o tempo de secagem. Perceber a reação dos materiais depois da secagem.	Ao ser coberta de ambos os lados com cola de papel e madeira, com o auxílio de um pincel, a lâmina de madeira ficava mais macia, por causa da umidade. A flexibilidade da lâmina úmida de cola permitiu melhor aderência à superfície de papelão rígido. Para que houvesse aderência total e a cola secasse, foi necessária muita fricção com a mão e com o auxílio de uma rolha de vinho cortada transversalmente. Como a cortiça é macia, não estragava a madeira, aquecia a lâmina pelo movimento de fricção e ajudava na secagem da cola. Depois de colada a camada de madeira sobre o papelão, ela ficava pelo menos três horas (ou mais) sob o peso de uma pilha de livros para garantir que não empenasse.
DESCOBERTAS	Perceber os resultados previstos e considerar os imprevistos como potencialidades de apropriações poéticas e técnicas para o processo.	Primeiramente, não houve a intenção de gravar a madeira, mas subtrair, com estilete, a camada que foi colada sobre papelão, criando formas geométricas em baixo-relevo (que, na impressão, ficariam brancas), expunha a superfície da base de papelão. Depois da primeira impressão (prova do artista), percebi que a superfície/película de madeira da caixa de fósforo tinha capacidade de imprimir a textura característica da xilogravura. Resolvi testar a gravação em sulcos com as goivas próprias da técnica da xilogravura.
PROBLEMAS	Identificar problemas técnicos da gravação e resolvê-los (descarte ou apropriação) para a continuidade da produção.	A primeira tentativa de gravar, com a goiva, a base confeccionada com a lâmina de madeira de 1 mm foi desafiadora, pois a madeira rasgava ao ser encavada. Neste momento, comeci a questionar se aquele era um processo, na sua íntegra, de xilogravura. O cavado da madeira funcionou melhor apenas no sentido dos vícios, permitindo movimentos suaves e circulares, atingindo, muitas vezes, a camada de papelão, criando sulcos mais abertos e profundos. Esta fase caracterizou-se pela fragilidade do material e limitações quanto à resistência. A partir deste momento, insisti em encontrar soluções para trabalhar com a base de madeira sobre papelão, apenas com as goivas, sem subtrair pedaços com estilete, como feito na primeira tentativa.
IMPRESSÕES	Saber relacionar o processo técnico-criativo com os resultados impressos.	Não estava muito claro, desde a fase de desmanche das caixas, que os vincos/dobras das embalagens ficariam tão marcados nas impressões. A partir da primeira impressão, percebi que aquelas incisões seriam marcas definitivas nas impressões e a questão seria: como lidar com linhas e formas já definidas? A primeira impressão deixou muito clara a potencialidade estética de gravação da lâmina de madeira, deixando marcas da sua constituição, enquanto elemento vegetal.



Assim como aconteceu o desmanche literal das caixas de fósforo durante o embate artista/matéria para a produção das gravuras, realizei um exercício de desconstrução do Currículo *Lattes* de cada colaboradora – o desmanche poético dos currículos. “Desmanche”, termo que intitula este artigo, empresta seus sentidos para narrar as formas de manusear, desmontar e remontar dados de pesquisa, que vão desde à leitura crítica dos quatro currículos, mediados por palavras-chave e sujeitos, a construções poéticas através de metáforas, à interpretação analítica dos dados narrativos coletados das entrevistas.

Considerações finais

A partir da sistematização do processo artístico em xilogravura (Quadro 1), foi possível extrair palavras inerentes à natureza e enfrentamento do artista com a matéria. Dos cruzamentos e trânsitos de metáforas visuais e verbais a partir desse processo artístico, foi sistematizado um conjunto de palavras-chave como auxiliares aos procedimentos de análise das entrevistas narrativas, assim categorizadas:

Fragilidade: fragilidades de nossa formação docente, da arte frente às políticas de ensino; fragilidade de meios concretos para sustentar a arte como componente curricular; fragilidades das fronteiras entre as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro).

Intencionalidade: enquanto metodologias de ensino de arte, como minha experiência docente em arte me assegura de minhas escolhas e procedimentos didáticos?

Acidente: como lido com os ‘acidentes de percurso’ em minha formação docente? Como lido com os acidentes metodológicos em minha docência?

Arranhão: uma das metáforas que considero mais fortes quando articuladas com as histórias das professoras colaboradoras. Considerando a formação polivalente, ou em processo de reestruturação curricular que elas tiveram, consigo visualizar arranhões do teatro nas artes visuais, da performance nas artes visuais, do design nas artes visuais, da dança nas artes visuais, dentre outras formas de contaminações. Como vem se configurando esses arranhões enquanto contaminações sobre nossa docência em artes visuais?



Falhas: durante o processo autonarrativo, como identificar falhas em nossas formações?

Riscos: a quais riscos nos submetemos assumindo papéis de professores de artes visuais? Quais os riscos das linguagens artísticas em fronteiras disciplinares consolidadas? Que riscos nos submetemos nas relações políticas de manutenção do ensino de arte na educação profissional? Dentre outros riscos...

Exposição: em que medida o exercício autonarrativo expõe nossas escolhas, posições e construções docentes?

Lasca: é vista no sentido de feridas, de cicatrizes, de marcas biográficas, não apenas no sentido negativo, mas também como marcações positivas em nossos trajetos docentes.

Trincado: da mesma forma como lasca, como fatos, métodos e escolhas provocam trincados, ou marcas, em nossas histórias de vida.

Quebra: o que divide nossa docência? Como ressignificar nossa docência em artes visuais a partir de uma experiência marcante?

Rótulo: como é a imagem da docência? Como é a imagem da professora de artes visuais do IFG? Como são vistas pelas demais áreas? Como se fazem ser vistas? Como constroem suas imagens docentes?

Aderência: o que elas colam, fixam, agrupam em suas docências? O que compõe suas ideias e posições?

Camadas: como o exercício narrativo lhes faz enxergar e compreender os diferentes tempos e lugares, sobrepostos, de suas formações?

Marcas: o que marca suas docências em artes visuais? Como as marcas da suas trajetórias (*trans*)formativas constituem suas identidades?

Dessa forma, o procedimento metodológico para análise das entrevistas narrativas das professoras colaboradoras foram mediadas por estas palavras-chave, que surgiram, por sua vez, de uma imersão num processo artístico e sua posterior sistematização, onde procurei criar conjecturas entre um problema de pesquisa em ensino de artes visuais e um problema de criação em gravura a ser resolvido.

Narrar essa experiência é contestar as narrativas dominantes de investigação e considerar a arte como campo próprio e com suas metodologias inventivas inerentes à sua natureza poética, estética, ética e política. A aproximação do trabalho (ou experiência) artística com o trabalho docente são ações que se retroalimentam. É nas ranhuras entre arte e pesquisa que se consegue quebrar tradições investigativas para a emergência (ou insurgência) de nossas maneiras de lidar



com o método. Até que ponto é artístico? Ou até que ponto é investigativo? Dicotomizar nossas práticas com essas duas perguntas nos enfraquece ao desconsiderar que o que realizamos é artístico-investigativo, e que os pensamentos criativos, poéticos, éticos e políticos constituem camadas que se aderem de tal maneira e configuram nosso trabalho como *pesquisa artística*.

Referências bibliográficas

GUIMARÃES, Alexandre. Dialogues between art and design. São Salvador (Pt): **INSEA Publications**, 2015. p. 11-21.

_____; **MITCHELL**, Mônica. Stencil no câmpus: uma proposta de ocupação e emancipação através do habitar, sentir e olhar. Mediação *online* via grupo da rede social Facebook. Projeto Intercâmpus, 2014. **XXIV ENCONTRO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL**. Ponta Grossa: UEPG, 2014c, s/p. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/Artes%20Visuais/12/1.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

_____. Negociações da docência em artes visuais: um relato de experiência no Instituto Federal de Goiás. **VII SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA**

VISUAL. Goiânia: UFG, 2014b, p. 707-718. Disponível em: <http://projetos.extras.ufg.br/seminariodeculturavisual/Arquivos/2014/eixo3/negociac%CC%A7oes_da_docencia_em_artes_visuais.pdf>. Acesso em: 31 mar.2015.

BARBOSA, Ana Mae; **CUNHA**, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In: **MARTINS**, Raimundo; **SOUZA**, Elizeu Clementino; **TOURINHO**, Irene. **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. p. 99-123.

PEREIRA, Marcos Vilella. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.



TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em arte/educação: o que está (como vejo) em jogo? In: **DIAS**, Belidson; **IRWIN**, Rita L. (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 63-82.

EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: **BARBOSA**, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo; Ed. Cortez, 2010.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?

Currículo Sem Fronteiras, v. 8, n. 2, 2008. p. 5-17.



ENSINO DE DANÇA: UM ESTADO DA ARTE EM SEIS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Alexsander Barbozza¹ - UFPE
Isaac de Souza Assunção² - UFRPE/FUNDAJ
Everson Melquiades Araújo Silva³ - UFPE
Agência Financiadora: AGÊNCIA-DF

Resumo

Este estudo discute a produção acadêmica contemporânea brasileira sobre Ensino de Dança e constitui-se como parte da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Pernambuco, onde busco compreender o Ensino da Dança na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Esta pesquisa tem como objetivo compreender em seis contextos de produção nacional e internacional do conhecimento como vem sendo tratado o ensino da dança. Metodologicamente, esse estudo constitui-se de uma pesquisa qualitativa em educação e utilizou pesquisa exploratória do tipo estado da arte para compreender o referido fenômeno. Foi possível constatar que o ensino da dança majoritariamente tem sido construído por mulheres em 84,78%, com maior especificidade na Educação Infantil e tem sido problematizado em sua maioria por mestres e doutores. O estudo pioneiro sobre a referida temática é do ano de 1996 no trabalho intitulado ***A Dança no Contexto: Uma Proposta para Educação Contemporânea***, da professora Isabel Marques a mãe da Dança/Educação brasileira.

Palavras-chave: Ensino de Dança, Estado da Arte, Dança/Educação.

1 Artista da Dança Pernambucana, Arte/Educador, graduando em Licenciatura em Dança no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco – barbozza.alexander@hotmail.com;

2 Pedagogo, Arte/Educador, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco – isaacarteeducador@gmail.com;

3 Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação da UFPE - eversonmelquiadesas@gmail.com.



A título de introdução: Vamos lá pessoal? E sete, e oito...

Este texto tem como objetivo compreender em seis contextos de produção do conhecimento como vem sendo tratado o Ensino da Dança no Brasil. Constituindo-se como parte da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Pernambuco, onde buscamos compreender o Ensino da Dança na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Quando criança, participava das festividades escolares que ocorriam em datas comemorativas, apresentando espetáculos de dança, tais como: Frevo, o Cortejo de Maracatu, Caboclinho, Xaxádo, Coco de Roda e Pastoril.

Paralelo as minhas atividades de dança na escola, participava dos ministérios de teatro e dança na minha comunidade religiosa. A igreja me possibilitou experiências importantes no campo da dança. Para uma melhor compreensão deste fenômeno, posso relatar as viagens para outros estados do Nordeste, lecionando oficinas de Dança Moderna sob as técnicas de Martha Graham⁴, com foco na respiração para criação dos movimentos e de Danças Contemporâneas. Foi através dessas viagens que mergulhei em minhas primeiras experiências como docente.

Logo em seguida, ingressei no ensino médio na Escola Presidente Humberto Castello Branco⁵, onde possuía um grupo de dança formados pelos alunos do último nível da educação básica. Apresentávamos espetáculos de dança durante os eventos do calendário escolar como, Consciência Negra, dançando Afoxé e as Danças dos Orixás e na Abertura dos Jogos Internos com Dança Contemporânea.

4 Foi uma dançarina e coreógrafa estadunidense que revolucionou a história da dança moderna. Ela criou uma nova linguagem de movimento, usada para revelar paixão, a raiva, e o êxtase comum a experiência humana;

5 Escola Presidente Humberto Castello Branco, situada no bairro de Tejipló localizado na Região Política Administrativa (5) da Região Metropolitana do Recife.



Momentos depois comecei a auxiliar as criações em dança, sendo convidado para compor as mesas de jurados na abertura dos jogos em escolas circunvizinhas, no qual me proporcionou uma rede de contatos, me levando em seguida a compor o corpo docente de algumas instituições de ensino na Cidade de Recife.

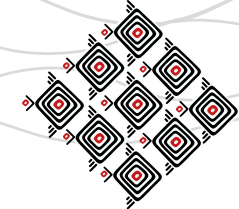
No ano posterior, ao término do ensino médio, ingressei no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde tive a possibilidade de experimentar vivências singulares no meu corpo, onde me empoderei dos conhecimentos teóricos da dança, através de suas histórias, metodologias e a sua importância na escola como elemento essencial para formação do cidadão.

Esse construção se deu em especial, no cruzamento teórico das disciplinas obrigatórias oferecidas no Centro de Educação (CE/UFPE): Fundamentos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Políticas Educacionais: Organização e Funcionamento da Educação Básica; Didática; Avaliação da Aprendizagem e Gestão Educacional. Com as quatro disciplinas de Estágio Curricular obrigatórios do Curso de Dança: Estágio I; Estágio II; Estágio III e Estágio VI.

Foi através da disciplina de Políticas Educacionais que tive contato com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), onde nos adentramos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (DCNGE, 2013); e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).

Era impressionante compreender a partir de diferentes lócus de produção do conhecimento como o Ensino de Dança vinha sendo problematizado em catálogos, anais, periódicos, bibliotecas de eventos nacionais e internacionais que abarcavam a temática que aqui vem sendo investigada para situar a pesquisa no campo do conhecimento.

Sendo assim, este trabalho está organizado em seis sessões: (1) as motivações que nos levaram a desenvolver esse estudo; (2) o referencial teórico a partir de um tema; (3) a metodologia que o estudo necessitou para sua efetivação; (4) A análise e as discussões dos resultados



obtidos através do estado da arte; (5) as considerações possíveis de realizar a partir dos achados da pesquisa e (6) as referências utilizadas.

Teóricamente falando: Ensino da dança em três tempos

Durante mais de duas décadas de trajetória do ensino na dança no Brasil, identificamos que os embates existentes do conhecimento da dança sinalizados por Isabel Marques no ano de 1997, em seu trabalho “Dança na escola” se perpassa até os dias atuais. Segundo a mãe da Dança/Educação:

[...] na escola, em que disciplina a dança seria ensinada? Artes? Educação Física? Será que estaria na hora de pensarmos uma disciplina exclusivamente dedicada à dança? Ou ainda, será que deveríamos deixar o ensino de dança à informalidade das ruas, dos trios elétricos, dos programas de auditório, dos terreiros, da sociedade em geral? Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse? E... quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado a licenciatura? O licenciado em Educação Artística? O licenciado em Educação Física? As pedagogas e professoras formadas em magistério de 2o. Grau estariam aptas a trabalhar esta disciplina nas quatro primeiras séries da escola fundamental? Enfim, que nome daríamos à “dança da escola”? Expressão Corporal? Dança Educativa? Educação pelo/do/no (etc) movimento (MARQUES, 1997, p. 20).

Encontramo-nos em um momento decisivo e importante para pensarmos quais itinerários foram percorridos durante a trajetória do ensino da dança, sinalizando quais foram as fragilidades e fortalezas que configuraram esse campo e restringiram em grande medida o Ensino de Dança no chão da escola de forma integral como uma linguagem independente e não transversalizada. Estamos em um tempo de retomada para compreender os paradigmas educacionais hegemônicos no Brasil que não possibilitam a concretização da dança como uma disciplina no currículo escolar.



Identificando que a grande questão não se limita apenas a inclusão da dança na escola, como nos afirma Marques (2008): “[...] não só pensar e viabilizar a inclusão da dança nas escolas brasileiras (temas de minha dissertação de mestrado), mas também entender e pensar a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para a dança nesse processo de inclusão (p, 53)”.

Em termos mais genéricos, a Abordagem Triangular consiste em três ações: Fazer, Ler e o Contextualizar artístico, onde não necessariamente existe uma ordem de ação. O grande marco da abordagem é a sua relação com o social, não limitando o fazer artístico a técnicas e práticas, mas, compreender como o corpo se coloca, está, e dialoga com o mundo produzindo conhecimento nessa relação.

A partir dos estudos de (MARQUES, 2008) onde é exposto o ***Caledoscópio do Ensino da Dança***, que propõe compreender as relações entre dança-ensino-sociedade. Sendo composto inicialmente pelo primeiro tripé formado pela abordagem triangular (fazer, apreciar e contextualizar) onde desdobra-se os tripés: ensino (conhecer-se, conhecer o outro e conhecer o meio) e sociedade (percebida, vivida e imaginada).

Na próxima sessão, apresentaremos o percurso metodológico empreendido para efetivação deste estudo.

Delineamento do percurso metodológico: caminhos para o Estado da Arte do Ensino de Dança Brasileiro

Conforme explicitado anteriormente, esta pesquisa teve como objetivo compreender em seis contextos de produção do conhecimento como vem sendo tratado o ensino da dança no Brasil.

O fenômeno investigado necessitou que adotássemos neste trabalho uma abordagem de pesquisa qualitativa que Segundo Minayo (2008):



O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (p.57).

Queremos compreender como vem se construindo o campo do Ensino de Dança no Brasil, as representações, os fenômenos observados, as reflexões temporais produzidas em cada contexto histórico e para se alcançar o objetivo deste estudo será necessário fazer pesquisa do tipo estado da arte, os estudos referentes a este domínio nos indicam que:

[...] a atenção que os pesquisadores dão à temática, além de apontar para que aspectos da área da educação voltava-se a preocupação dos pesquisadores. Apontam temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisas, ou seja, mostram que alguns temas são quase que totalmente silenciados. Os estudos de estado da arte evocam aspectos pontuais como um curso ou uma área de formação com sua proposta específica. Mostram, ainda, os temas que têm preocupado os pesquisadores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 45).

Nessa mesma perspectiva, os mesmos autores apontam:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Idem, p.39).

Com o estado da arte buscamos compreender também como os pesquisadores fazem pesquisa sobre esse tema, suas metodologias, como constroem seus referenciais, que reflexões conseguem fazer sobre Ensino da Dança.



Na próxima sessão, apresentaremos o percurso do estado da arte na busca por atingir os objetivos propostos.

Lugares e trânsitos do Ensino de Dança em Seis Fontes de Dados

A seguir, para melhor compreender como esse tema tem se desdobrado no campo do conhecimento da dança, voltado especificamente para dança/educação. Serão explorados: (1) Trabalhos de Conclusão de Curso de Dança do Centro de Artes e Comunicação; (2) Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA); (3) Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE); (4) Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança (ENGRU-PEDança); (5) Federação de Artes Educadores do Brasil (ConFAEB) e (6) Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES). Concluindo a referida pesquisa em Julho/2018.

No Centro de Artes de Comunicação (CAC/UFPE), foi realizado um levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), entre os anos de 2013 a 2018, verificou-se que não estão ainda catalogados os trabalhos já defendidos devido ao motivo do Curso de Licenciatura em Dança ser recente do CAC com a primeira turma no ano de 2009, com sua formação prevista para 8 períodos. Mas, a partir de conversas com os docentes e discentes do curso sobre notícias de trabalhos defendidos com o tema Ensino de Dança voltados para educação básica não se tem ciência de nenhum trabalho com o referido tema até agora, isso nos indica que dentro do CAC essa temática está à margem da produção do conhecimento.

A ANDA é uma associação civil, de natureza científica, sem fins lucrativos, fundada em 04 de Julho de 2008 (10 anos), onde congrega pesquisadores, centros e instituições dedicadas a promover, incentivar, desenvolver e divulgar pesquisa no campo da Dança. É importante salientar a existência de um comitê temático específico para dança e educação, intitulada “Dança



em Mediações Educacionais” no qual tem como objetivo promover as pesquisas que abordem as relações entre Dança e Educação em perspectivas pedagógica, metodológicas, curriculares, avaliativos e ações desenvolvidas em contextos educacionais.

Nos anais investigados, entre os anos de 2011 a 2017 foram encontrados o total de 42 trabalhos relacionados Ensino de Dança, apresentados em diferentes aspectos, como: (1) na educação de tempo integral; (2) como Arte; (3) na Educação de Jovens e Adulto; (4) danças Tradicionais; (5) na Educação Infantil; (6) experiências; (7) na América Latina; (8) nas tecnologias digitais; (9) no ballet clássico; (10) na aprendizagem; (11) na mediação sociocultural; (12) na identidade; (13) na performance; e (14) na formação docente. Estes resultados nos indica uma grande abrangência onde o tema ensino de dança se dilui, porém, nada foi encontrado voltado para o nível ensino médio ou discursões sobre currículo de dança na educação básica.

Logo depois, investigamos o ABRACE, criado em 21 de abril de 1988 em Salvador – BA, com o apoio do CNPq e CADCT/BA, onde contou com a participação de lideranças representativas da área de cênicas (Teatro e Dança) de todo Brasil. Foi a partir do seu primeiro I Congresso realizado em São Paulo (SP), em setembro de 1999, que evidenciou o grande crescimento da área de Artes Cênicas no ambiente universitário brasileiro, desde da implantação dos Cursos Livres (anos 40 e 50), de Graduação (anos 60) e o processo de criação dos Programas de Pós-graduação (a partir dos anos 70). O ABRACE é um grande marco histórico da luta de artistas da cena nacional por espaço e visibilidade.

Fizemos um levantamento nos anais entre os anos de 2000 a 2017, porém houve uma interrupção nas publicações desses anais entre o período de 2008 a 2015, existindo uma lacuna de 07 anos, paralelamente ao exposto, identificamos a indisponibilidade de acesso aos anais publicados entre os anos de 2000 a 2006, juntamente com o ano de 2015 no qual não foi possível compreender a motivação desse fenômeno dentro deste anais.



Contudo, foram encontrados dois trabalhos relacionados ao Ensino de Dança, sendo o primeiro “**A composição coreográfica no ensino da dança na escola: breves apontamentos**” (FERNANDES; MARQUES, 2017). Este trabalho é o recorte de uma dissertação que aborda questões ligadas ao conteúdo de composição coreográfica e os possíveis desenvolvimentos desse conteúdo nas aulas de arte na rede básica de ensino. Teve como objetivo discutir os conceitos de composição coreográfica, entendendo como ele está sendo pensado teoricamente, relacionando-o com os modos de pensar a composição na dança contemporânea e a maneira pela qual esse conteúdo está sendo visto e tratado nas aulas de dança na escola.

Utiliza como referencial teórico para as discussões sobre Ensino de Dança (MARQUES; BRASIL, 2014) na obra Artes em questões, e traz (STRAZZACAPPA e PORPINO) no seu resumo, indicando para os seus leitores um diálogo entre as duas obras, mas ao debruçarmos dentro do corpo da pesquisa, não encontramos a segunda dupla de autores, impossibilitando o leitor de perceber o diálogo construído sob a ótica das diferentes perspectivas teóricas. Traz como considerações parciais que o trabalho com a dança no contexto escolar amplia a compreensão de mundo pelos alunos de forma artística e estética, valorizando essa área do conhecimento e fomentando a vivência artística dos estudantes.

No segundo trabalho intitulado “**Corpo e Escola: processo criativo com alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Sociólogo Gilberto Freyre**” (JUSTINO, 2017). Apresentando como metodologia uma construção pautada nas experiências pessoais vividas na dança e no teatro. O conceito metodológico passa por quatro estruturas que dialogam entre si no processo da vivência corporal, Corpo-Olha-Sente-Pensa (COSP). Este conceito metodológico surge na prática observadora da pesquisadora e se articula as pesquisas na área de Dança-Teatro e do Teatro Físico. Utiliza como referencial teórico sobre o ensino de dança (MARQUES; 2012) na obra Dançando na Escola, concluído que o processo corporal através da dança revela a potência que

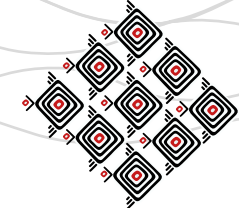


grita nos corpos dos alunos e que pede espaço para que o corpo possa falar e articular novas compreensões de mundo.

É possível identificar a partir da análise realizada dos trabalhos que os mesmos se relacionam com o Ensino da Dança, um usa como base as composições e improvisações de dança como importantes conteúdos na vivência estética e artística dos estudantes. E o segundo traz as contribuições que o conhecimento do corpo promove nos estudantes da educação básica na ampliação de conhecimento de mundo. Todavia, com todas as contribuições desenvolvida pelos trabalhos, não encontramos pesquisas especificadamente voltadas para o ensino médio.

Ainda nesse processo, na busca de compreender o fenômeno Ensino de Dança, averiguamos o ENGRUPEDança, que surge de uma iniciativa realizada pela Rede de Cooperação de Pesquisa em Dança (CooperacDANÇA), constituída por Programas de Pós- Graduação e Graduação da UEM, UNESP, UFV, UNIRIO e UFG. Com o objetivo de gerar encontros bienais entre pesquisadores da área, tendo seu primeiro encontro realizado em 2007 com o tema “Pesquisas multidisciplinares em dança”, atualmente encontrasse na sua quarta edição em 2017.

Analisamos os periódico e encontramos seis (6) trabalhos relacionados a temática que aqui vem sendo estudada, são elas: “Pesquisa dança, estética, educação” (GODOY; PEDROSO; MARINHO; ANTUNES; RIBEIRO, 2007); “Entre a Dança e a Educação: Estratégias metodologia para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem em Dança” (SOUZA, 2009); “Dança na Educação Infantil: o desafio da sua especificidade” (ALMEIDA, 2011); “Dança de salão no contexto escolar: um programa de iniciação para o ensino fundamental” (MAIA; PEREIRA, 2011); “Analisando o conhecimento sobre Dança em uma Escola Pública de Viçosa-MG” (VIEIRA; OLIVEIRA; SOUZA; VIEIRA; MATZKER; GAMA, 2011); “A relação dos movimentos de capoeira com a dança contemporânea na formação de um novo elemento educacional no Ensino Fundamental I” (SANTOS; BOARETO; PIMENTEL, 2011) e “A dança na escola para a Educação Infantil: elementos e estratégias” (ANDRADE; ALMEIDA 2013)



Em seus poucos encontros o ENGRUPEDança, tem fomentado temas pertinentes ao campo do ensino da dança, á exemplo: Memórias, Trajetórias e Novas Perspectivas”, tema do encontro realizado em 2017, onde tinha o intuito de compreender as ações passadas para definir as futuras, nesse sentido, discutir quais caminhos os grupos de pesquisa pretendem seguir tendo em vista o cenário de transformações políticas pelo qual atravessam as instituições públicas no país. Pretendendo identificar quais as perspectivas para a construção e viabilização de novos projetos em articulação com os grupos de pesquisa.

Posteriormente, exploramos o ConFAEB, onde teve sua gênese em 1987, apresentando como objetivo congregar ações de professores e pesquisadores responsáveis por uma significativa produção de conhecimento referente a temas da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação, bem como dos processos educativos informais e não-formais das artes visuais, dança, música e teatro.

Nessa perspectiva, averiguamos os anais publicados entre os anos de 1988 a 2017, tendo os anos de 1988 a 1993, 1996, 1997 e 2006 silenciados nesse recorte cronológico, impossibilitando o acesso aos conhecimentos produzidos durante oito (8) anos, porém, os congressos realizados em Florianópolis/SC, 1995 – Brasília/DF, 1998 – Goiania/GO, 2013. Florianópolis/SC, 2007 não apresentaram nenhum trabalho que problematiza o Ensino de Dança.

Contudo, (1994, 1999, 2001, 2004, 2008 a 2017), foram encontrados sessenta e cinco (65) pesquisas que se desdobraram: (1) na educação infantil; (2) na contemporaneidade; (3) nas danças tradicionais; (4) no planejamento de ensino; (5) na educação formal; (6) na assistência social; (7) no teatro; (8) na tecnologia digital; (9) na educação informal; (10) na formação integral do sujeito humano; (11) na estética; (12) no balé clássico; (13) na docência; (14) na educação inclusiva; (15) na literatura; (16) no currículo escolar; (17) na cultura visual, (18) nas africanidades e afrodecendências; (19) na corporeidade; (20) nos processos terapêuticos; (21) na deficiência visual; (22) na ludicidade; (23) na interculturalidade; (24) na iniciação à docência; (25) no hibridis-

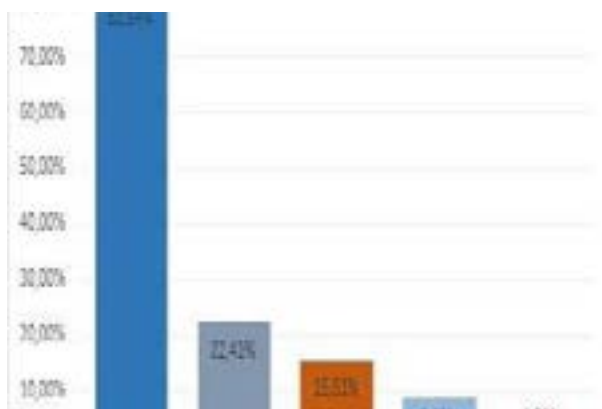
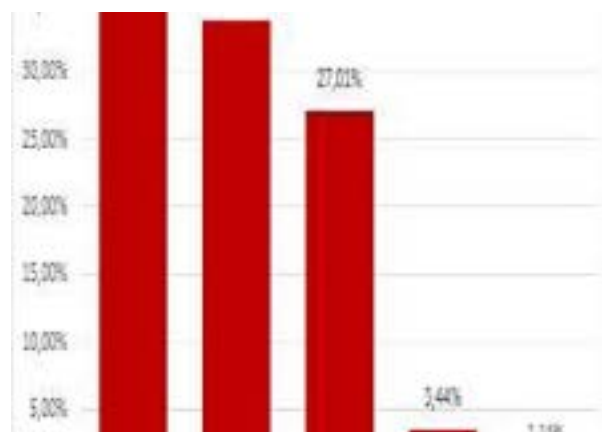
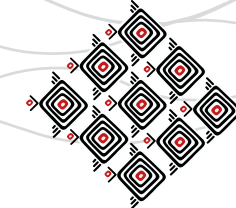


mo cultural; (26) na educação popular; (27) na improvisação; (28) na formação continuada; (29) nas práticas pedagógicas; (30) na educação de jovens e adultos; (31) na privação de liberdade; (32) na subjetividade e (33) no gênero.

Dentro dos 65 trabalhos que compõe este anais, sentimos falta de trabalhos com foco na dança como conhecimento, de experiências com Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, danças voltadas para pessoas idosas, de jovens que estão concluindo o último nível da educação básica, avaliação em dança, experimentos com outras deficiências (motoras, intelectual e auditiva), dos povos tradicionais brasileiro e trabalhos sobre história da dança.

E por fim, ao inserir na ferramenta de pesquisa do CTD/CAPES o descritor “Ensino de Dança” apontou a existência de cinquenta e nove (59) estudos relacionadas a temática entre quarenta e oito (48) dissertações (8,13%) e onze (11) teses (1.86%), publicada entre os anos de 1996 a 2017, evidenciando a pesquisa **“A Dança no Contexto: Uma Proposta para Educação Contemporânea”** (MARQUES, 1996) como pioneira nas discussões sobre ensino de dança no Brasil. Nesse trabalho, seu objetivo era refletir sobre a possibilidade de um processo educativo baseado no contexto em que ele é produzido, dando ênfase à diversidade e às múltiplas perspectivas para uma ação educacional na contemporaneidade. Para construção desse trabalho a autora usa como itinerários metodológicos discursões a partir de análise crítica e desconstrução de um projeto artístico-educativo desenvolvido pela mesma. Concluindo que um diálogo mais próximo entre a dança contemporânea, a escola, seus estudantes, através de alternativas para que a educação possa acrescentar mais uma possibilidade de existir, escolher vivenciar o corpo, o tempo e o espaço contemporâneo através da dança no ambiente escolar.

Os dados ainda revelam que as construções científicas vem sendo estruturadas em cinco (05) grandes áreas de conhecimento: (1) Ciência da Saúde; (2) Ciências Humanas; (3) Ciências Sociais Aplicadas; (4) Linguística, Letras, Artes e (5) Multidisciplinar. Desdobrando-se em treze (13) áreas



Gráficos 1 e 2. (1) porcentagem da mostra de trabalhos nos cinco locais de produção do conhecimento sobre Ensino de Dança com excessão do CAC/UFPE pela impossibilidade de investigação mais concreta. (2) porcentagem dos trabalhos e sua concentração por regiões do Brasil.

de concentração, apontando que 43,1% das pesquisas encontram-se indefinidas, destacam-se entre as áreas: Arte/Educação, Artes, Artes Cênicas (9,37%), Educação (31,25%) e Dança (15,62%).

Indicando ainda, que a grande concentração de produção sobre a temática encontra-se na Região Sudeste do Brasil (82,14%), essa aglutinação deve-se ao fato do número significativo de programas de pós-graduação oferecida pelas redes de ensino públicas e privadas localizadas nessa região.

Em seguida, destaca-se a Região Nordeste (22.41%), sinalizando que a grande concentração de trabalhos, a respeito do conhecimento científico ensino de dança, vem sendo abordado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual oferece o Programa de Pós- Graduação em Dança (PPGDança) desde de 2006, porém, dos cento e oitenta (180) estudantes ingressos no programa, entre os anos de 2006 a 2016, a penas 5% das pesquisas estão direcionadas a temática que aqui vem sendo investigada. Esse resultado evidencia uma emergência de produções relacionadas ao Ensino de Dança, que durante duas décadas encontra-se como tema emergente nas agendas governamentais, nas políticas públicas convertendo-se em reformas educacionais no Brasil.

Em sequência, a Região Sul com (15,51%) totalizando nove (09) trabalhos, todos no âmbito do mestrado, possuindo predominância na área da Educação, diferente da Região Centro-Oeste (8,62%) com cinco (05) produções, apresentando uma tese na área de Arte e Cultura Visual e as demais são construídas em dissertações. Finalizando com a Região Norte (1,7%) com apenas uma tese defendida em 2014 na área de educação.

Considerações finais

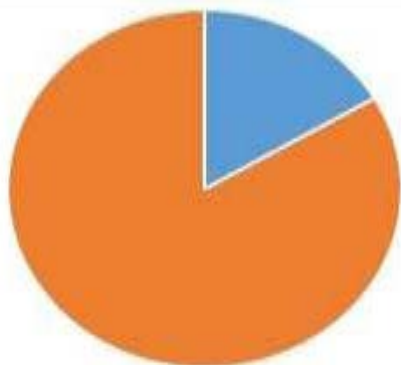
Entendemos que os estudos a respeito do Ensino de Dança não se dão exclusivamente no âmbito da dança e por profissionais da área, sendo assim, os conhecimentos da dança veem sendo construídos de forma interdisciplinar, aglutinando a outros saberes e outros campos de



conhecimento. Essa construção interdisciplinar tem configurado o campo do ensino na dança no Brasil, porém sentimos falta de uma contribuição maior dos profissionais e especialistas da dança, na construção de um ensino de dança específico e singular.

Logo em seguida, identificamos que em grande medida as produções a respeito do ensino de dança na escola são apresentadas de forma generalista e ampla, sem pensar na especificidade e nos níveis da educação básica, como por exemplo: suas faixas etárias, desenvolvimento psicológico, avaliação em dança, didática. É como se a dança estivesse presente na educação e não em seus desenvolvimentos pedagógicos e educativos. Precisamos pensar a dança na escola não por uma ótica transversal, mas, essencial a formação do sujeito humano.

Minha trajetória por exemplo, narra esse fato, onde as danças eram vivenciadas em momentos de festividades do calendário institucional, limitado ainda para o pequeno grupo de dança. Realidade já detectada na década de 90 e que ainda se encontra instaurada nas realidades de nossas escolas, como pensar em uma escola pétrea que é composta por seres humanos que se movem, vivem e se expressam, algo não é compatível. Reconhecemos ainda, que os 174 trabalhos aqui analisados, em sua grande maioria, foi produzido por mulheres (84,78%) apresentando a penas (16,8%) pesquisa realizada por homens.



■ Homem ■ Mulher

Gráficos 3. (3) porcentagem da mostra de trabalhos a partir do recorte de gênero, ilustrando a predominância de mulheres na produção dos conhecimentos sobre Ensino de Dança.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; DA CUNHA, Fernanda Pereira. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** Cortez Editora, 2010.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, v. 3, n. 1, p. 20-28, 1997.

_____. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez Editora, p. 52-63, 2010.



MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, 2006.

Sites:

Anais do Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Disponível em: <http://portalabrace.org/c2/index.php/2015-03-28-22-37-06/2473-impresas>. Acessado em 22 de junho de 2018 as 20h.

Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anais-edicoes>. acessado em 10 de julho de 2018 as 16h;

Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança (ENGRUPEdança). Disponível em: <http://engrupe.cooperacdanca.org/index.php/engrupe/index/schedConfs/archive>. Acessado em 14 de junho de 2017 as 20h;

Anais do Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB). Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaeb/>. Acessado em 16 de julho as 15h.

Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES). Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>! Acessado em 20 de maio de 2018 as 18h.



DE CAPELA À GALERIA: RELAÇÕES E ARTICULAÇÕES DA GALERIA DE ARTE E PESQUISA DA UFES

Andrea Aparecida Della Valentina¹ - UFES
Moema Martins Rebouças² - UFES
Myriam Fernandes Pestana Oliveira - UFES

Resumo

Este artigo é recorte de uma tese em andamento que tem como objeto a atuação da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES-GAP/UFES entre os 1976 até 1994³. Criada pelo Centro de Artes, teve como função integrar a arte com a formação de artistas e professores por meio de exposições de artistas locais e nacionais, assim como com oferta de palestras e cursos destinados aos estudantes, artistas e interessados. Além destas ações a GAP, por meio de doação dos expositores formou uma Coleção de Arte. Neste período a galeria ocupou a Capela de Santa Luzia situada no Centro Histórico de Vitória, distante dez quilômetros do campus universitário. Com dois objetivos este artigo irá reconstituir as relações entre o contexto histórico, religioso e artístico da formação da GAP/UFES e, dialogar com estudos sobre galerias e museus universitários, tais como as pesquisas desenvolvidas por Adriana Mortara Almeida (2001), Ana Paula de Andrade (2012) e Magna Rosa (2015).

Palavras-chave: Galeria de Arte universitária. Capela Santa Luzia. Ensino de Arte universitário.

1 Doutoranda em Educação e Linguagem – PPGE/UFES. Professora de Arte da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória ES. Mestre em Artes pelo CAR/UFES (2009). Graduada em Educação Artística – licenciatura plena em artes plásticas pela UFES (1999). Tutora do curso de Artes Visuais EAD/UFES, desde 2009. Pesquisadora do Cnpq.

2 Pesquisadora CNPQ, FAPES, Coordenadora do GEPEL/UFES –Cnpq, FAPES.

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Arte da Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES,, atualmente exercendo a função de técnica pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Tutora a distância do Curso de Artes Visuais no Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora Pedagógica do Polo Arte na Escola - Faculdade Novo Milênio - ES. Professora no curso de pedagogia da Faculdade São Geraldo - Cariacica-ES. Integra a pesquisa realizada pelo GEPEL do Cnpq (Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Arte), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-Cnpq e FAPES.



Introdução

O interesse sobre o patrimônio edificado de Vitória – ES, vem acompanhando tanto a vida profissional no contexto das experiências educacionais nas aulas de artes em turmas do ensino fundamental, como a de pesquisadora. No mestrado em Artes da UFES (2009), com o título, “Crônica de uma dispersão anunciada: As imagens da Capela da Ordem Terceira da Penitência e da Igreja Conventual de São Francisco de Vitória”. O contato com os arquivos da cidade, uniu duas áreas: a Arte e o Patrimônio Cultural, temas que integrados possibilitaram discutir a formação da cidade em seu contexto mais antigo, no século XVI. O recorte se deu a partir das igrejas que despontaram, contornando a (inicialmente chamada), Ilha de Santo Antônio, em seus pontos mais singulares. Levantadas nas terras do seu primeiro donatário, Duarte Lemos, que, como não podia deixar de ser diferente das demais cidades brasileiras (colonizadas por portugueses), teve como sua primeira construção uma igreja, no caso da cidade de Vitória, uma Capela, dedicada a Santa Luzia. Esta capela acumula histórias que ultrapassam sua inicial função religiosa, pois, com a passagem dos anos, devido a falta de uso da edificação, como consequência, por diversas vezes ficou abandonada. Atualmente, mesmo fechada, esta capela ocupa uma posição geográfica privilegiada, fazendo parte da construção da primeira identidade visual urbana da pequena vila que se integra à estética católica marcante da produção artístico-arquitetônica do Brasil colonial (MONTEIRO, 2008, p. 81).

Constituída sua construção em contornos do barroco tardio, abrigou a Irmandade de Nossa Senhora dos Remédios no século XVIII. Em 1912, sua desapropriação e venda foi oferecida pela Igreja ao Estado que aceitou o negócio. Nas palavras do bispo diocesano⁴, “[...] pelo seu estado

4 Os motivos da desapropriação são: Não havia “[...] nenhuma utilidade da dita Capella para o Culto Divino; tem mau estado de conservação e desleixo da Irmandade que ali existe, na conservação da Capella, visto que seus membros, nem sequer, dão contas alguma de seus actos á auctoridade diocesana”. 27/04/1912. Livro Documentos da Santa Sé. 1897-1913, p. 67. Arquivo da Cúria Metropolitana de Vitória.



de má conservação e construção, que impede o alinhamento da rua”. Em resposta, a Nunciatura Apostólica autorizou a negociação e o destino do dinheiro da sua venda, deveria ser aplicado “[...] no concerto da Igreja Cathedral desta cidade, na qual levantar-se-há um altar dedicado a Santa Luzia”, o que não aconteceu. Mesmo desapropriada, Elmo Elton (2014) escreve que até 1919 nela celebravam-se missas com regularidade. Em 1939, o governo designou o local para funcionar o Museu Capixaba. Estando a edificação em estado precário de conservação, no ano de 1943 foi restaurada aos cuidados de André Carloni⁵.

A esse respeito, a Capela de Santa Luzia de acordo com Salvalaio (2008), teve seu tombamento em caráter ex-offício, no dia 1^o de agosto de 1946, ou seja, feito no interesse da administração pública, com prevalência sobre qualquer interesse particular. Além de preservada em sua materialidade com o tombamento, a capela assumiu seu caráter enquanto bem cultural, demarcando um novo tempo, ganhou “novo fôlego” em meio a sua preservação, pois, eram frequentes as justificativas que se baseavam na ameaça de sua perda iminente, seja ela pelo estado de ruína ou pela urbanização crescente. E, em meio aos seus diferentes usos e funções, passou a receber doações de objetos incentivadas pelo então interventor federal no Espírito Santo, João Punaro Bley, que instalou em suas dependências o Museu de Arte Sacra (ou Museu de Arte Religiosa) que lá funcionou até 1975, data que teve seu acervo transferido para o Museu Solar Monjardim localizado em outro bairro de Vitória. (ELTON, 1987). Novamente desativada, a Capelinha ganhou novas reformas e nova ocupação no ano seguinte.

Pois, como afirma Tirapeli (2005, p. 8), acerca da formação das cidades brasileiras, tais edificações são portadoras de sentidos, associadas às questões sociais e principalmente por

⁵ André Carloni nasceu na Itália e chegou ao Brasil em 1890. Artista autodidata, atuava como projetista e construtor. Elaborou diversos projetos na cidade de Vitória, a exemplo do Teatro Carlos Gomes em 1925 no local do antigo Theatro Melpômene (1895) que pegou fogo. Foi o primeiro representante do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em Vitória. Morreu em 1976 aos 93 anos.

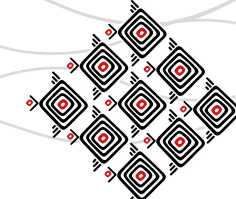


meio das Artes, mesmo que a sacra, motivando sua construção. Cumprido seu papel no período colonial a Capela de Santa Luzia irradia o Centro Histórico de Vitória com sua presença e permanência desde o século XVI, sendo merecedora de cuidados. Constatamos que a edificação se adequou à vivência urbana como espaço do passado, e através das suas diferentes formas de apropriação, adquiriu diferentes configurações através do tempo, tornando-se um lugar constituído de história e memória. Não é de nosso interesse, discorrer sobre a importância ou instâncias do tombamento da Capela de Santa Luzia, concordamos que seja meritória sua salvaguarda, evitando o dano. Importa-nos que seja unânime entre os escritores, que o tombamento por si só, não é capaz de resguardar a integridade e a continuidade de um patrimônio, como defende Ferreira (2012), sendo preciso, para isso, que exista um reconhecimento por parte da sociedade, que nele atue, preserve-o, não o deixando cair no esquecimento.

Além de função religiosa, ao explorarmos os agentes constituintes do seu tempo histórico, encontramos no ano de 1976, a nova ocupação da Capelinha, revestida de vida, apresentando-a, como Galeria de Arte e Pesquisa da UFES – GAP/UFES, atrelada ao ensino e pesquisa universitária do curso de Artes, ampliando seu sentido de lugar. Este processo não foi breve, e para isso, nos reportamos à professora Jerusa Gueiros Samú do Centro de Artes da UFES, quando relata em 2015 no documentário “Museu Aberto”, que, com o apoio dos professores do Centro de Artes, e do então Diretor Paulo Magalhães, em meados de 1975, consultou o SPHAN⁶, acerca do empréstimo da Capela de Santa Luzia, para nela funcionar uma Galeria de Arte Universitária, intitulada como Galeria de Arte e Pesquisa – GAP, como dissemos antes.

Nossa hipótese é de que, professores artistas da UFES não foram movidos despreziosamente em suas investidas, quando imprimiram neste espaço, uma continuidade do Centro de Artes, localizada há dez quilômetros de distância do campus da UFES, utilizando-a como Sede da GAP, durante dezoito anos (1976 a 1994). Como nos indica Halbwachs (2006, p. 160), “acontecimentos causam mudanças, pois, um grupo pode modificar um lugar”, desta forma rei-

6 SPHAN foi fundado em 1937. Atual IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.



teramos que as exposições artísticas ocorridas nas dependências da Capela, deixaram calorosas lembranças na vida pessoal e profissional dos professores e artistas que naquele momento lá atuaram. Para o autor, acontecimentos marcantes, trazem consigo uma mudança nas relações do grupo com o lugar, desta forma, a Capela de Santa Luzia, enquanto espaço constituído de memória e permanência na cidade de Vitória exprime interrogações referentes aos seus usos e suas diferentes apropriações, que pretendemos elucidar.

Em especial, destacamos que a apropriação dos seus 60m² que abrigou exposições e instalações de arte, tornou-se “território” extensivo do curso de Artes da UFES, provocando e oportunizando aos professores, estudantes e aos transeuntes do Centro Histórico da Capital Vitória, uma série de Mostras Artísticas, tornando-se, à seu tempo, referência no que dizia respeito à Arte Moderna naquele período, favorecendo o encontro entre gerações que residiam no Centro Histórico com a juventude universitária, estando à frente deste movimento moderno, os professores e artistas da UFES. Momentos estes, que são observados na origem da formação das cidades. O historiador Le Goff (1998, p. 25), quando escreve sobre “A cidade inovadora, palco de igualdade e festa da troca”, nos ensina que,

A cidade contemporânea, apesar de grandes transformações, está mais próxima da cidade medieval do que esta última da cidade antiga. A cidade da Idade Média é uma sociedade abundante, concentrada em um pequeno espaço, um lugar de produção e de trocas em que se mesclam o artesanato e o comércio alimentados por uma economia monetária. (LE GOFF, 1998, p. 25).

O autor destaca que na cidade há valores que nasceram da prática do trabalho e consequentemente do dinheiro e nos lembra que “[...]a cidade concentra também os prazeres, os da festa, os dos diálogos na rua, nas tabernas, nas escolas e nas igrejas”. É também na cidade, nos recorda o historiador Le Goff (1998, p. 25), “[...] o local de uma concentração de criatividade de que é testemunha a jovem universidade que adquire rapidamente poder e prestígio”.



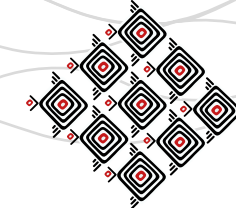
De fato, a predileção conquistada pelos professores e artistas que deram início aos trabalhos artísticos da Galeria de Arte e Pesquisa Universitária do Espírito Santo, mobilizou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, concedendo-lhes o empréstimo por dezoito anos dessa Capela. Edificação esta, citada no Catálogo Patrimônio Cultural do Espírito Santo, feito pela Secretaria de Cultura, (2009, p. 412), “como nas mais primitivas construções religiosas, Santa Luzia é uma pequena ‘caixa de pedra’, destacada pela branca continuidade dos muros de alvenaria de pedra [...]”. A Capelinha “[...] é composta por um altar-mor orientado para o lado nascente”, que se encontra preservado, e foi utilizado como suporte em exposições. Delicada e simbólica culturalmente, serviu de território da Arte, oportunizando à GAP colocar o Espírito Santo no cenário Artístico moderno brasileiro, numa ambiguidade entre a história/memória e a Arte, o Patrimônio e a Arte Contemporânea, ambos dividindo o mesmo espaço. Constituiu ainda um Acervo de Obras de Arte, obtido por doação dos artistas expositores, que fez da GAP/UFES além dos valores citados, um espaço que possibilitou perenizá-la e inscrevê-la com a função desempenhada por um museu, qual seja a de guardar e cuidar de uma coleção de Arte, neste caso de uma coleção de arte universitária. O diálogo com estudos e pesquisas deste e de outros espaços de arte universitários serão discutidos na segunda parte deste artigo.

O desafio de pesquisar os Museus Universitários de Arte

A Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, fundada em 1976⁷, sob os cuidados do Centro de Artes, teve à sua frente a professora Jerusa Margarida Gueiros Samú⁸, como sua primeira diretora

7 Parecer do processo nº 107/7 - CAR/UFES – emitido pelo Ofício de nº 314/75 – CAR/UFES, encaminhado pela Portaria nº 025/75 - CAR/UFES. À frente do CAR/UFES estava Paulo Cesar Simões Magalhães, sendo Manuel Ceciliano Abel de Almeida o Reitor Universitário naquela data.

8 A Portaria nº 45/80 de 18 de maio de 1976, declara a professora Jerusa Margarida Gueiros Samú responsável pela Coordenação Geral da GAP/UFES.



(até 1985), e contou com a colaboração de outros dois profissionais da UFES, os professores Júlio Cesar Grandi Ribeiro e Maria Cecília Jahel Nascif. A inauguração da GAP aconteceu no dia 25 de junho de 1976, com uma Exposição Coletiva dos professores e artistas da UFES, que contou com a presença de autoridades da universidade, do estado e do município, devido a importância desta iniciativa.

Em seus quarenta e dois anos de existência, a GAP acumula uma série de Mostras de Arte, construiu seu acervo a partir da doação de uma obra feita por cada expositor convidado, e, de acordo com o Catálogo Acervo da Galeria de Arte Espaço Universitário–EU, lançado do ano de 2007⁹, sua reserva técnica conta atualmente, com cerca de mais de mil obras de arte, distribuídas entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias e desenhos.

Para Rebouças (2016), as obras de arte são portadoras de um discurso que traz um tempo, um espaço e uma autoria que pode provocar, naqueles que com elas interagem, outras ações a partir de suas leituras possíveis. E, para que estas leituras aconteçam de fato, torna-se essencial o acesso ao público à esta Coleção cujo acervo vai do Moderno ao Contemporâneo.

Nessa trajetória de formação dos acervos, de coleções, de exposições, e da constituição de galerias e museus ao longo da história, encontramos pesquisadores que se desdobram em estudá-los, e, partindo do tema a que nos propomos, saímos em busca destes trabalhos acadêmicos.

As pesquisas sobre Galerias de Arte Universitárias ou Museus de Arte Universitários, diferentemente de países da Europa, são recentes no Brasil. Tais estudos, contribuem tanto para o



Fig 1. Capela de Santa Luzia. 1940. Localizada no Centro Histórico de Vitória - ES. Disponível em <www.morrodomoreno.com>. Acesso em 5 junho de 2017.

9 Alguns artistas citados no Catálogo: Hélio Coelho, Cesar Cola, Paulo Fernandes, José Antônio Gomes, Georgia Uchôa, Fatima Nader, Luiz Natal, João Calixto, Regina Chulan, Marian Rabelo, Cacá Miled, Orlando da Rosa Farya, Nelma Guimarães, Renato Caseira, Nice, Kleber Galvêas, Loio Pérsio, Dan Ferreira Mendonça, Atilio Colnago, Mario Azevedo, Tomie Otake, Rubens Gerchman, Fayga Ostrower, Rubem Grillo, Elpio Malaquias, Jerusa Samú, Carlos Scliar, Lygia Pape, Dionizio Del Santo, Angela Gomes, Jeveaux, Freda Jardim, Fernando Baril, Mirtes Moreira, Rosindo Torres, HilalSamiHilal, Edson Arcanjo, Aldo Garcia, Lenise Magi, Jessé Santos, Luiz Natal, Joyce Brandão, Moema Rebouças, Dante Veloni, Wanda Ribeiro, Nortton Dantas, Lincoln Guimarães.



estabelecimento de conhecimento histórico, cultural, social e artístico, expressos nas obras e nos movimentos artísticos dos Estados em que estão localizadas como também, para o ensino de Arte universitário. O acesso às Coleções de Arte, expressam a imersão da Cultura e de seus agentes formadores, tornando-se Bens Patrimoniais com valor artístico e monetário. Por fazerem parte da esfera pública, necessitam ser inventariados, estudados e disponibilizados ao público, além disso, precisam ter questionados seus modelos institucionais, seu funcionamento, e analisadas suas políticas culturais enquanto salvaguarda deste referido Acervo de Obras de Arte.

Em um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), observamos que há uma grande concentração de trabalhos sobre Arte, e em meio aos trabalhos encontrados, destacamos de nosso interesse, a tese elaborada no ano de 2012 por Ana Paula de Andrade: “MUnA e seu acervo: lugar de memória e esquecimento”, que destaca quatro obras que compõe a Coleção do acervo do Museu Universitário de Arte de Uberlândia, que, diante do restante da coleção, não possui a mesma visibilidade para a autora. Nesta trajetória de formação do museu de Arte Universitário, Andrade relata que no dia 04 de novembro de 1985 a Galeria de Arte da Universidade Federal de Uberlândia foi inaugurada, tendo como sua primeira mostra, trabalhos dos professores do Departamento de Artes. E aqui, lembramos que, nove anos antes desta data, a Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, já havia sido inaugurada com exposição dos professores artistas. Não sabemos se esta prática era comum entre as universidades do país, ou seja, a necessidade de um espaço, independente de ser ou não uma galeria, para servir como extensão das práticas artísticas, parece-se nos ser essencial para o curso de Artes, levando-nos à maior investigação.

Destacamos a dissertação, “Coleção Yolanda Mohalvy - O Moderno e o contemporâneo no acervo do MAC USP”, defendida em 2006, por Maria Antunes Farinha, que apresenta-nos, a partir da doação de obras do espólio de Yolanda Mohalvy, os percursos de organização de um acervo



sobre arte contemporânea. Pesquisa que amplia o assunto Coleção, destacando a importância dos parâmetros adotados nos processos de doação e aquisição de obras de arte em acervos públicos. Maria Antunes escreve que esta Coleção particular, que motivou seus estudos, fora doada ao MAC USP, no ano de 1979. É-nos importante destacar que neste mesmo ano, a Galeria de Arte e Pesquisa da UFES já acumulava em sua existência, dois anos de Exposições, mesmo não tendo sido instituída mediante uma Coleção específica, a GAP da UFES, já havia realizado nesta curta trajetória dezesseis Exposições. Encontramos este levantamento na dissertação de mestrado da Magna Silva Rosa, com o título “A criação e atuação da Galeria de Arte e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e sua proposta de atualização das linguagens das artes plásticas (1976-1980)”, realizada em 2015, para o PPGA da UFES.

A autora traz parte da trajetória de formação da Coleção de Arte da UFES, desde o ano de 1976, descrevendo as exposições realizadas durante quatro anos de funcionamento da GAP, ou seja, até 1980. Trazendo em seu escopo as contribuições para a ampliação do repertório das artes plásticas capixabas, Rosa faz análise do panorama socioeconômico e cultural espírito-santense, antes da federalização e após a formação da UFES, apontando a renovação ocorrida no cenário artístico capixaba daquele período. A autora destaca obras específicas da coleção e seus respectivos artistas, apresentando-nos documentos relativos à Galeria de Arte e Pesquisa até o ano de 1980. Esta pesquisadora dá continuidade aos estudos de sua orientadora a professora Almerinda da Silva Lopes (CAR-UFES), autora do livro “Artes Plásticas no Espírito Santo 1940 – 1969, ensino, instituição, produção e crítica (2012), que antecede a escrita da Magna Rosa. Nossa intenção é estender esta pesquisa até o ano, como dissemos anteriormente, de 1994, quando a GAP encerra suas atividades na Capela de Santa Luzia, instalando-se um dos prédios do Campus de Goiabeiras em Vitória, alterando novamente seu “território” de atuação, depois de dezoito anos de existência.

Continuando nossa busca, nos deparamos com a tese de Adriana Mortara Almeida, “Museus e Coleções Universitários. Por que museus de arte na Universidade de São Paulo”, escrita em 2001,



apresentada à Escola de Comunicação e Artes da USP, traz em seus cinco capítulos, uma extensa escrita a partir da vivência da autora, em um Museu Universitário. A pesquisadora pesquisou diversos museus universitários brasileiros e estrangeiros buscando suas formas de funcionamento, bem como suas relações com a comunidade universitária. Em meio a sua busca, encontramos inseridos neste contexto, referencia à Galeria de Arte da UFES, pois, a autora, dedica um capítulo aos museus de Arte universitária, ao destacar dezessete deles, escreve que, “[...] os mais recentes, principalmente as Galerias da UNICAMP e da UFES, tem acervo formado por doações de artistas locais e apresentam basicamente exposições temporárias” (ALMEIDA, 2001, p. 143). Com relação à GAP/UFES, de acordo com nosso levantamento, mesmo que em fase inicial, somente entre os anos 1976 até 1987, há registros de mais de 138 obras doadas por expositores, locais e nacionais, formando um acervo Universitário com obras de renome nacional, como Remina Katz, Maria Tomaneli Cirne Lima, Rubens Gerchman, Rubem C., Dionísio Del Santo, Fayga Ostrower, Marília Krans, Daniel Valença Lins, Paulo E. Herkenhoff, Ligia Pape, Antonio Henrique Amaral, Abelardo Zaluar e Carlos Scliar, conforme o Relatório Setor de Galerias de 1987, se estendermos a busca para 1994, ampliar-se-á certamente este Acervo de Obras de Arte da UFES.

Ao nos aproximarmos do artigo de Claudia Porcellis Aristimunha e Ligia Ketzer Fagundes, escrito no ano de 2010 com o título “Museu da UFGRS, Trajetória e identidade de um museu universitário” para a revista Patrimônio e Memória da UNESP, é-nos importante por relatar a proposta deste museu em atuar como um laboratório de estudo, pesquisa e campo de ação para estudantes da universidade, servindo como estudo de caso, realização de projetos de extensão, estágios de observação e atuação, realização de trabalhos práticos entre outras ações. A Galeria de Arte da UFES evidencia em sua trajetória ações similares as descritas pelas autoras acerca do Museu da UFGRS, e entendemos a força com que a pequena Galeria da UFES surgiu na metade do século XX, e precisamos verificar se esta atuação prossegue no século XXI.



Este levantamento intenta reportar à Coleção de Arte de Galerias ou Museus Universitários, na expectativa de um possível diálogo com a GAP/UFES. Sendo assim, buscamos entre os resultados encontrados fazer a leitura daqueles que discorrem os processos formativos de museus, coleções e acervos, descrevendo a importância do seu acervo e preservação como guarda da memória coletiva, que possui peculiaridades, pois estamos imersos em um contexto que é ao mesmo tempo, universitário e artístico. Na medida em que se transforma o paradigma da obra de arte, também se modifica o perfil do museu que pretende abrigá-la (BASBAUM, 2011). Dito isto, traçamos os aspectos que se relacionam com as questões locais da nossa investigação, por vezes, fazendo relações com alguns importantes museus nacionais, trazendo-os para nossa realidade.

O estudo feito em 2004 por Alice Lucas Semedo e descrito no artigo “Estratégias museológicas e consensos gerais”, traz-nos indicações e rupturas acerca dos museus em Portugal, do ano de 1974 até a data da referida publicação, difundindo os modos de vida e suas relações com os valores culturais de cada época. Especialmente no ano de 1978 a preservação do patrimônio começa a ser uma preocupação constante, relacionando-se com a identidade nacional portuguesa. Para Semedo, abordar a identidade nacional proporciona um sentimento de segurança em meio ao desgaste do nosso sentido de lugar. Buscando nos situar, frente à este lugar que nos colocamos e ao seu tempo, concluímos nosso levantamento, reportando-nos à Lucília de Almeida Neves Delgado em sua conferência de abertura no VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO), em 2003 com o título “História oral e narrativa: tempo, memória e identidades”.

Para a autora, tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Sendo que o tempo dentre outros aspectos “[...] é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que inserido à vida humana, implica em durações, rupturas, convenções, representações coletivas e simultaneidades”. Mais que isso, o tempo, como observamos nas pesquisas aqui relacionadas, faz parte, a nosso ver, em meio às palavras de Lucília, em “[...] um processo em eterno curso e



em permanente devir” (2003, p. 10). As leituras feitas orientam perspectivas que almejamos em nossa pesquisa, trazendo-nos visões sobre o passado, oportunizando-nos traçar avaliações sobre o presente e o mais importante, nos apontam as projeções sobre o futuro da tese que nos propomos escrever, atentos à missão da Galeria da UFES.

Temos conhecimento, de que Acervos em qualquer dimensão são dispendiosos, e a GAP/UFES, esteve a frente do seu tempo, com ousadia, formou ao longo de seus quarenta anos de existência, uma reserva técnica com mais de mil obras de arte, de acordo com o Catálogo da GAEU (2007, p. 3). Visão e comportamento avançado dos professores que estiveram à sua frente, desde 1976, a exemplo das professoras Jerusa Margarida Gueiros Samú e Teresa Norma. E, também, pelo fato do Espírito Santo ser um estado isolado na região sudeste, fora dos circuitos das Artes que regiam o país, como São Paulo e Rio de Janeiro.

Considerações finais

Concluimos inicialmente, que a criação da GAP ocorreu a partir da necessidade dos professores, artistas e estudantes do curso de Artes da UFES, que ansiavam por um local para realizar suas Exposições de Arte, espaço este, que favoreceu o encontro deste grupo com interesse comum, que teve a professora Jerusa Margarida Gueiros Samú à sua frente. As formas de apropriação e a produção de sentidos que configuraram a Capela de Santa Luzia em sede da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES entre os anos de 1976 a 1994, atendeu a duas funções: Artística e Educativa. Este grupo de artistas não mediu esforços em ocupar a antiga Capela de Santa Luzia.

Edificação configurada da sacralidade de um determinado período, dotada de significado histórico, transitou do religioso ao cultural, digno das Casas de Memória, Galerias e Museus



existentes pelo país, e na medida em que a pesquisa avançar, buscaremos aprofundar o estudo das especificidades que se fizerem necessárias, afinal, a preservação da Coleção de Arte da Universidade Federal do Espírito Santo é dotada de uma continuidade única, onde seus principais protagonistas – artistas e professores deixaram suas marcas.

Quando dirigimos nosso olhar para a entrevista concedida em 2015 para o documentário “Museu Aberto”, da primeira diretora da GAP, Jerusa Margarida Gueiros Samú, percebemos sua ansiedade: “Queríamos um espaço que fosse constante, seguro para em qualquer dia, qualquer hora poder visitar uma obra de arte[...]” . De fato, como pudemos constatar, esta conquista se realizou. Jerusa Margarida Gueiros Samú, na mesma entrevista, informa que a Pesquisa através da GAP, sob sua direção, funcionou de 1976 a 1988, com parceria da Funarte (Fundação Nacional para Arte e Pesquisa) e administrada diretamente pelo Centro de Artes, iniciou a construção da Coleção de Arte da UFES, como dissemos anteriormente. Jerusa ainda destaca que “[...] a Galeria de Arte e Pesquisa foi um dos marcos da integração universidade e comunidade, preenchendo uma lacuna que até então era marcada por eventos descontínuos no campo das Artes Plásticas no estado” (SAMÚ citada por REBOUÇAS, 2016), como pudemos resumidamente descrever.

Também acreditamos que a Capela, singela em todos os olhares, conferiu à Galeria de Arte Universitária, um *status*, uma configuração diferenciada dos demais locais utilizados para Mostras de Arte em universidades do país no século XX, inclusive, por não ter sido idealizada a partir de uma Coleção de Arte específica, doada ou comprada, como pudemos verificar nos trabalhos pesquisados. O Acervo da GAP se iniciou e cresceu juntamente com a experiência artística dos estudantes do Centro de Artes da UFES, amparados pelos seus professores artistas e artistas convidados de renome nacional, construindo uma reserva técnica considerável, em estilo moderno, de mais de mil obras de arte, que pretendemos nos aproximar, a partir deste projeto de pesquisa.



Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Adriana Mortara. **Museus e Coleções Universitários: Por que Museus de Arte na Universidade de São Paulo?** 2001. Tese de Doutorado. PPG em Ciências da Informação e Documentação, USP, ECA, São Paulo,

ANDRADE, Ana Paula de. **MUnA e seu acervo: ligar de memória e esquecimento**. 2012. Dissertação de Mestrado, PPGA, Instituto de Artes. Universidade Federal de Uberlândia.

ARISTIMUNHA, Claudia P.; **FAGUNDES**, Ligia K. **Museu da UFRGS, Trajetória e identidade de um Museu Universitário**. Revista Patrimônio e Memória. UNESP. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. São Paulo. Dez. 2010. n.2, v.6, p. 47-66.

BAUSBAUM, Ricardo. Perspectivas para o museu no século XXI. In: GROSSMANN, Martin (Org.). **Museum Art Today**. São Paulo: Hedra, 2011, p.185-192.

Catálogo Acervo da Galeria de Arte Espaço Universitário – EU. **30 anos: ACERVO**. Vitória: EDUFES, 2007.

Catálogo Patrimônio Cultural do Espírito Santo. Vitória: SECULT, 2009.

DELGADO, Lucilia. **História Oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. Revista História Oral. Vol. 6, UFSC, p. 9-25, 2003.

ELTON, Elmo. **Velhos Templos de Vitória**. Vitória: CEC, 1987.

_____. **Velhos Templos e Tipos populares de Vitória**. Vitória: CEC. 2014.

FARINHA, Ana Maria A. Coleção Yolanda Mohalyi. **O Moderno e o Contemporâneo no Acervo do MAC USP**. 2006. Dissertação de Mestrado, PPG em História da Arte, São Paulo.

FERREIRA, Anna Cristina; Moura, Maria B. A situação dos engenhos de cachaça e rapadura do município de Areia. In: **Patrimônio cultural, políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. NOGUEIRA, Antonio Gilberto. R. & CHUVA, Márcia (Org). Rio de Janeiro: FAPERJ: 2012, p. 205-224.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.



LE GOFF, Jacques. **Por amor às Cidades**. São Paulo. Editora: UNESP, 1998.

MONTEIRO, Peter R. **Vitória: Cidade e Presépio, os vazios visíveis da capital capixaba**. São Paulo: Fapesp, 2008.

MUSEU ABERTO: Aproximações e visibilidades na escola. Coleção de Arte da Ufes: criação e memória. Maria Gorete Dadalto Gonçalves, Moema Martins Rebouças. Vitória: UFES, Pró-Reitoria de Extensão, 2015. 1 DVD (ca.59min): son.,color.

REBOUÇAS, Moema Martins. **Uma leitura de textos visuais** In. Cadernos de Pesquisa em Educação. PPGE: UFES, 2006.

_____, Moema Martins. Memórias e interdiscursividades. In: ARANHA, C.S.G.; IAVELBERG, R. (Orgs.). **Espaços da Mediação: A arte e suas histórias na educação**. São Paulo: MAC USP, 2016, p. 277-291.

ROSA, Magna Silva. **A criação e atuação da galeria de arte e pesquisa da UFES e sua proposta de atualização das linguagens das artes plásticas (1976-1980)**. Dissertação de mestrado. PPGA, 2015. UFES.

SALVALAIO, Renata C. N. **Política oficial de preservação em Vitória: análise de uma trajetória**. 2008. Dissertação de mestrado acadêmico PPGA, UFES.

SEMEDO, Alice L. (Org). Estratégias museológicas e consensos gerais. **Museos do Eixo Atlântico**. Porto: Gráficas Planeta S.L, p. 5-32, 2004.

TIRAPELLI, Percival. **Arte Sacra Colonial**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.



A PESQUISA DE CAMPO COMO FAZER ARTÍSTICO EM PERFORMANCE ARTE

Camila Matzenauer dos Santos¹ 1 - UFSM

Gisela Reis Biancalana² 2 – UFSM

Marcella Nunes Rodrigues³ 3 – UFSM

Agência Financiadora: Capes

Resumo

O presente texto baseia-se em uma pesquisa de mestrado em Artes Visuais. O trabalho propõe a criação de performances artísticas que discutem questões de gênero a partir de uma poética sobre a passagem do tempo no corpo da mulher. Nessa escrita, especificamente, será explorado o processo de criação de uma performance que aborda a gravidez. Para desenvolvê-la, foram realizadas pesquisas de campo com mulheres de diferentes faixas etárias e contextos sociais afim de trazer suas vivências como estímulo para a criação artística. Alicerçando-se aos estudos feministas e culturais, essa pesquisa busca estudar como aspectos biológicos tornaram-se justificativas para naturalizar comportamentos machistas e opressores em relação à mulher. A pesquisa ancora-se em autores como Ribeiro, Davis e Laplantine.

Palavras-chave: Performance. Pesquisa de Campo. Feminismo

1 Graduada em Dança Bacharelado pela UFSM e mestranda na Pós-Graduação em Artes Visuais na mesma universidade. Atualmente integra o grupo de pesquisa Performance: arte e cultura e atua como bailarina, coreógrafa e diretora na Umbigo de Bruxa. 1. camilamatz@hotmail.com

2 Professora no Curso de Dança Bacharelado/UFSM, atua no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGART/UFSM) e também é líder do grupo de pesquisas Performances: arte e cultura, vinculado ao CNPQ. Realizou pós-doutorado na Universidade de Montfort, cidade de Leicester, Inglaterra onde investigou processos criadores em conjunto. 2. giselabiancalana@gmail.com.

3 Bacharela em Dança pela UFSM e mestranda em Artes Visuais (PPGArt – UFSM). Integra o grupo de pesquisa Performance: Artes e Cultura. É professora de dança, performer e bailarina. 3. marcellanunesrodrigues@gmail.com



Introdução

Ao longo desta escrita compartilho um recorte de minha pesquisa em andamento no mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria. Em meu trabalho, abordo a poética da passagem do tempo no corpo da mulher a partir de três momentos do ciclo feminino: a menarca, a gravidez e a menopausa. Afim de coletar relatos acerca desses momentos, desenvolvo pesquisas de campo com mulheres de diferentes faixas etárias e contextos sócio culturais. Ao me aproximar de suas vivências e memórias, reúno materiais que se tornam estímulo para a minha criação artística. Neste contexto, a performance arte foi o canal escolhido para trazer todas essas questões pulsantes. Assim sendo, a contribuição deste estudo reside no olhar poético oferecido aos estudos feministas. Pela via do corpo-arte transbordam culpas, julgamentos, ansiedades, expectativas, alegrias, frustrações e outros tantos sentimentos presentes nas falas dessas mulheres.

Aqui, especificamente, relatarei o processo de criação da performance que aborda a maternidade e a maternagem⁴ enfocando na minha experiência em campo. Seguindo uma linha cronológica, esta é a segunda performance da pesquisa e dá continuidade à Rubra Fluidéz, a qual foi criada a partir de relatos sobre a primeira menstruação. Assim, esse processo se mostrou desafiador, pois diferentemente da performance anterior, não pude partir de experiências minhas. Deste modo, vejo-me realizando um exercício de empatia, pois ao mesmo tempo em que me reconheço mulher, não compartilho da experiência de ser mãe. Por mais que meu corpo se desenvolva para tal e expectativas recaiam sobre mim, criar sobre algo que não vivenciei me exige trabalhar de outra forma. É por isso que busco ouvir a voz de mulheres que passaram ou estão passando por estes períodos, sendo sensibilizada por suas experiências de vida. Neste contexto, desenvolvo este estudo a partir de um viés autoetnográfico.

4 “Enquanto a maternidade é tradicionalmente permeada pela relação consanguínea entre mãe e filho, a maternagem é estabelecida no vínculo afetivo do cuidado e acolhimento ao filho por uma mãe”. (GRADVOHL; OSIS e MAKUCH, 2014, p. 56).



Para conceituar o método autoetnográfico, considero pertinente trazer uma breve introdução acerca do conceito de etnografia. A etnografia tem origem nas ciências sociais e resulta de um método de pesquisa que valoriza a dimensão sociocultural dos acontecimentos estudados. Ela é a produção escrita descritiva sobre esta dimensão vivenciada pelo pesquisador antropólogo e expressa, em seus pontos de vista. Assim, segundo o antropólogo francês Laplantine (1996), esse procedimento metodológico parte de uma abordagem antropológica de base, a qual, segundo o autor, “provém de uma ruptura inicial em relação a qualquer modo de conhecimento abstrato e especulativo, isto é, que não estaria baseado na observação direta dos comportamentos sociais a partir de uma relação humana” (LAPLANTINE, 1996, p.149). Deste modo, o procedimento é próprio das investigações antropológicas, sobretudo no que diz respeito a pesquisa de campo. Digo isto pois este modo de pesquisar “não consiste apenas em coletar, através de um método estritamente indutivo uma grande quantidade de informações, mas em impregnar-se dos temas obscuras de uma sociedade, de seus ideais, de suas angústias” (LAPLANTINE, 1996, p. 149).

Na autoetnografia a observação e a descrição seguem presentes, contudo, o pesquisador passa a compreender-se também como parte do seu foco de estudos. Nesse método consigo visualizar vários elementos comuns e pertinentes para a pesquisa em artes. Entre eles, posso destacar a constante observação sobre si e o meio (que pode ser entendido como o espaço da criação, por exemplo), a valorização do processo, a presença das subjetividades e do sensível na escrita, entre outros. Ancorada no pensamento de que as obras de arte devem estar presentificadas na pesquisa ao invés de serem usadas apenas como ilustração de teorias (CATTANI, 2002, p. 47), visualizei a autoetnografia como um modo de potencializar esta presença supracitada na minha investigação. Ao pensar sobre todas essas relações entre minha experiência, a experiência de outras mulheres em pesquisa de campo –, trago uma fala da performer Galindo citada por Taylor (2012, p. 138) que me tocou e que diz muito sobre o desenvolvimento dessa pesquisa:



[...] sem o que eu vi, vivi, ouvi e conheci, talvez, tudo fosse diferente, mas me toca o que me tocou, nascer onde nasci, ver o que vi, fazer o que eu fiz e agora, eu fazer o que eu faço. E o que eu faço é simples, repenso, reinterpreto, crio a partir de algo já criado, transformo suas próprias experiências ou outras em novas imagens, novas ações, onde a ordem dos fatores afeta o produto, um produto, de arte, sim. Mas produto ao fim.

Sinto-me contemplada pelo discurso da performer, uma vez que entendo que o meu fazer artístico não está desvinculado de minhas vivências e que ambos se afetam mutuamente. A partir deste viés, penso em como a pesquisa de campo pode reverberar em mim reconhecendo o quanto ela tem sido subjetiva ao refletir minhas impressões e sensações. Ainda nesse contexto, ao colocar mulheres como protagonistas desse processo, assumo-me como uma artista-pesquisadora feminista, permitindo que as lutas desse movimento político ecoem no discurso, tanto do meu trabalho artístico, quanto na escrita da dissertação.

Mesmo sem algumas questões tão delineadas no início de minha pesquisa, permiti-me habitar diferentes espaços nos quais mulheres se faziam presentes. Foi assim que participei do I Encontro das Parteiras do Rio Grande do Sul na Universidade Federal Santa Maria em 2017, que reuniu parteiras anciãs, aprendizes e a comunidade acadêmica. O evento foi frequentado majoritariamente por mulheres, sendo muitas delas gestantes ou mães. Naquele espaço havia o contraste entre a fala lenta e sussurrada das idosas, a quietude das crianças de colo e a inquietação daquelas que já corriam e brincavam pelo ambiente. Ali, pude presenciar um modo de organização em que diferentes gerações conviviam entre si, destoando do cotidiano universitário. Apesar das mulheres representarem mais da metade do público discente nas Instituições Federais de Ensino Superior, dados de uma pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) apontam que a maior taxa de evasão estudantil ocorre entre mulheres. Segundo a reportagem Os Desafios da Maternidade Universitária, “68% dos trancamentos de matrícula nesses casos decorre da licença maternidade” (2017). Cer-



tamente, a ausência de políticas afirmativas que deem assistências as mulheres que estão nessa situação colaboram para isso. Somado a esse fato, há a dificuldade de conciliar os estudos com a criação dos filhos. Muitas mães estudantes são desencorajadas a trazê-los para universidade, que acaba se mostrando um espaço hostil, machista e excludente para essas mulheres. Diante disso, a criação de um evento como esse subverte uma ordem patriarcal, mostrando alternativas possíveis para a construção de um ambiente mais plural e horizontal.

Foi durante esse encontro, cercada por mulheres e diante da riqueza do conhecimento oral compartilhado pelas parteiras idosas que elaborei a questão: “como é sentir o tempo durante o parto?”. Esta pergunta posteriormente se desdobrou em outra: “como é sentir a passagem do tempo enquanto se gera uma vida?”. Foi a partir dela que iniciei as pesquisas de campo referentes a performance que aborda a maternidade. Ansiosa pela resposta de grávidas e mães, recorri à Internet e postei a pergunta em meu perfil no *Facebook*, obtendo um retorno positivo com a resposta de várias mulheres. Como o meu desejo era estabelecer essas conversas pessoalmente e a demanda mostrou-se grande, optei por criar rodas de conversa com mães e gestantes. Nessa etapa do processo, Giseli Paulon, que é mãe, trabalha com terapia naturais e rodas de mulheres, entrou em contato comigo. Ela também possuía o desejo de discutir questões referentes a maternagem e maternidade e cedeu o espaço Nave Mãe – Espaço Cultural Vegetariano para os dois primeiros encontros da pesquisa de campo.

Por mais que o foco do grupo fossem questões referentes à maternidade e maternagem, procurei fazer com que essas mulheres sentissem que aquele era um momento para elas, de lembrá-las de que não se limitam ao papel de mãe. Deste modo, estruturei essas rodas propondo uma prática corporal anterior a conversa. Nessa prática, peço a elas para que se deitem confortavelmente, conduzindo um relaxamento. Com as duas mãos sobre o umbigo, oriento-as para que se concentrem na respiração e nos movimentos do ventre. Na medida em que vão se concentrando, peço que busquem relembrar a gestação (ou gestações), desde o momento da



descoberta da gravidez. Solicito que tentem recordar com o máximo de detalhes: os sentimentos, as sensações físicas, a relação com o tempo... Depois de finalizado esse momento, elas compartilham suas memórias com toda a roda. Creio que, ao fazê-las prestar atenção em seus corpos, eu esteja colaborando para trazê-las para o instante presente, potencializando a reflexão sobre os atravessamentos do tempo em si mesmas.

O primeiro encontro foi muito importante para elaborar a estrutura das rodas, ou, melhor dizendo, para compreender que essas estruturas são flexíveis e adaptáveis. No encontro em questão, houve um certo desvio da minha proposta inicial pois além das questões que queria propor, as mulheres sentiram-se confortáveis para trazer outros temas referentes à maternagem. Apesar de se distanciar um pouco do recorte escolhido por mim, as falas foram muito enriquecedoras para o processo e carregadas de atravessamentos sócio-culturais. Havia, naquele grupo, uma urgência para desabafar e dividir fardos, cobranças e dúvidas sobre a maternagem. Novamente, eu sentia que essas mulheres precisavam muito se fazer ouvir. No espaço criado, as vi à vontade para falar sobre determinadas questões ao compartilhar experiências e situações comuns, sem o peso de julgamentos. O tempo do encontro acabou sendo insuficiente para dar conta de tantas questões. Justamente por isso, elas sugeriram seguir com encontros periódicos, para que houvesse um aprofundamento maior nas questões – as apresentadas por mim e as levantadas por elas. A partir daí surge o grupo “Gestar o Tempo: Roda de Conversar entre Mães”.

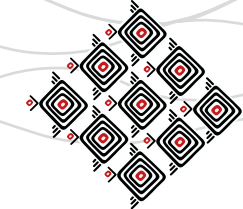
Após realizar dois encontros nesse espaço, optei por levar a roda de conversa para outro bairro, a pedidos de mães que tinham mais dificuldade de acesso à região central da cidade. Neste terceiro encontro, apenas uma mãe e sua filha compareceram. Mantive a atividade mesmo com a ausência de outras mães, o que foi muito rico de qualquer modo. O fato de mais mulheres não terem comparecido ao encontro foi muito importante para repensar o modo com que a pesquisa de campo estava sendo conduzida. Cada um dos encontros foi muito singular e, uma



característica interessante desse processo foi, justamente, como eles foram se modificando de modo orgânico no caminhar de minhas investigações.

Cada vez mais me vi refletindo, repensando, reestruturando a pesquisa de campo. Comecei a questionar por que estas mães vêm até mim quando crio um grupo para falar acerca da maternidade? Percebi que ao criar essas rodas de conversa a tendência era de que a maior parte do público era de mulheres apaixonadas pela maternidade. Não posso dizer que era uma unanimidade, mas muitas delas carregavam esse discurso da paixão por ser mães e várias delas haviam planejado a gravidez. Penso, por exemplo, ser quase impossível absorver mães que tiveram uma gestação interrompida seja por questões naturais, circunstanciais ou intencionais. Nesse contexto, ponho-me em constante autoanálise e autocrítica refletindo sobre o lugar que me coloco enquanto pesquisadora que não é mãe. Afinal, eu trabalho com questões sensíveis e que podem levar essas mulheres a lugares muito emotivos. Tenho receio de fazê-las sentir expostas ou vulneráveis ao mesmo tempo em que me interesso por este aspecto do universo feminino. Como tocar em assuntos tão sensíveis? Como tornar esses espaços acolhedores? Ao mexer nessas feridas eu tenho condições de dar amparo ou apenas estou sugando os relatos de experiência dessas mulheres? Estas foram algumas das minhas perguntas mais pulsantes.

Outro ponto importante para ser discutido foi que, até então, todas as mulheres que eu havia estado em contato eram brancas, a maioria delas é de classe média contando com o apoio do pai da criança e/ou da família. Ao visualizar este dado, procurei questionar mais a fundo: afinal, com que mulheres estou trabalhando? Alterar o lugar do encontro é o suficiente para torná-lo acessível? De que modo posso alcançar um público mais diverso? Repito tantas vezes que quero ouvir a voz de outras mulheres, mas quais mulheres são essas, as que já têm suas vozes ouvidas? Que estratégias criar para encontrar outros campos, como chegar nessas mulheres que têm suas vozes ainda mais abafadas?



Nesse contexto, tracei duas estratégias: a primeira, foi participar de grupos de mulheres já existentes. Até o momento, estive em contato com mães de alunas da Royale Escola de Dança e Integração Social⁵ e com o Grupo de Dança Materna do Grupo de Mulheres Amor Movimento e Dança⁶. A segunda estratégia foi a criação de um formulário *online* no qual a identidade das mulheres é preservada. Através dele, encontrei uma solução para fazer perguntas que considerava mais delicadas de abordar nas rodas presenciais. A fim de obter um recorte definido, questiono a faixa etária dessas mulheres, atualmente e durante a gravidez como nível de escolaridade, etnia e orientação social. Além disso, elaborei cinco perguntas: a primeira questionando se ela já passou por alguma gestação interrompida; a segunda, se a gravidez ou gravidezes foram desejadas; e as outras três pedindo para que relatasse se sentiu alguma alteração em relação à percepção do tempo durante a gestação, o parto e os primeiros três meses de vida da criança, respectivamente. Essas perguntas também passaram a fazer parte dos encontros presenciais. A partir do questionário pude ter acesso a descrições de abortos, provocados ou espontâneos, temáticas que não haviam sido compartilhadas presencialmente.

Gosto de lançar um olhar atento para a importância da internet nesse processo. Considera-se, de acordo com algumas autoras e autores, que o feminismo vive sua quarta onda,

5 A Royale é uma Organização Não Governamental (ONG) de Santa Maria - RS que realiza o Projeto Dança: Movimentos para a Cidadania, o qual atende mais de 200 meninas, a partir dos 4 anos, moradoras de comunidades periféricas da zona oeste da cidade. O projeto integra ações multidisciplinares e interdisciplinares – Oficina Dança Cidadã, Oficina de Apoio Pedagógico, Oficina de Artes Plásticas, Oficina de Língua Francesa e Apoio Psicológico tendo o Ballet Clássico como eixo temático central.

6 Amor, Movimento e Dança é um coletivo feminino que já conectou mais de cem mulheres em Santa Maria (RS) desde julho de 2016. Este busca a empatia, o empoderamento, a união, a luta e a (des)construção do corpo através da Arte, possibilitando às participantes amar e entender seu corpo, bem como reconhecer sua potencialidade criativa. O Grupo de Mulheres Amor, Movimento e Dança Materna (AMD Materna) oferece encontros de dança para mães e bebês de 45 dias à 3 anos



protagonizada pelo *ciberfeminismo*. Esta onda carrega as discussões e lutas políticas das três anteriores, no que diz respeito ao fim das hierarquias de gênero em diferentes perspectivas, contudo, diferencia-se pelas suas influências tecnológicas. Segundo Rocha (2017, p. 11), este momento histórico do movimento feminista se caracteriza pelas “mudanças sociais provocadas pela tecnologia da informação e do panorama que se estabelece a favor da promoção e divulgação dos ideais” feministas. Ao longo da pesquisa, tive acesso a vários grupos *online*, seja sobre maternidade/maternagem, seja sobre feminismo. Além disso, a resposta virtual de mulheres às minhas inquietações e a consequente criação de um formulário na internet são reflexo de como as redes têm sido potencializadoras desse movimento.

Repito muitas vezes ao longo de meu estudo que não busco falar por, mas com as mulheres colocando-as como protagonistas ao reconhecer a potência de suas falas enquanto saberes legítimos. Portanto, considero necessário enfatizar que não trago a voz de todas as mulheres, não tenho essa pretensão e tal feito seria utópico. Procuro, sim, ocupar espaços diferentes para ampliar a diversidade dessas vozes femininas sem me restringir a um grupo específico de mulheres. Há muitas questões em comum que nos unem, mas não ignoro que existem muitas questões que nos diferem para além do gênero. Uma mulher negra vivencia situações diferentes de uma mulher branca, assim como uma mulher idosa passa por vivências diferentes de uma jovem, assim por diante.

Todas essas questões que já vinham me inquietando desde o começo da pesquisa ficaram ainda mais pulsantes com as leituras de Davis (2017) e Ribeiro (2017). Apesar de pertencerem a gerações e nacionalidades diferentes, as autoras possuem várias aproximações em suas falas ao destacarem o recorte racial e de classe para discutir o feminismo. Ao enfatizar as especificidades da luta do feminismo negro, ambas rejeitam a universalização da categoria mulher uma vez que

[...] o não reconhecimento de que partimos [as mulheres negras] de lugares diferentes, posto que experienciamos gênero de modo diferente, leva a legitimação de um discurso excludente, pois não visibiliza outras formas de ser mulher no mundo (RIBEIRO, 2017, p. 51).



Angela Davis, filósofa e socióloga estadunidense reconhecida por sua militância pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial, escreve algo semelhante sobre o final da década de sessenta e início de setenta:

As mulheres de minoria étnicas – e as mulheres brancas da classe trabalhadora – sofriam os efeitos do sexismo de um modo diferente daquele de suas irmãs associadas ao movimento de liberação feminina e, conseqüentemente, sentiam que as questões das mulheres brancas de classe média eram, em grande medida, irrelevantes para sua vida (DAVIS, 2017, p. 34).

Ou seja, o que essas autoras consideram fundamental discutir é que além do recorte de gênero, há de se pensar o recorte racial, de orientação sexual, social, etário, entre outros. Ao comparar as citações, também se nota que não se trata de uma questão recente, mas de opressões históricas que seguem se perpetuando ainda hoje.

Ao partirem de diferentes locais, as mulheres sofrem diferentes tipos de opressão além do machismo e vivenciam-no de modos diferentes. Nesse contexto, é pertinente destacar que a autora brasileira é muito reconhecida, entre outras coisas, por discutir “local de fala” recorrentemente abordado em discussões feministas, em demais lutas sociais, bem como inúmeros âmbitos discursivos têm reconhecido a importância de esclarecer o contexto de fala. Considero muito relevante discutir essa escolha discursiva aqui uma vez que a criação artística foi movida pela fala de mulheres. Ribeiro (2017) parte da noção de que todos possuem local de fala, mas que essa fala parte de perspectivas diferentes, uma vez que as pessoas ocupam posições sociais distintas. O hábito de ouvir uma voz única seja masculina, branca, heterossexual ou cisgênero, muitas vezes faz esquecer que as vozes partem de um lugar marcado. A partir daí, o entendimento da pluralidade de vozes pode ser potente para romper com essa ideia de uma voz universal, questionando quem detém o direito a fala. Portanto, definir esse local é um modo de afirmar-se.



Nesse contexto, é importante que se pense, ainda, sobre o lugar da escuta nesse processo. Tiburi (2018, p. 56) lembra que “a escuta política não é dócil”. Segundo a autora, a mesma se trata de um “elemento prático no processo político que precisa ser experimentado com urgência, sobretudo pelos sujeitos que detêm o privilégio da fala”. Na pesquisa de campo, coloco-me em uma posição de escuta enquanto estudante de pós-graduação. Quando proponho não falar por essas mulheres, mas com elas, busco reconhecer seus locais de fala visualizando que a universidade me concede um lugar privilegiado em relação aos de muitas outras. É a partir desse meu lugar de escuta que transformo meu espaço de fala, garantido e legitimado pela academia.

Ao longo da pesquisa estive em contato com diferentes perspectivas, uma vez que as mulheres vivenciavam momentos diferentes da maternidade. Algumas haviam descoberto recentemente a gravidez, enquanto outras já estavam com seus filhos de colo ou eram mães de adolescentes ou já eram avós. De modo geral, os relatos eram carregados de transformações internas e externas que envolviam o tempo da mulher, o tempo da criança, o corpo que se modifica, a rotina que se altera. Nas narrativas femininas vários elementos se repetiam e, entre eles, destaco o sentimento de culpa. Culpa por sentir saudade da vida antes da maternidade, culpa por não sentir o que acreditaria que deveria sentir pelo filho, culpa por não se enxergar boa o suficiente como mãe, culpa por proteger demais, culpa por não ter tanto tempo para os filhos ou culpa por não poder se dedicar muito ao trabalho. Enfim, uma enxurrada de culpas, muitas vezes socialmente construídas. Entre tantos sentimentos contrastantes e conflituosos, o amor frequentemente surge nas falas como algo recompensador.

Na maioria das rodas de conversa foi questionado um ideal vigente de mãe: aquela que é amorosa, dedicada, sempre em prontidão. Um ideal de mulher que coloca as necessidades dos filhos sempre a frente das suas ao mesmo tempo em que cobra que ela dê conta de inúmeras outras tarefas com a mesma eficiência. No livro *Como Educar Crianças Feministas – Um Manifesto*, escrito por Adichie no formato de uma carta para uma amiga que recém se tornara mãe, ela



escreve que “nossa cultura enaltece a ideia das mulheres de ‘dar conta de tudo’, mas não questiona a premissa desse enaltecimento” (ADICHIE, 2017, p.17). Para complementar, Tiburi lembra que “terceiras e, até mesmo, quartas jornadas – vale dizer mais uma vez – nunca remuneradas farão das mulheres escravas do lar com pouco ou nenhum tempo para desenvolverem outros aspectos da própria vida” (2018, p. 15). De onde vem todas essas cobranças? De que forma esses padrões machistas também afetam a relação desses corpos femininos com o tempo?

Assim, enquanto artista-pesquisadora feminista, dedico-me a pesquisar questões de gênero, baseando-me em estudos antropológicos, nos dados que reuni durante o processo e em minha própria experiência. Ao realizar essas pesquisas de campo pude deparar-me com várias das questões teóricas estudadas. Entre elas, uma das mais evidentes foi a sobrecarga dessas mães. Eu estava vivenciando essa realidade nos encontros com mulheres que lidam com jornadas múltiplas de trabalho. Nesse contexto, por exemplo, alguns encontros foram adiados em função das dificuldades de sair com as crianças nos dias mais frios e chuvosos ou em virtude de muitas adoecerem no inverno. Os horários propostos, o tempo do encontro, os locais escolhidos e, sobretudo, como conduzir as rodas deveria levar em consideração todos esses fatos. Se não o fizesse, estaria colaborando para reforçar um padrão excludente, o que seria totalmente contraditório com meu trabalho. Muitas das dificuldades encontradas nesse momento do processo foram reflexos de uma estrutura machista - afinal, como, em meio às suas múltiplas jornadas, mulheres tão sobrecarregadas encontrariam tempo para ir à um encontro? Assim, tem sido importante que eu me adapte a essas realidades.

Muitas vezes, usa-se de argumentos biológicos para naturalizar, justificar e até mesmo perpetuar certas noções atribuídas às mulheres. Justamente por isso, a filósofa Simone de Beauvoir (1980), inicia a obra “O Segundo Sexo”, a partir deste viés. A autora enfatiza como questões biológicas vem sendo usadas para atribuir uma essência a mulher criando identidades fixas que as limitariam a determinados destinos – fisiológico, psicológico, econômico – pré-definidos. Beau-



voir (1980, p. 58) coloca que é necessário considerar aspectos biológicos, devido ao fato de o corpo ser “nosso domínio do mundo”. Contudo, ela recusa o pensamento de que estes dados constituam um destino imutável para a mulher. Assim, seu pensamento vai ao encontro daquilo que proponho com minha pesquisa.

Seguindo essa linha de pensamento, o ideal do amor materno é abordado por Badinter (1985). A autora discute essa construção reconhecendo a inconstância e a não universalidade do desejo das mulheres terem filhos. Assim, interessa pensar nessa ideia não como uma tendência feminina inata, mas como um comportamento social variável conforme influências históricas, políticas e culturais. A partir de um recorte que se baseia em uma perspectiva ocidental, a autora considera que essa ideia se tornou um valor natural e social, o qual seria “favorável à espécie e à sociedade” (p. 145), a partir do último terço do século XVIII. Entre os motivos para se estimular esse pensamento estão questões relacionadas a políticas pró-natais. Estas políticas levam em consideração a questão demográfica, por exemplo, trazendo justificativas religiosas, além das biológicas, como dito anteriormente. Nesse contexto, a autora enfatiza a teoria do masoquismo feminino, a qual serviria de

[...] justificativa a posteriori para a aceitação de todas as dores e todos os sacrifícios. Se a mulher é naturalmente feita para sofrer e, ademais, gosta desse sofrimento, não há mais razão para constrangimento a esse respeito. Teoria que é, neste aspecto, bem mais perigosa do que a teologia judaico-cristã. Esta diz que a mulher deve sofrer para expiar o pecado original. A maldição tinha uma razão moral, e a dor física era o preço a pagar por seu erro. Pelo menos não se lhe pedia que gostasse disso (1985, p. 283).

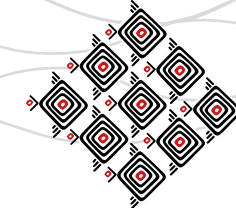
Tem sido muito interessante ver que ao mesmo tempo em que muitas mães negam e criticam determinados pensamentos, muitas ainda perpetuam certas ideias como a noção de “ser mãe é padecer no paraíso”. Quando questiono, em meu trabalho, o modo como as mulheres se



sentem em relação ao tempo em momentos específicos, questiono também a lógica de dominação masculina e como a sociedade machista e patriarcal as afeta. Entendo que além das ações vislumbradas sob uma perspectiva macroscópica da cultura, é importante pensar como estas ideologias se perpetuam no meu entorno.

Passada a pesquisa de campo, em que inicio uma imersão em memórias femininas, vejo-me diante da provocação artística de trazê-las em performance. Mesmo não sendo mãe, fiquei muito envolvida por esse processo, talvez um dos mais intensos que já passei como artista. No momento atual, estudo esses relatos buscando dar corpo a essas narrativas em sala de ensaio para que a partir daí a obra comece a ganhar forma. Tem sido desafiador criar sobre estes temas pois quando vejo minha arte como um canal para comunicá-las entendo, também, que a obra não será a mera ilustração dessas falas. Assim como Ribeiro (2017, p. 87), acredito que “vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica”. Por meio da performance arte, busco criar um espaço que rompa hierarquias e que realce vozes abafadas desestabilizadoras do *status quo* que me atravessam profundamente.

Eu pesquiso com paixão. Este trabalho é um mergulho profundo para mim. Imerjo na densidade dessas narrativas adentrando a sonoridade revolta, amorosa e confessional de suas vozes. As ouço pedir desculpas, uma, duas, três, incontáveis vezes. Emerjo com o corpo encharcado de marcas de violência, mas também de acolhimento e proteção. O que é ser mulher em meio a esse turbilhão de sentimentos? O quão gigante nos tornamos apenas na delicadeza de sermos escuta, uma das outras? É evidente que a passagem do tempo no corpo feminino envolve questões biológicas e que a idade é um fator inalterável. Entretanto, ao criar esses espaços de fala busco questionar a idealização e romantização da maternidade. Assim sendo, encerro essa escrita ressaltando, mais uma vez, que esse é um trabalho artístico ainda em andamento. Portanto, pesquisa de campo aqui, é entendida também como procedimento artístico que se desenrola a partir do apoio e contribuição de uma multidão de mulheres.



Referências bibliográficas

BADINTER, Elisabeth. Um Amor conquistado: o mito do amor materno. Elisabeth Badinter; tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

GRADVOHL, Silvia Mayumi Obana; OSIS, Maria José Duarte e MAKUCH, Maria Yolanda. **Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade**. Pensando fam. [online]. 2014, vol.18, n.1, pp. 55-62. ISSN 1679-494X.

OS DESAFIOS DA MATERNIDADE UNIVERSITÁRIA. São João Del-rei - Minas Gerais, 14 maio 2017. Disponível em: <<https://jornaldelas.wordpress.com/2017/05/14/os-desafios-da-maternidade-universitaria/>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. São Paulo: Letramento, 2017.

TIBURI, Marcia. **Feminino em comum para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo** – fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.



PESQUISA EM ARTE/EDUCAÇÃO COMO PROCESSO CRIATIVO

Camila Serino Lia¹ - UNESP
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O objetivo desse artigo é partilhar reflexões de uma pesquisa de doutorado em andamento, sobre propostas e processos de criação de arte/educadores que atuam no campo da mediação cultural em museus e instituições culturais na cidade de São Paulo. A quantidade de instituições com áreas ou setores educativos é expressiva e traz como desafio para uma pesquisa que se quer qualitativa como essa, a construção de critérios que respaldam as escolhas, nesse caso, das experiências de educadores que configuram o cenário da investigação. Assim, valorizando a implicação da minha subjetividade como pesquisadora, artista e educadora, busco explicitar o processo de construção das primeiras escolhas da pesquisa, bastante afetadas pela ideia de Salles (1998) de processo de criação.

Palavras-chave: Mediação cultural. Arte/educação. Criação.

Entrando no mar

O convite de Isabela Frade para refletir que “em água de peixes grandes é necessário ser cardume” é desafiador pois convoca para a presença e inteireza no coletivo, num cenário político conflituoso que tende a nos desviar de nossos mais caros princípios. Com a mesma intensidade, o convite é também inspirador pois oferece a possibilidade de vivenciar e celebrar o sentido mais profundo dos processos coletivos e colaborativos que, segundo Richard Sennet (2012), dão-se através de um exercício característico de encontros como os Confaebs: o da escuta e do diálogo.

¹ Doutoranda em Arte Educação pelo Instituto de Artes da UNESP, é bolsista CAPES. Mestre em Arte e Educação pela UNESP, especialista em Estudos de Museus de Arte e graduada em Artes Plásticas e licenciatura em Educação Artística. Atua com mediação cultural, formação de educadores e professores de Arte. E-mail: camilalia2008@gmail.com.



É nesse clima de desafio e de inspiração que quero partilhar parte de reflexões de minha pesquisa de doutorado em andamento, sobre propostas e processos de criação de arte/educadores que atuam no campo da mediação cultural em museus e instituições culturais na cidade de São Paulo. O desafio é nadar por uma “imensidão azul” que trago como imagem para imaginarmos esse campo bastante alargado de experiências com a arte, o patrimônio e a cultura oferecidos nesta cidade. Um infinito mar azul que seduz o nosso olhar para tudo, para todos. A quantidade de instituições com áreas ou setores educativos é expressiva e traz como desafio para uma pesquisa que se quer qualitativa como essa, a construção de critérios que respaldam as escolhas, nesse caso, das experiências de educadores que configuram o cenário da investigação. E é disso que quero tratar aqui com vocês, leitores e leitoras, mais especificamente de como a minha subjetividade como pesquisadora, artista e educadora está implicada no processo de construção de primeiras escolhas, bastante afetadas por aquilo que compreendo como também sendo um processo de criação, pautada nas ideias de Salles (1998). Assim, espero inspirar a todos com essa pequena narrativa de uma pesquisa sendo moldada. Uma narrativa que passa pelo Confaeb de 2017 em Mato Grosso do Sul, tornando-se assim, parte dessa *história-cardume*.

Rumo a algumas escolhas de uma pesquisa iniciante

Eu acompanho a programação dos educativos dos espaços culturais da cidade de São Paulo porque este se trata do meu campo de pesquisa e também de minha atuação profissional, mas, mesmo assim, é impossível conhecer e participar de todas as atividades, pois, a oferta é imensa. Dentro deste universo que a cidade oferece, passei a intensificar o meu convívio com educadoras e educadores que vislumbrava (re)conhecer pela perspectiva que essa pesquisa traz, tendo como objetivo norteador compreender fundamentos, práticas e processos educativos



Fig 1. Composição de registros fotográficos da oficina na Capela do Morumbi e Casa de Vidro, com o educador Bruno de Moraes, e participação de crianças de minha família, em 27 de novembro de 2017. São Paulo, SP. Fotos da autora.

que envolvem o fazer artístico, a produção e a criação em arte com diversos públicos, no campo da mediação para arte, o patrimônio e a cultura. Dessa convivência, que mistura-se a minha própria formação e atuação como arte-educadora desde a década de 1990, antigas questões começaram a reorganizar-se e atualizar-se, impulsionando escolhas e rumos da pesquisa.

As escolhas podem ter sido intensificadas numa quente tarde de sábado do mês de novembro de 2017, quando participei de uma oficina na Capela do Morumbi e na Casa de Vidro intitulada “Matéria além do risco, oficina de composição e desenho” (figura 1).

Elaborada pelos educadores Bruno de Moraes e Rafael Freire, que atuavam cada um num destes espaços, a oficina foi fruto de diálogo entre duas instituições culturais vizinhas, localizadas num bairro da zona sul da cidade de São Paulo: o Museu da Cidade de São Paulo² do qual a Capela faz parte e o Instituto Lina Bo e P.M. Bardi³ que tem a Casa como sua sede.

Há poucos dias eu tinha acabado de voltar de Campo Grande, Mato Grosso do Sul do XXVII ConFaeb, o Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e, apesar de um pouco cansada e de mal ter desfeito a minha mala, eu ainda estava muito mexida pelas questões, debates e experiências que tinha vivido ao longo dos 5 dias que o congresso durou. De forma que, certamente, foi este estado de espírito pós viagem, apaixonado e inquieto, que me mobilizou a ir de encontro a esta oficina quando soube dela de última hora e de que os educadores que iriam propô-la eram formados em Artes Visuais.

Antes desta viagem, inquietava-me como dúvida a delimitação da pesquisa dar-se em relação apenas aos educadores com formação inicial⁴ em Artes. Na verdade, essa dúvida-

2 Para conhecer mais: <http://www.museudacidade.sp.gov.br/capeladomorumbi.php>, último acesso em setembro

3 Idem: <http://institutobardi.com.br/>, último acesso em setembro de 2018.

4 Aqui compreende-se por formação inicial a do âmbito acadêmico.



persistiu por muito tempo mas, aos poucos deixou de ser critério de escolha para transformar-se num dos elementos da pesquisa. Afinal, num rápido olhar para o cenário dos educativos das instituições de São Paulo voltadas para a arte e o patrimônio, percebemos que há educadores com formações acadêmicas em diversas áreas, como História e Design, que também desenvolvem propostas com as características que busco e portanto não poderiam ficar “fora de cena”. Assim, usando outros termos ou nomenclaturas que as próprias instituições ou grupos de educadores assumem, tais como oficinas, ateliês, experiências e ações poéticas, atividades práticas ou artísticas e etc, concebidas e desenvolvidas para e com o público que inspiram as escolhas que delineiam o cenário da pesquisa.

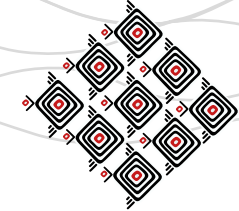
Escolhas que se transformam em tendências de uma pesquisa em movimento

Foram determinantes na construção e lapidação desse critério de escolha, as experiências que tive no ConFaeb assim como o percurso concomitante com uma disciplina que cursei na ECA/USP, a “Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores” com a professora Sumaya Mattar (figura 2). Juntos, interpretei estes eventos que vivenciei como indícios da minha pesquisa em movimento, como um processo criador. Vou explicar.

Na tentativa de investigar as dimensões criativas da própria pesquisa, arrisquei tecer algumas aproximações entre o ato de pesquisar e o ato de criação, tendo como aporte teórico a crítica genética de Cecilia Almeida Salles (1998). Trata-se de um breve exercício, ainda incipiente, de como determinados aspectos do processo de criação artística apontados pela autora dialogam com a pesquisa. A crítica genética procura investigar como uma obra é fabricada ao se voltar



Fig 2. Criação sobre meu processo de pesquisa como parte das atividades desenvolvidas na disciplina da professora sumaya Mattar, ECA/USP. Novembro de 2017. São Paulo, SP. Fotos da autora.



para o processo criador, contudo, ela pode se voltar para processos de construção de quaisquer fenômenos (SALLES, 1998, p. 11) e, como tal, farei com a minha pesquisa.

A crítica genética investiga o trabalho do artista em seu movimento, tendo como foco a sua tessitura e a complexidade do processo artístico em metamorfose, “com suas apropriações, transformações e ajustes” (SALLES, 1998, p. 13). Não há um ponto de partida que defina uma trajetória linear, feita de etapas, assim como também “não há uma fórmula, dosagens ou combinações aritméticas de ingredientes que assegurem a receita justa” (Ibidem, p.12) de como o processo criador acontece. Ele pode ser um labirinto, possuir curvas “que guardam alguma espécie de mistério” (Ibidem, p.12).

Curvas, desvios, mistério. São boas palavras para descrever a minha viagem a Campo Grande e o papel que algumas coisas que vivi no congresso passaram a ter para mim e a minha pesquisa. Aconteceu num desses dias em que a programação é dedicada a ida a museus e outros eventos culturais da cidade com o intuito dos participantes conhecerem a cultura local. Então, eu escolhi visitar o Museu de Arte Contemporânea, o MARCO e, o Museu das Culturas Dom Bosco, ambos localizados num imenso parque da cidade com paisagem exuberante.

Ao chegar no MARCO observei o espaço em silêncio, cumprimentei algumas pessoas do congresso que estavam ali, passei no banheiro para lavar o rosto pois estava fazendo muito calor por lá. Sondei se haviam educadores no local e sim, havia uma educadora que logo faria uma visita a uma escola agendada. Eu estava com alguns amigos, mas logo cada um seguiu para um canto, para percorrer no seu tempo os vários ambientes expositivos. Uma obra me chamou especial atenção, ela era feita com fios vermelhos que me lembraram de um exercício poético que havia sido feito numa das aulas da disciplina na ECA, muito recentemente (figura 3).

Caminhando vagorosamente para observar, fotografar e me aproximar da instalação por diversos ângulos, vi materiais no chão e dei-me conta de que ela estava em fase de montagem pela artista e duas assistentes (figura 4).



Fig 3. Composição de registros fotográficos da exposição em montagem no MARCO (imagens a esquerda e à direita) e de produção de uma atividade da disciplina na ECA/USP (imagem no centro). Outubro e Novembro de 2017. Mato Grosso do Sul e São Paulo. Fotos da autora.



Fig 4. Exposição em montagem no MARCO, Mato Grosso do Sul. Novembro de 2017. São Paulo, SP. Fotos da autora.

Memórias não dizem respeito a documentos, mas a percepções, reflexões e tantos outros ruídos que alimentam nossa noção do que foi vivido. Memórias contam mais sobre quem lembra do que sobre quem é lembrado. Não servem para a História, mas edificam as identidades de cada um: memórias são nosso fio da meada.

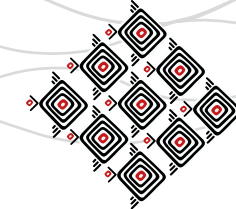
Fig 5. Fragmento de texto da curadora Priscilla Pessoa para a exposição Fio da Meada, no mARCO< Rio Grande do Sul. Novembro de 2017. Fotos da autora.

O nome da obra em montagem era “Fio da Meada” e a artista, Maria Carolina Rodrigues, recém-formada no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul teve como desafio materializar as suas memórias afetivas e ancestralidade, segundo o texto na exposição (figura 5) escrito por sua professora, Priscilla Pessoa, em que ela conclui:

Lembrei imediatamente das exposições em que eu havia trabalhado como educadora, e do quanto os períodos de montagem eram sempre muito instigantes para mim pelo contato que proporcionavam com as e os artistas, equipes de restauradores, montadores e curadores, pelo cheiro de tinta, o vai e vem de objetos, materiais, escadas e expografias sendo construídas. Eu amava fazer parte daquilo, estar imersa no processo de montagem, observando as obras serem constituídas e, juntas, constituiriam uma exposição que transformava o lugar. Esta metamorfose ocorria também com minha percepção e ideias sobre as obras, artista e contextos de suas produções que, ao fim do período de montagem da exposição e, por meio de um processo de pesquisa e concepção coletivo, gerava uma proposta ou um conjunto de propostas educativas que seriam desenvolvidas com o público naquele lugar.

Para Cecilia Almeida Salles, o artista deixa rastros do seu percurso de criação que a crítica genética investiga como uma arqueologia da criação que “tira esses materiais das gavetas e dos arquivos e os põe em movimento, reativando a vida neles guardada” (SALLES, 1998, p. 13). Como uma gaveta de guardados de minha pesquisa, a instalação em montagem “Fio da Meada” reativou em minha memória o fascínio que o movimento criador exerce em mim, seja o de um desenho, seja o da obra, de uma exposição, seja de uma ideia que se metamorfoseia numa ação educativa que, por sua vez, se transforma pelo público. A crítica genética é uma investigação que vê a obra de arte a partir de sua construção.

Acompanhando o seu planejamento, execução e crescimento, o crítico genético preocupa-se com a melhor compreensão do processo de criação. É um pesquisador que comenta a história da produção de obras de natureza artística, seguindo as pegadas deixadas pelos



criadores. Narrando a gênese da obra, ele pretende tornar o movimento legível e revelar alguns dos sistemas responsáveis pela geração da obra. Essa crítica refaz, com material que possui, a gênese das obras e descreve os mecanismos que sustentam essa produção (SALLES, 1998, p. 12-13).

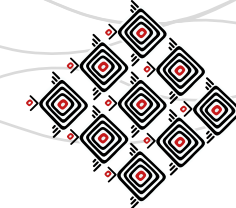
Como uma pegada, a reflexão sobre esta experiência me ofereceu uma importante pista para a minha pesquisa, acerca do quanto o meu olhar é interessado e atento para os processos e, portanto, para o movimento criador do educador e seu desencadeamento com o público, agora sim mais claramente compreendido como objeto de minha investigação e, que influenciou a escolha daqueles e daquelas que vou seguir, acompanhar, conversar, entrevistar.

A crítica genética surge na França na década de 1960 com o crítico literário que se debruça em decifrar segredos guardados nas palavras rasuradas, nas páginas reescritas, nas trajetórias e ritmos da mão do escritor (SALLES, 1998 p. 14). Do campo da literatura, a crítica genética herda o manuscrito como principal vestígio dessa “alquimia do fazer” do artista, como diários, cadernos de anotações e o registro verbal que assinalará a palavra como a sua maior protagonista. Contudo, “com a dilatação das fronteiras desses estudos, amplia-se o significado de manuscrito. Lida-se, assim, com índices de materialidades diversas: rascunhos, roteiros, esboços, plantas, maquetes, copiões, ensaios, story-boards e cadernos de artistas” (SALLES, 1998, p. 15), ampliando as pegadas de outras manifestações artísticas e dos processos de criação em outros meios de expressão. Salles aponta ainda para um diálogo entre as linguagens, uma interdependência de diversos códigos (figura 6).

Documentos de processo será o novo termo proposto pela autora para designar os vestígios e “registros materiais do processo criador” que “são retratos temporais de uma gênese que agem como índice do percurso criativo” e são a forma física através do qual o fenômeno da criação se manifesta. (SALLES, 1998, p 17). Quais outros vestígios este congresso revelou ao meu processo de pesquisa?



Fig 6. Caderno de campo da pesquisa, com desenhos, colagens, fotografias e textos. Agosto a Novembro de 2017. São Paulo, SP. Fotos da autora



Depois de passar a tarde em exposições, voltei para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que sediava o congresso, para assistir a uma contação de histórias sobre a vida e obra da artista e pintora Lidia Baís, homenageada pelo evento (figura 7). Foi emocionante. Mas.., como diz Salles, a crítica genética aponta para uma relação dialética, de “conexões entre aquilo que é registrado e tudo o que acontece, porém não é documentado” (1998, p. 17) de forma que é muito difícil para mim transmitir a emoção que senti apenas pelas imagens e palavras. Mas algo de muito forte aconteceu, eu fui muito tocada por estar lá.

Para preservar o caráter intimista de uma sessão de contação de histórias, a artista convidou algumas pessoas da plateia para se sentarem ao redor da cena e, lá fui eu. Vivendo uma potente experiência estética, eu percebi na integração das pessoas envolvidas – artista e público – com aquele conjunto de elementos cênicos que remetiam a vida e obra de Lidia Bais uma possibilidade de ação poética como mediação cultural. Nesse instante em que testemunhei a força da arte de nos sensibilizar e emocionar, foi como um *insight* de que eu estava no rumo certo de minha pesquisa. Salles diz que o gesto criador é um movimento com tendência, em que

o artista é atraído pelo propósito de natureza geral e move-se inevitavelmente em sua direção. A tendência é indefinida mas o artista é fiel a essa vagueza. O trabalho caminha para um maior discernimento daquilo que se quer elaborar. A tendência não apresenta já em si a solução concreta para o problema, mas indica o rumo. O processo é a explicação dessa tendência”. (SALLES, 1998, P.29)

Concluindo um movimento da pesquisa...

O que seria a tendência de minha pesquisa, esse “condutor maleável que como uma nebulosa, age como uma bússola”? O que me impulsiona a pesquisar como um ato de criação? É a própria arte que me move? Ou, a arte/educação como um mistério a penetrar e a possibilidade



Fig 7. Contação de histórias sobre a vida e obra de Lidia Baís. Confaeb, 27 de novembro de 2017. Fotos da autora.



de, como uma artista-pesquisadora, ser portadora de uma necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si mesmo (...), cujo alcance está na consonância do coração com o intelecto.”? (SALLES, 1998, p. 30). Ou a tendência mais expressiva seria seguir caminhos que me levam as criações de outros arte/educadores? Talvez, isso ou aquilo, ou melhor, tudo isso junto.

Referências Bibliográficas

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SENNETT, Richard. Juntos. **Os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: RECORD, 2012.



PARADIGMAS E METODOLOGIA DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO: REFLEXÕES

Cristina Garcia Palhares Viso - UFU¹

Resumo

Este artigo reflete sobre os paradigmas da educação Brasileira tomando a BNCC/2018 como referência, apresentando de forma específica o ensino de arte. Apresenta também reflexões sobre problema de pesquisa, objetivo geral e caminhos metodológicos percorridos até o momento presente.

Palavras-chave: Paradigmas. Processos criativos. Metodologias.

Introdução

No contexto atual, diante da velocidade de informações e transformações sociais, percebemos a evolução da consciência humana. Cada vez sabe-se mais sobre o universo que o corpo habita, mas cada vez menos se vive ou cria para si um “corpo sem órgãos” (DELEUZE, 1996, vol 3). Vivemos limitados pelas percepções fragmentadas e muitas vezes distantes de nossos desejos. Assim, uma crise da existência se instaura. Uma crise que não se respalda pelas aparências, mas pelo mundo subjetivo do ser “indivíduo”.

Um indivíduo que não é só orgânico, mas também psíquico. Que produz sentido às suas experiências físicas de modo consciente. Um ser que ao produzir sentido tem capacidade de

¹ Doutoranda da FAGED/UFU (Faculdade de Educação da linha “saberes e práticas” da Universidade Federal de Uberlândia – orientada por Narciso Telles), Professora de Arte da educação básica (médio e fundamental 2) no Estado de Minas Gerais e, atuando na Educação Especial como Arteterapeuta na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Mestre em Arte pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia), especialista em Arteterapia; Supervisão, inspeção e Gestão Escolar. Graduada em Artes visuais e Teologia.



transformar de maneira aparente ou significativa sua relação com o objeto da reflexão. Sua subjetividade se observa nessas relações e nas interações com seus pares.

Assim, esse “ser” indivíduo que possui inúmeras peculiaridades psíquicas e orgânicas também é social. Não é ser no isolamento e sim entre outros indivíduos.

Desse modo, a sociedade se constrói nas relações de interação com outros seres e a educação é um modo como indivíduos se relacionam e compreendem o mundo ao seu entorno.

Diante desse contexto social atual, há preocupações que emergem de grupos políticos nacionais sobre como devemos educar os estudantes (crianças, jovens, adultos) da nossa sociedade para se adaptarem de maneira satisfatória ao modelo socioeconômico exigido. As exigências passam pelos níveis individuais, sociais, econômicos e tecnológicos. Criam-se resoluções e normativas para formalizar o ensino e fundamentá-lo, medi-lo, esquadrinhá-lo, analisá-lo e regulamentá-lo.

Diante do exposto, esse artigo pretende apresentar alguns princípios da nova BNCC/2018 e refletir sobre ela, tentando analisar como desenvolver uma pesquisa em arte e educação que valorize o ser indivíduo em sua dimensão subjetiva diante dessa normativa.

Pretende também apresentar o caminho metodológico percorrido e seus diálogos com as preocupações de pesquisa.

Apresentação da BNCC/2018 e proposta da Educação Integral

Segundo, a nova BNCC/2018² o contexto atual é apresentado do seguinte modo:

2 “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)”.(BNCC,2018, P.7)



No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral (BNCC, 2018, p. 14).

Essa perspectiva traz novas informações para o currículo escolar na educação básica observando uma “educação integral” com o propósito de:

Contribuir para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018)

Para esse propósito o ministério da educação (MEC) elaborou 10 competências gerais³ a serem desenvolvidas em todas as áreas de conhecimento ao longo da educação básica resumida da seguinte maneira: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação e 10) responsabilidade e cidadania.

Todas as competências dialogam entre si e requerem que se desenvolvam habilidades para que os estudantes as alcancem para assegurar, como resultado do seu processo de aprendi-

3 “Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (BNCC, 2018, P.8).



zagem e desenvolvimento, uma “uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”(BNCC,2018, p.25)

As leituras que se seguem neste novo documento é uma preocupação para o desenvolvimento humano de modo geral implicado em compreender sua complexidade atuante nas dimensões cognitivas, afetivas e sociais independente da “duração da jornada escolar”(BNCC, 2018,p.14).

Para isso eles propõem a superação da fragmentação das disciplinas:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BNCC, 2018, p. 15).

A proposta apresentada a princípio parece uma opção aceitável aos estudantes à medida que eles serão ensinados direcionados por temas/assuntos. Em uma área de conhecimento que abordam linguagens diversas serão direcionados a aprender o tema em diferentes perspectivas. Dialogando com a ideia, é um trabalho interdisciplinar anual:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BNCC, 2018 p.16)

O que nos traz a reflexão: é possível?

Para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, desenvolveram o que caracterizam o “currículo em ação” que são decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes



de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos, ou seja, suas singularidades.

Assim, na BNCC, o Ensino Infantil está organizado em 5 campos da experiência(O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e Ensino religioso) e o ensino médio está organizado em 4 áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais Aplicadas).

No ensino fundamental as áreas do conhecimento possuem componentes curriculares ligados a cada uma delas:

- Linguagens – Língua Portuguesa, arte, educação infantil, língua inglesa.
- Matemática – Matemática
- Ciências da natureza – Ciências
- Ciências humanas – Geografia e Historia
- Ensino religioso – Ensino religioso

No ensino médio as áreas do conhecimento também possuem seus componentes curriculares ligados a cada uma delas, porém, trazem os componentes de língua portuguesa e matemática como aqueles que serão condutores dos outros componentes sendo oferecidos em todos os anos.

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, é detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. (BNCC,2018, p. 32)



Assim, são componentes curriculares das áreas do ensino médio:

- Linguagens e suas tecnologias – Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.
- Matemática e suas tecnologias – Matemática
- Ciências da natureza e suas tecnologias – Biologia, Física e Química.
- Ciências humanas e sociais Aplicadas - História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

A grande dificuldade que se aplica a essa nova forma de currículo será a interação entre componentes curriculares de uma mesma área.

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). Em função das determinações (BNCC, 2018, p. 32).

Considerações preliminares sobre essa normativa

O modo como os responsáveis pelo documento em questão articularam essas ideias possibilita diferentes interpretações. Como disciplinas com especificidades tão diferentes, dialogarão? Outra ideia que precisa ser revisitada é autonomia das disciplinas. As disciplinas serão obrigadas a ensinar o que matemática ou língua portuguesa está direcionando? Como isso ocorrerá na prática?

Em uma experiência com a leitura da BNCC em uma escola do ensino médio deparei-me com problemas de autonomia e com percepções fragmentadas das áreas diante de cada conteúdo.

Foi nos direcionado o exercício de construção de uma atividade em que todos os componentes das grandes áreas dialogassem. Assim, uma professora de língua portuguesa apresentou



uma proposta de trabalho com o tema: “teatro”, que na percepção dela seria a culminância e não um estudo.

Diante do estabelecido, tentei verificar o que a professora queria explorar do tema: “teatro”. Imediatamente ela me explicou que ensina na sua área estilos da área de teatro e que poderia fazer uma peça teatral ao final dos ensinamentos vinculados a matéria dela. Expliquei a ela que pensar no tema “teatro” vai além da sua culminância como espetáculo, mas que essa palavra nos remete a uma linguagem das artes cênicas que possui técnicas específicas, história e trabalho com o corpo. Concepções acerca do que tinham colocado como tema foi apresentado o que causou desconforto entre colegas que integram a área linguagens e suas tecnologias a qual o conteúdo arte faz parte. Na cabeça desses colegas teatro era o fim e não um estudo.

Dessa forma, foi necessário fazer um recorte do que gostariam de ensinar da linguagem “teatro”. Foi percebido, diante dessa experiência um grande despreparo dos diferentes profissionais para compreender as especificidades de cada componente curricular que integram uma grande área. Como será então um trabalho como esse na prática, motivado pelo desenvolvimento das competências?

Desse modo, a BNCC, sugere com a ideia de “competências” tudo aquilo que o estudante deverá ser capacitado para saber, fazer ou ser, pois, serão avaliados. Podemos inferir que essa avaliação acontecerá de modo padronizado. O que levanta outro questionamento: como avaliar de modo quantitativo o ser subjetivo?

O componente curricular – arte

Como observado na nova BNCC/2018, Arte permanece como componente curricular como proposto na LDB/96 alterando assim sua autonomia para se tornar parte de uma grande área de linguagens no ensino fundamental e ensino médio.



Diante das mudanças atuais no currículo nacional e na abordagem da arte vinculada a outros conteúdos, cabe verificarmos as mudanças que ocorreram no Brasil fazendo um caminho histórico para avaliarmos o nosso contexto.

Desse modo, SIEBERT e CHIARELLI (2009) em seu texto intitulado “Pensamento Pedagógico no Ensino da Arte” refletem sobre a trajetória do ensino da arte que aconteceu desde antes da entrada dos portugueses no Brasil até a proposta dos PCNs. Assim, argumentam que o ensino de arte havia passado por diferentes propostas metodológicas e somente a partir da nova LDB, aconteceu uma reestruturação em torno da “disciplina”, sendo que a proposta metodológica mais significativa aconteceu no ensino contemporâneo com a abordagem de Ana Mae Barbosa.

Apresentam assim, o início das reflexões de Ana Mae Barbosa, as leituras que se fizeram de forma inapropriada de suas reflexões gerando o que chamaram abordagem triangular na década de 80 e que ganhou força em 88 com a lei de diretrizes e bases (LDB) a qual tiraria a obrigatoriedade do ensino de artes até então intitulado de “Educação artística”. Apresentam a luta dos arte-educadores no Brasil sobre a utilização de imagens, obras de arte, a necessidade de iniciar as crianças na leitura de imagens contextualizando imagem historicamente, valorizando a produção infantil e a criação da FAEB durante o congresso em Florianópolis em 1991.

Ressaltam que somente na década de 1990, mais precisamente em 1997 com a nova LDB, a concepção do ensino das Artes foi totalmente reformulada, passando de “Educação Artística” para “ensino de Arte”. Assim, a Lei nº 9394/96 revogou as disposições anteriores e a Arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica, com a presença da proposta de ensino de Ana Mae Barbosa baseada na produção, leitura de imagens e contextualização.

Por outro lado, a arte é apresentada na nova BNCC como componente que contribui para o “desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo” (BNCC,2018, p.474). Porém,



a BNCC/2018 desobriga a presença dela nas etapas do ensino médio apresentando como componentes obrigatórios em todas as séries apenas língua portuguesa e matemática.

Na incoerência que se estabelece o paradigma atual na educação fundamentada na BNCC/2018, revisitando uma pesquisa em andamento que valoriza os processos criativos por meio da Performance artística como possibilidades para que o indivíduo crie novas relações consigo, com os outros e com o mundo, cabe apresentar o problema que permeia a pesquisa neste paradigma - “como a Performance pode possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano, o valorizando em sua subjetividade e possibilitando a criação do que Deleuze(1996) chama de corpo sem órgãos? Como desenvolver uma pesquisa com o componente curricular “Arte” vinculada a outros componentes curriculares?”

Diante desse problema se busca um método adequado para solucioná-lo. Tendo como objetivo valorizar o processo criativo dos estudantes na construção e reestruturação da performance artística no contexto escolar.

Mediante o exposto procura-se um método coerente com a pesquisa. Para tanto, será apresentado a seguir o caminho metodológico trilhado até o momento.

Caminho metodológico: em construção

Em pesquisas anteriores eu acreditava que o modo como desenvolvia a pesquisa no contexto escolar se encaixava prioritariamente na pesquisa ação fundamentada nos pressupostos segundo conceito de Baldissera (2001) que apresenta a pesquisa-ação como um método que exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. Essa participação requer mais de um pesquisador e é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Assim,



objetivo do estudo é decidido a partir do interesse de um grupo de pessoas ou de um coletivo e supõe a superação da relação de distanciamento entre o pesquisador, que tem um suporte teórico e metodológico e as pessoas envolvidas que contribuem com suas experiências, vivências e conhecimentos de sua própria realidade. Porém, estudando outros paradigmas metodológicos pude refletir sobre autores que apresentaram outras possibilidades metodológicas.

Por exemplo, a abordagem metodológica da pesquisa ação de Tripp(2005) que reflete sobre a dificuldade de definição porque é método natural que se apresenta sob muitos aspectos diferentes e porque também se desenvolveram de maneiras diferentes para diferentes aplicações. No entanto, “a pesquisa ação foi considerada um termo geral para designar: pesquisa diagnóstica pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental” (TRIPP,2005, p.445).

Tripp(2005)observa também que:

A pesquisa ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p. 445)

Sendo assim, me apropriei deste termo metodológico sobre as perspectivas de Baldissera(2001) e Tripp (2005) somada a outros modos de pensar o método.

Além da pesquisa ação, Outro método que dialoga com a temática em questão é a etnografia de Silvie Fortin (2006), que considerou importante para seu trabalho com a dança, pois queria descrever e compreender um fenômeno. Assim ela se inscreveu totalmente em uma perspectiva etnográfica coletando dados empíricos (seleção de documentos, entrevista e observação participante) provenientes de uma presença sobre o campo para responder a questões relativas à sua prática. A esses dados empíricos ela chamou dados etnográficos.



Do mesmo modo, Macedo (2000) apresenta a etnopesquisa como possibilidade metodológica para abordagem na área educacional. E fundamenta essa opção por se evidenciar pela etnografia semiológica. Assim defende que a pesquisa no campo educacional “tem o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (MACEDO, 2000, p 144).

Macedo (2000) também considera a observação participante como uma das bases fundamentais da etnopesquisa e apresenta como instrumento de coleta de dados: a entrevista, questionário aberto, documentos como fonte de análise, história oral (narrativas), grupo nominal ou focal, técnicas projetivas, imagem, diário de campo, e outros.

Com efeito, pude dialogar com as particularidades de cada método até agora apresentado. Portanto, da pesquisa ação, a possibilidade de pesquisar minha ação como profissional para melhorá-la. Da etnografia ou etnopesquisa, utilização da coleta de dados no campo educacional. Porém, faltava algo. Diante da variedade de fontes como possibilidades, como pensar sobre ela e como descrever a experiência?

A compreensão de que somos todos afetados pelas experiências e construímos significados do mundo por meio de narrativas me levou a conhecer a pesquisa narrativa segundo a proposta de Claudinin e Connelly (2015) que trouxe uma nova perspectiva para pensar a ação que por hora me ocupo.

A pesquisa narrativa na perspectiva desses autores possui influências variadas que percorrem outros campos do conhecimento como antropologia, psicologia e psiquiatria. Também citam influências teóricas importantes como John Dewey, Mark Johnson e Alasdair Macintyre dos quais tomaram emprestados termos como experiência como continuidade em Dewey (1934), metáforas experienciais e corporificadas e unidade narrativa para pensar a construção da continuidade em Johnson(1987) e Macintyre(1981).



Outras referências importantes para construção do modo narrativo dos autores em questão: a) metáforas da parada em Geertz (1988) com um modo de capturar a transformação ocorrida no todo analisado. O senso do que é provisório porque se a parada se transforma então nossos tempos e lugares mudam; b) do provisório em Bateson(1994) que está relacionado ao que nós como pesquisadores podemos escrever sobre a pessoa e eventos (sempre abertos a revisão), também fala sobre relacionamentos que precisam ser algo a se preocupar; c) do ouvir nosso ensinar de Coles (1989) e Bateson(1994). Quais são as histórias daqueles que ensinamos contam?; d) da possibilidade de pegar emprestada teorias, metáforas e termos de outras disciplinas como forma de construir pontes entre nossa pesquisa e a prática de Csarniawska(1997) e Polkinghorne(1988).

Para os autores, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência, pois ela acontece narrativamente.

Assim, o propósito da pesquisa narrativa é investigar a experiência sobre a ótica das situações, continuidade e interação o que dá a pesquisa narrativa, segundo Claudinin e Connelly (2015) o aspecto de tridimensionalidade. Aspectos que parecem pertinentes a essa pesquisa.

Ainda seguindo o caminho metodológico deparei-me com a concepção cartográfica que é uma metáfora deleuziana para descrever o método da escrita. Desse método, ainda em fase de avaliação e estudos poderia me apropriar da ideia do devir. Deleuze e Guattari (2011) apresentam possibilidades metodológicas totalmente inovadoras ao nos presentear com a ideia daquilo que se constrói daquilo que está aberto ou em processo.

Considerações Preliminares

Diante do paradigma na educação que se instaura com a nova BNCC/2018, levando em consideração as preocupações de pesquisa, cabe pensar em como a Performance artística pode possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano?



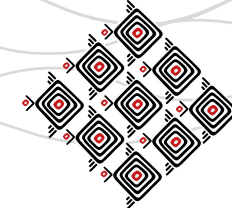
No caminho de respostas a essa pergunta se busca um método adequado para solucioná-lo. Tendo como objetivo valorizar o processo criativo dos estudantes na construção e reestruturação da performance artística no contexto escolar e quais narrativas esses estudantes inserem na produção da performance valorizando o ser humano em sua subjetividade e possibilitando a criação do que Deleuze (1996) chama de corpo sem órgão.

No caminhar epistemológico, deparei-me com a pesquisa-ação, etnografia, pesquisa narrativa e método cartográfico. Campos metodológicos aparentemente diferentes com peculiaridades que tento dialogar para fundamentar a minha pesquisa. Para tanto, me apropriei de algumas particularidades de cada campo metodológico como: os dados na etnografia (caderno de campo, registro imagético) e a descrição de um espaço escolar; da pesquisa ação a interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa (estudantes, professores e pesquisador); da pesquisa narrativa, a narrativa como fonte em forma de registro e como explicação da experiência; do método cartográfico, a ideia do devir a medida que a experiência não esta posta, mas é um acontecimento que se se constrói a partir do contato com outros que Deleuze observa como multiplicidade, ou seja, aquilo que não pode ser tratado com uno, mas como possibilidades de combinação.

Nesta perspectiva, apresentei algumas possibilidades metodológicas diante de um paradigma normativo que tende engessar a pesquisa, caminho buscando alternativas de talvez repensar “um novo paradigma estético” (GUATTARI, 2012) no contexto escolar. Um paradigma que provoque e promova o ser humano de uma maneira integral.

Referências bibliográficas:

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: Uma metodologia do “Conhecer” e do “agir” coletivo.** Sociedade em Debate, publicação eletrônica, v.7, nº 2, 2001. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570>. Acesso em 22 de Julho de 2018.



CLAUDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: Edufu/ufu, 2015. 250 p. Tradução: GNEP (grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **MIL PLATOS: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 94 p. vol 1 Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa..

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **MIL PLATOS: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. vol 3 Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para pesquisa na prática artística**. Tradução Helena de Mello. Cena, publicação eletrônica, nº 7, 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961> . Acesso em 22 de Julho de 2018.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução Ana lucia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª edição) 192 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial: nas ciências humanas e na Educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SIEBERT, Emanuele Cristina; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **TRAJETÓRIA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA ARTE**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná. **Anais...** . Parana.: Pucpr, 2009. p. 3013 - 3023. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2490_1365.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.



TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica.. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 31, p.443-466, 2005. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&tIng=pt>. Acesso em: 10 abr. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M.. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: Como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Docência). Tradutora Cristina Antunes.



FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: UMA EXPERIÊNCIA CONECTADA ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Douglas Alexandre Ferreira¹ - UEL

Roberta Puccetti² - UEL

Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt³ - UEL

Resumo

Este trabalho traz um relato de experiência com o objetivo de refletir sobre a importância da relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente. Essa reflexão parte de um projeto de pesquisa desenvolvido para o trabalho de conclusão de curso de licenciatura na área de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina, intitulado: “Fotografia e Memória: “Em que espelho ficou perdida a minha face” um estudo fotográfico a partir de uma única fotografia”. A partir de oficinas trabalhadas no projeto de extensão “Espaço de Criação”, realizado com mães de filhos com deficiência, tendo a fotografia como um instrumento portador de memória e linguagem visual, apresentaremos, neste artigo, nossas reflexões à luz da teoria Deleuziana. A proposta deste trabalho é trazer as experiências vivenciadas nesse projeto de extensão e suas articulações com o papel da universidade na formação docente.

Palavras-chave: Ensino. Artes Visuais. Formação Docente.

1 Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (2018), atua como pesquisador e colaborador em projetos de extensão e iniciação científica na própria universidade. E-mail: douglas_a_ferreira@hotmail.com

2 Graduada em Educação Artística – Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985), Especialista em Arteterapia (2007), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995), Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002). Pós-doutorada em Educação – Unicamp (2015), Professora da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora na área de formação de professores em artes visuais, metodologia do ensino de arte e arte e inclusão. E-mail: robertapuccetti@yahoo.com.br

3 Graduada em Educação Artística – Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pelotas (1984), Especialista em História das Artes (1985), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Curitiba (2002), Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Pós-doutorada em Educação – Université de Genève (2015), Professora da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora na área de formação de professores em artes visuais, metodologia do ensino de arte. E-mail: candida.carvalho@uel.br



Introdução

A universidade é uma instituição de ensino superior que oferece atividades de ensino, de pesquisa e de extensão nas diversas áreas do saber.

Esse tripé da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, é como raízes que brotam de um único tronco “a universidade”, tendo como ponto de partida, podemos dizer, os “problemas”, buscando novos conhecimentos. Para tanto, este conhecimento só pode acontecer por meio da troca de experiências e do contato com o outro, pois este produz a diferença e, como afirma Deleuze, o contato com o outro “faz” a diferença.

Para ele, a diferença é manifestação singular e imanente que se repete em seus estados de virtualidade. A diferença está no cerne do próprio Ser. Ser unívoco é “aquele que se diz da própria diferença, expressando-se como um composto, nem finito, nem infinito, mas acabado ilimitado” (DELEUZE, 2000, p. 198). Ser diferente é dizer não à identidade e afirmar o devir. O ser é diferença pura que, ao existir, já se diferencia.

Nessa perspectiva, podemos destacar, também, que a pesquisa e as experiências nos levam a busca “da sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano” (ZAMBONI, 2001, p. 51).

Assim, podemos mostrar que o tripé da universidade – ensino, pesquisa e extensão – por meio do contato, ativa o nosso conhecimento de modo a nos fazer reaviver de uma maneira diferente nosso conhecimento.

Conhecimento esse que muitas vezes é múltiplo, dinâmico, flexível, maleável e aberto a diversas conexões, pois não se opõe e nem se contradiz, mas dialoga para produzir novos significados.

Na perspectiva deleuziana, o conhecimento se forma a partir de encontros e vivências. Produzir conhecimento é apropriar-se de outro pensamento, pois ninguém cria a partir do nada e o



processo de criação se evidencia exatamente no modo como se trabalham idéias já produzidas: portanto, no encontro com o outro, ou do encontro com outras singularidades se efetiva uma transformação.

Por meio da pesquisa desenvolvida para o trabalho de conclusão de curso, as articulações – necessárias para o docente em formação – foram feitas por meio da vivência (o tripé da universidade), gerando resultados transformadores, pois só através do:

Ensino → é que temos contato com o curso e a Pesquisa, no qual adquirimos conhecimento, para que, por meio da **Pesquisa** → possamos aplicar e vivenciar os dois, o Ensino e a Extensão – fazendo da **Extensão** → uma troca de experiência e aprendizado, um transbordamento do ensino e da pesquisa, por meio do contato com o outro, formando assim novos conhecimentos e conceitos para a Pesquisa.

Para Giuseppe Bianco (2002, p. 192), “os conceitos podem ser remanejados e utilizados de mil maneiras diferentes”, surgindo de atos criativos novas aprendizagens por meio desse movimento e das diferenças.

Universidade: Ensino ∞ Pesquisa ∞ Extensão

A Universidade, sendo um local de convivência e desenvolvimento do pensamento em diversas áreas do saber, tem como tripé o Ensino (ato de aprender, ensinar e transmitir conhecimento), a Pesquisa (ato de investigar uma situação-problema, de interpretar dados por meio de embasamentos teóricos e de obter conhecimento) e a Extensão (ato de estender para a sociedade o conhecimento adquirido na academia). A partir de períodos históricos, decretos, resoluções, pareceres e reformas pertinentes à educação superior, a legislação chegou (por meio do artigo 207 da Constituição Brasileira) a um consenso que determina a indissociabilidade das vias de aprendizagem na formação acadêmica. Pois este (o tripé) deve ser íntegro e trazer uma nova



leitura, contribuindo para uma melhor relação junto à sociedade, viabilizando assim novas possibilidades na construção de um novo conhecimento. Pois segundo Dias (2009, p. 39-40):

A relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, quando bem articuladas, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos.

Sendo assim, a Lei 9.394/96 (da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) no artigo 43, parágrafo VII, coloca como uma das finalidades da Educação Superior “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

Pois é através desses três pilares balizadores que é possível promover uma leitura aprofundada da realidade, dos problemas e das procuras sociais, contribuindo assim, com uma formação comprometida e de qualidade. E, indo além, é por meio da pesquisa e extensão que o docente em formação tem a oportunidade de absorver o ensino e a aprendizagem, articulando a vivência do real cercada pela própria realidade. Aplicar e fazer a relação entre teoria e prática, transforma o conhecimento e faz identificar aspectos que precisam ser aperfeiçoados para ampliar a competência profissional. Para Minayo (2010, p. 21), “os sujeitos participantes de uma pesquisa, sejam na qualidade de investigador ou investigado, vivenciam descobertas, revelam reflexões sobre dados, fatos, isto é, constroem o conhecimento”.

Para que esta ascensão do ensino, pesquisa e extensão sirva como transformação à sociedade, possibilitando o surgimento de novos conhecimentos, é necessário que as universidades reconheçam e valorizem os projetos de extensão e oportunizem aos docentes em formação o reconhecerem-se como sujeitos de direito e de transformação social. Pois hoje, os sistemas uni-



versitários estão frágeis e, principalmente, sem apoio financeiro, tornando necessária a criação de estratégias para encontrar caminhos que solidifiquem os seus tripés. Pois, quanto mais bem articulado e integrado for o tripé universitário, mais íntegro será o processo de ensino-aprendizagem do docente em formação em favor da transformação da sociedade.

Segundo, Deleuze e Guattari, o sujeito se constrói pelo atravessamento de diversas instâncias, construídas histórica e culturalmente pelo próprio sujeito. Ele, o sujeito, imprime uma materialidade histórica ao conceito de sujeito, na medida em que credita sua formação ao atravessamento de instâncias socialmente construídas. Essa concepção reconfigura a caracterização do individual, que não está mais no interior do sujeito, mas fora dele, produzido no âmbito das construções sociais. A subjetividade se apresenta, pois, como sendo “essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Articulando Ensino, Pesquisa e Extensão

Para a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, será necessário o relato das atividades desenvolvidas na extensão para que possamos contextualizar nossas reflexões propostas neste artigo.

Por meio de diálogos, planejamentos, ações e avaliações, foram realizadas, entre os meses de maio e agosto de 2017, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), algumas oficinas com o objetivo de desenvolver uma pesquisa-ação – dados e produção – a partir de fotografias, memórias e resgate pessoal dos participantes. Estas oficinas realizadas no projeto de extensão “Espaço de Criação” (fig.1), subsidiado por outro projeto, o “Natação para Todos”, são supervisionados por profissionais dos cursos de Educação Física e Artes Visuais.

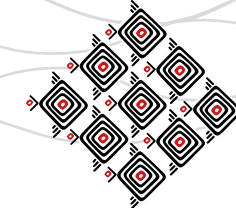


Fig 1. Projeto Espaço de Criação. Londrina – PR.

Os projetos aqui citados visam ao comprometimento com a sociedade, atendem mães e seus filhos com deficiência e ambos funcionam da seguinte forma: enquanto os filhos ficam com os profissionais de Educação Física na piscina, envolvidos em atividades que contribuam para melhorar a qualidade de vida, as mães são encaminhadas a uma sala; nela, participam de atividades que proporcionam um momento especial, exclusivo e único, desenvolvendo, por meio da arte, a transformação e o resgate identitário.

Foram trabalhados nas oficinas alguns conceitos em torno da Fotografia e Memória. Conceitos estes que arboresceram rizomaticamente através de uma única fotografia em cinco temáticas como: Família, Tempo, Brincadeira, Viagem e Afetividade. Diante de desafios, a metodologia utilizada foi flexível e com uma dimensão mais aberta, na qual, por meio de diálogos e ações, os participantes da oficina puderam fazer conexões entre suas criações transformando assim seu conhecimento.

Neste artigo elegemos três das atividades desenvolvidas para serem relatadas e servirem de base para nossas reflexões.

Com alguns referenciais teóricos relacionados à arte, as oficinas começaram com perguntas relacionadas à fotografia. Foi apresentada às participantes a fotografia de uma família em preto e branco (para deixar a leitura mais neutra e por não deixar os detalhes nítidos, chegando até a outro sentido) e foi solicitado para que todas a observassem. Para elas, o cenário, a fisionomia das pessoas e o sentimento as assustavam; mas as indagavam e as instigavam a decifrar qual era a história e de onde vinha aquela fotografia. Depois de todas terem observado e tecido seus comentários, foi revelado de onde vinha aquela fotografia e qual era sua história.

Partindo para prática, foi ofertado para elas um tecido branco grande (para que pudessem trabalhar coletivamente) e pedido para que todas se sentassem no chão em volta e o observassem, instigando para que falassem qual era o seu formato; algumas disseram que o formato parecia com uma fotografia. Em relação ao material (no caso, o tecido), elas conseguiram relacioná-lo

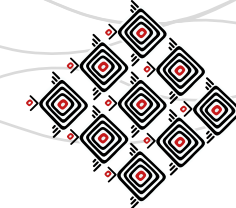


Fig 2. Retrato das Famílias, feito pelas mães do Projeto Espaço de Criação. Londrina – PR.

com questões de suas vidas, como o envolvimento, o abraço, o aconchego, entre outros. Logo após um breve momento de conversa, foram ofertados a todas pincéis de várias espessuras e tintas de tecido colorida, solicitando que retratassem naquele tecido (todas juntas) a sua Família (tanto a original quanto a que formaram) e o sentimento que essa instituição passava, utilizando a cor, a forma, entre outros elementos. Por meio da socialização, cada uma falou o que havia retratado e uma mãe chegou até se emocionar contando a história de sua família por meio da visualidade que tinha retratado no tecido (fig. 2). Todas, olhando para o tecido, foram informadas de que estava faltando algo no trabalho, já que o meio tinha ficado vazio. A partir disso, surgiu o desafio de cada uma olhar o desenho da outra e buscar como ligar uma Família a outra, sem se comunicar, utilizando os sentimentos, as cores e o que mais fosse necessário. E utilizando linhas e cores que mais a tocaram, concretizaram a interligação familiar, representando a união. Nesta oficina, todas juntas construíram uma única imagem, sendo que por trás há histórias de Famílias que nós não conhecemos. Todo aquele que olhar para a imagem terá uma interpretação diferente, como foi o caso da Fotografia apresentada no começo da oficina, quando ocorreram diferentes interpretações. Tudo o que falaram e fizeram teve grande importância; e por mais que a imagem seja abstrata, o trabalho ganhou potencialidade e se tornou importante.

No meio do caminho, algumas modificações tiveram que ser feitas, visando à concretização positiva da pesquisa-ação, pois foi observado pelos discente e docente que lá estavam que as mães já estavam cansadas de repetir sempre a mesma atividade. Fazendo parte e contribuindo para a formação, houve a necessidade de se fazer uma pausa e refletir sobre o que estava acontecendo, para que os problemas “labirintos” pudessem ser contornados através das conexões, chegando assim ao objetivo proposto pela pesquisa.

A segunda atividade a ser relatada aqui teve como conceito a Viagem e iniciou com a oferta de várias malas de viagem às mães, as quais foram expostas todas fechadas sobre uma mesa. Ao verem as malas, as mães ficaram curiosas para saber o que tinha dentro, então foi solicitado



para que elas escolhessem uma mala, mas não abrissem. Passado um momento, elas abriram e observaram que, dentro da mala, havia uma fotografia de uma placa com o dizer “Boa Viagem”. Algumas, ao visualizarem, tiveram a vontade de viajar na paisagem que a fotografia apresentava, outras não. Houve, ainda, afirmativas que remetiam a coisas relacionadas com a vida, como “saudades” e “lembrança”. Finalizada a etapa de diálogos, foi solicitado para que as mães virassem o papelão contido em cada mala, para que observassem a tela atrás (um tecido branco colado no papelão) e imaginassem e projetassem uma viagem que gostariam de fazer. Também foi feito um convite, dizendo que naquela mala poderiam colocar mais coisas que quisessem levar e, com a bagagem pronta, viajassem. Para retratar a viagem (fig. 3), elas utilizaram o tecido que estava colado no papelão e canetinhas coloridas. Foi uma oficina descontraída e animada, cheia de criatividade e imaginação. Mães que no começo estavam com uma carga muito negativa sobre si disseram sair descansadas e relaxadas, esquecendo, mesmo que apenas naquele momento, os problemas. Outras, por meio de uma frase que estava na placa, conseguiram fazer conexões com suas vidas. Esta oficina tinha como objetivo passar que, por meio da fotografia, nós podemos sentir e viajar sem sair do lugar por meio da memória e lembrança; além disso, conhecer outros que sonhamos algum dia visitar.

Trabalhando o conceito Afetividade, esta atividade começou com a formação de duplas que, olhando para um espelho, tiveram que visualizar através de suas imagens refletidas qual a afetividade as tocava naquele momento. Em seguida, as integrantes de cada dupla viraram-se uma de frente para outra, a fim de conversar sobre seus sentimentos e impressões naquele momento. Por fim, todas as duplas apresentaram, fosse por mímica ou outra manifestação, seu sentimento em relação às demais participantes da oficina. Palavras como Felicidade, Alegria, Nervosa, Linda, Pensativa, Ansiosa, Realizações, Preocupação e Raiva resumiram-se na afetividade que elas sentiam naquele momento. Foram então disponibilizadas às participantes folhas de papel colorido e barbante (materiais fácil de manusear) e com apenas esses dois materiais tiveram que



Fig 3. A viagem que as mães do Projeto Espaço de Criação fizeram. Londrina – PR.



concretizar seus sentimentos (fig. 4). Logo após foi mostrada a elas a fotografia de uma mãe segurando seu filho de quinze dias no colo, sendo que esta traz a afetividade do amor, da felicidade, dedicação e atenção de uma mãe para com o seu filho que acaba de nascer. Por meio desta e de alguns depoimentos, a afetividade, principalmente a questão materna, tocou mais fundo, tendo uma inter-relação mais afetiva no ambiente. A fotografia nesta oficina teve uma potencialidade de transformação. Pois, quando se toca na questão afetiva, os sentimentos passam a ser outros, o olhar muda e a vivência se aproxima. E é no processo do fazer, experienciar e no trocar que as relações se estabelecem e o acontecimento se instala. A experiência e a troca fazem a diferença.

Considerações finais

Ao reviver os momentos especiais a partir da pesquisa, fotografia e memória, podemos compreender a importância que o tripé da universidade assume em relação à própria, pois estes nos levam ao caminho da aprendizagem, da vivência e da experiência. A pesquisa em si nos levou a caminhos em que podemos colher ou não memórias e resultados. Mas, para que isso ocorra de forma eficaz, é de extrema importância que o ensino – neste caso o estágio supervisionado – exerça de forma absoluta o seu papel – o de professores supervisores durante a atuação dos docentes em formação. Pois estes (os professores) conduzem os docentes em formação por caminhos rizomáticos, apontando e capacitando-os a terem pensamentos que sejam construtivos. Para o docente em formação, isso o leva à supervalorização de sua formação e principalmente à capacidade de saber pensar e fazer as conexões necessárias, para obter soluções de como agir e resolver os problemas nas oportunidades de aprendizado.

Sendo assim, a pesquisa vivenciada é de fundamental importância para o docente em formação, pois ele se conecta aos eixos da universidade, desmembrando “os problemas” do ensino por meio da extensão e vice-versa, atingindo a ele e todas as classes sociais (desde aquele que



Fig 4. O sentimento das mães no Projeto Espaço de Criação. Londrina – PR.



não tem algum tipo de formação ou estudo, até aquele que é formado), devolvendo a elas, na forma prática, a formação de um novo conhecimento – conceito. Só por meio do contato, da troca de experiência e da vivência, o conhecimento as atinge, surgindo dessas conexões novas raízes para a pesquisa.

Essa é a essência que o tripé da universidade deve transmitir aos docentes que estão em formação, ou que já são profissionais. É fazer que eles vivenciem, por meio do ensino e da extensão, sua pesquisa. Pesquisa essa que não deve ser uma a mais, apresentada como trabalho de conclusão de curso e depois engavetar. Que essa pesquisa seja expansiva – como a extensão – e sirva como algo que transforme e aguçe o conhecimento da sociedade e vice-versa.

É através dessas conexões entre **ensino, pesquisa e extensão** que o docente dará continuidade à sua vida pessoal e profissional, por meio daqueles que estão ao seu redor, produzindo novos conhecimentos a serem trabalhados, articulados, experimentados e vivenciados.

Pois, para um docente em formação, o seu maior prazer e satisfação é poder aplicar, por meio do ensino e da pesquisa, conceitos que somam, valorizam e transformam a identidade pessoal das pessoas.

Referências Bibliográficas

DIAS, Ana Maria Iori. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, v. 1, n. 1, 2009. p. 37-52.

MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.



Sites:

Artigo 207 da Constituição Brasileira. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp>. Acesso em 18/08/2018.

A importância do Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Profissional. Disponível em: <<https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/53150.pdf>>. Acesso em 18/08/2018.

Ensino, Pesquisa e Extensão: Histórico, Abordagens, Conceitos e Considerações. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20564/10969>>. Acesso em 18/08/2018.

Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária: em busca de uma integração efetiva. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/3028/2628>>. Acesso em 18/08/2018.

Giuseppe Bianco: Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25927/15195>. Acesso em 21/06/2018.

Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 18/08/2018.

Reflexões sobre Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA_6_ID6765_19082016133705.pdf>. Acesso em 18/08/2018.

Rizoma e educação. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf>. Acesso em 02/12/2017.



PENSAR UMA ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA

Eduardo Junio Santos Moura¹ – UFMG/Unimontes
Agência Financiadora: FAPEMIG

Resumo

As inquietações neste trabalho centram-se em discussões teóricas acerca da formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina. Questiono os currículos de formação que privilegiam uma matriz de conhecimentos eurocêntrica/estadunidense. Encontro no pensamento decolonial de intelectuais latino-americanos, que compõem o Grupo Modernidade/Colonialidade, a perspectiva para refletir sobre as realidades sócio-histórica, artístico-cultural e educacional latino-americanas. Relaciono esse pensamento à Arte, à Educação e à formação de Professores/as de Arte de modo a contrapor as grandes narrativas modernistas eurocêntricas pensando o que chamo de 'desobediência docente' pela decolonialidade dos processos formativos para a docência em Arte na América Latina como perspectiva para pensar uma Arte/ Educação decolonial, que contribua para o (re)conhecimento de quem somos, como oportunidade de, na coletividade, enfim, deixarmos de ser o que não somos.

Palavras-chave: América Latina. Arte/ Educação. Desobediência docente. Formação inicial de Professores/as de Arte. Pensamento decolonial.

Introdução

Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!
Frantz Fanon

Inquieta-me a colonialidade do poder, do saber e do ser na América Latina que, refletida na arte, na educação, nas academias, nos cursos, nos currículos de formação inicial acadêmica do-

1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (Doutorado Latino-americano) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), atua no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. eduardomourarte@yahoo.com.br



cente em arte e nos processos formativos, privilegia uma matriz de conhecimentos eurocêntrica/estadunidense e deslegitima os saberes, as histórias, a arte e a cultura latino-americanas. Nesse sentido, inquietam-me a uni-versalidade² – uma única versão: europeia/estadunidense – da produção de conhecimentos e as impossibilidades de produção de saberes desde outras histórias, outras culturas, outras artes, excluídas pela visão hegemônica. Assim, inquietam-me as questões epistemológicas acerca da Arte/ Educação na América Latina.

Pensar uma Arte/ Educação decolonial não implica deslegitimar os conhecimentos em arte na perspectiva europeia (diferente de uma perspectiva eurocêntrica); implica, necessariamente, legitimar os saberes em arte de matriz latino-americana. Não se trata de um olhar incauto e desconexo que pensa a arte e os saberes dessa região inseridos na Educação, mas da compreensão desde o lugar de enunciação, América Latina, e, pela consciência política, da potencialização de questionamentos anti-hegemônicos e anti-hierárquicos em favor do pensar/ fazer/ ser/ sentir decolonial.

Encontro no pensamento de Ana Mae Barbosa, desde a década de 1980, inúmeras referências ao que compreendo como ‘Arte/ Educação decolonial’, portanto não é nenhuma novidade. A educadora pioneira da Arte/ Educação brasileira o é também em pensar esse campo de conhecimentos por um viés anti-colonialista e decolonial. A ideia de ‘Arte/Educação’ contrapõe as anemias teórico/práticas e metodológicas da ‘Educação Artística’; o termo, em si, já aponta uma perspectiva decolonial ou, pelo menos, uma “perturbação da consciência colonizada” (BARBOSA, 1998).

No pensamento de Darcy Ribeiro, em “América Latina: pátria grande” (1986), sob a égide da problemática “A América Latina existe?”, é que encontro a justificativa para um olhar regionalista latino-americano. O autor destaca, logo no início da obra, que não há dúvida de que, sim, existe

² Utilizo os termos “uni-versalidade” e “uni-versal” para referir-me à ideia de versão única dos fatos históricos: europeia/estadunidense.



uma América Latina! E prossegue complementando: “mas é sempre bom aprofundar o significado dessa existência” (RIBEIRO, 1986, p. 11).

Nas reflexões do sociólogo peruano Aníbal Quijano, localizo o argumento para aprofundar o significado da existência da América Latina: “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005). Nessa mesma direção, a antropóloga argentina Rita Segato aponta que “o roubo mais importante do processo colonial é a memória de quem somos: o espelho” (SEGATO, 2018).

A partir dessas formas de pensar, levanto questionamentos acerca dos campos da arte e da educação para pensar uma Arte/ Educação decolonial. Num passo antes, aponto questionamentos que se relacionam à formação inicial acadêmica de Professores/as de Arte enveredando por uma discussão teórica sobre a colonialidade nos currículos de formação inicial docente e as (im) possibilidades de decolonialidade dos processos formativos docentes.

De/colonizAr-te ou processos de/formativos em Arte

As problematizações acerca do ensino/ aprendizagem de arte e da formação inicial docente em arte me acompanham desde minha graduação na licenciatura em Educação Artística, especialmente no que diz respeito à hegemonia europeia/ estadunidense das expressões artísticas e dos/as produtores/as em arte que compuseram os repertórios, os processos e ações formativas pelos quais me formei, inicialmente.

Destaco as marcas deixadas pelos processos de uma formadora que ministrou a disciplina denominada “História da Arte”. No percurso desenvolvido, foram seguidos linear e cronologicamente estudos desde uma pré-história da arte europeia, das cavernas de *Lascaux*, na França, e *Altamira*, na Espanha, até as vanguardas modernas das artes visuais na Europa. O percurso



foi interrompido nesse limiar, quando a professora argumentou que a disciplina havia atingido o ápice da arte que interessava/necessitava ser conhecida no curso. O discurso, marcadamente eurocêntrico dessa formadora, não me deixava esquecer das constantes referências ao que concebia como “Mãe Grécia”, uma divindade provedora de toda a “boa Arte” universal, que legou à humanidade o que havia de melhor nesse campo de conhecimentos. Nessa visão, a Arte (com A maiúscula) que fornecia os conhecimentos legítimos da história da arte para uma satisfatória formação de Professores/as de Arte era proveniente da Europa.

Devo a essa formadora todo o conhecimento sobre os preciosos “ismos” da história da arte europeia: classicismo, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, simbolismo, fovismo, cubismo, surrealismo, dadaísmo etc. Porém, não posso deixar de debitar à mesma professora, mas não só a ela, todo o desconhecimento sobre outras histórias, outras artes e outros “ismos” silenciados e que são socialmente visibilizadores das realidades latino-americanas: colonialismo, patriarcalismo, machismo, racismo, escravismo, globalismo, modernismo.

Outras problematizações surgiram com a minha inserção na docência em Arte na Educação Básica. A academia havia me (de)formado para ensinar arte europeia e estadunidense. Minhas primeiras aulas de arte, ainda em meio ao processo formativo inicial acadêmico, foram ministradas para estudantes da, então, oitava série do Ensino Fundamental, nas quais eu deveria dar prosseguimento à sequência didática da professora que substituí. Ironicamente, naquela turma, a sequência didática versava sobre o “Impressionismo nas Artes Visuais”, e a proposta era estudar a vida e a obra de grandes pintores dessa vanguarda pictórica europeia: *Claude Monet*, *Édouard Manet*, *Vincent Van Gogh*, *Pierre August Renoir*, *Edgard Degas* e outros pintores homens, brancos, europeus.

Os dois exemplos que apresento deixaram marcas em meu percurso de (de)formação para docência em arte e, posso supor que tais marcas, fizeram/ fazem parte da constituição dos currículos em ação de cursos de formação docente em arte (artes visuais, dança, música, teatro) – persistem na formação inicial de muitos/as professores/as nesse campo.



Venho lançando meu olhar sobre o ensino/ aprendizagem de arte em contextos educativos no Brasil desde minha formação inicial acadêmica, passando pela atuação docente em arte na Educação Básica e, atualmente, como formador de professores/as na Licenciatura em Artes Visuais. A partir dessa inserção empírica, o que observo é uma hegemonia europeia/ estadunidense nas formas de pensar e produzir o ensino/aprendizagem de arte que, a meu ver, fazem pouco ou nenhum sentido/ significado para o (re)conhecimento das realidades artística, histórica, social, política ou cultural latino-americanas. Desse ponto, permito-me inferir que há um predomínio nos espaços educativos brasileiros, sejam eles formais, não-formais ou informais, de um (único) ensino de arte, de matriz eurocêntrica/ estadunidense, que opera de forma colonial, reprodutivista, acrítica e apolítica; reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva.

Interesso-me por fazer coro às vozes que querem ecoar rumo à decolonialidade do saber, do ser e do poder na América Latina. Assim, inquieta-me o desejo pela possibilidade de (re)pensar criticamente, nesse contexto, a imagem, de que trata Quijano (2005), distorcida pelo espelho do colonizador o qual, desde o renascimento europeu, converteu-se em verdade uni-versal e contribuiu com as abjeções, as negações, as violações, os encobrimentos e os apagamentos epistemicidas das histórias, das artes e das culturas latino-americanas na Arte/Educação, impossibilitando vislumbrar os reflexos das imagens do que, realmente, representa esse território.

Colonialismo e colonialidade na América Latina

O colonialismo como estrutura de poder, dominação e exploração atingiu pontos fulcrais na América Latina e opera, até a época contemporânea, pela via da colonialidade, como padrão de poder na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, que seguem profundas, infectadas e sangrando.



Uso o termo “colonialidade” – corroborando o pensamento decolonial do Grupo Modernidade/ Colonialidade³ – para referir-me à presença colonial na contemporaneidade; o que, no entender do escritor ganês Kwame Nkruma (1965), trata-se de “neocolonialismo”, ou seja, a tentativa moderna de perpetuar o colonialismo.

Desde a invasão e conquista de *Abya Yala*⁴ por homens-brancos-heterossexuais- europeus até a contemporaneidade, as imagens projetadas desse contexto e sobre esse contexto, por relatos escritos, orais, ou visuais, representam os ideais éticos, estéticos, culturais e políticos do colonizador e compõem a edificação histórica pela lente colonizadora que exclui tudo o que não esteja nos moldes europeus, construindo “um funil no qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual” (CASTRO- GÓMEZ, 2005, p. 81). Desde os relatos de Américo Vespúcio e Cristóvão Colombo, nos séculos XV e XVI, encadeia-se um relacionamento, tanto dos povos americanos, quanto de uma visão uni-versal do Velho Mundo, com imagens produzidas em vínculos de decadência, desumanidade e monstruosidade as quais refletem o que o colonizador quer mostrar, pois são produzidas pela episteme hegemônica. A composição

3 O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é um coletivo de intelectuais latino-americanos que revisam a epistemologia das ciências sociais e humanidades na região. O grupo associa: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018).

4 *ABYA YALA*: na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. *Abya Yala* vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto à América. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – *Tawantinsuyu*, *Anahuac*, *Pindorama* – a expressão *Abya Yala* vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento. Fonte: Carlos Walter Porto-Gonçalves em: *Chakaruna: Abya Yala sin fronteras*. Disponível em: <<https://goo.gl/3pFwc9>>



imagética da América Latina difundida e presente nos centros de produção de conhecimento acadêmico e nos espaços educativos, construída desde a invasão, se colocada diante de um espelho, só permite ao colonizador se ver e se reconhecer. Nesse sentido, somos uma sociedade que reflete uma imagem colonial.

Há uma construção narrativa em livros e imagens que contribui para perpetuar as heranças coloniais e deserdar outras epistemes, que impregnaram os olhares e deram aparência natural ou necessária à civilização/modernização através de atrocidades como a escravização de índios e de negros por toda a América Latina. O poder da imagem de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus foi explorado com grande competência pelo chamado primeiro mundo, de forma que até hoje os referenciais, seja de bom ou de belo, nos remetem ao que é externo e, quase nunca, ao que é próprio.

Aproximando essa mirada ao campo da Arte/Educação, a partir dessa genealogia das imagens sobre os povos americanos até a gama de produções imagéticas da/na América Latina, vejo-o como campo de conhecimentos explorado para a reprodução dos ideais opressores do colonizador, um campo em que a matriz de conhecimentos eurocêntrica ganha legitimidade, é sustentada e mantida pela colonialidade. Direciono meu olhar para espaços de ações arte/educadoras e observo que se erigiu uma cegueira em relação às expressões artísticas, aos/às produtores/as e à produção artística latino-americana – não exclusivamente visual – e uma consequente ausência destes/as entre os conteúdos a serem ensinados/aprendidos nas aulas de Arte. Observo que essa cegueira contribui para o desconhecimento das histórias, das culturas e das expressões artísticas latino-americanas como representações identitárias, mestiças, dos povos dessa região, a partir das heranças indígenas e negras, híbridas indo-americanas e afro-americanas suplantadas pelos olhares, pelas artes, pelas histórias e pelas culturas europeias/ estadunidenses.

A episteme eurocêntrica, única e excludente, desde a constituição das primeiras universidades latino-americanas e na (con)formação docente em muitas instituições, até a contempora-



neidade, homogeneizou as formas de produzir conhecimento e de conhecer, de tal forma que a única versão de arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é europeia. As imagens que compõem os repertórios, os imaginários e os saberes docentes são europeias.

Desassossega-me pensar que parece não existir, sequer, o questionamento dessa hegemonia por parte tanto de formadores/as quanto de formandos/as para docência em arte.

O desafio de pensar ensinamentos/aprendizagens de arte na perspectiva decolonial está em constituir, desde a formação inicial docente em arte, conhecimentos sobre outras epistemes e, pela via antropofágica/canibal, deglutir o que não reflete a imagem do que é a América Latina e seus povos, na busca da legitimação das imagens que representam o que sempre foram.

(Re)pensamento crítico decolonial

As feridas abertas pelo pensamento eurocêntrico, excludente e hegemônico, estão latentes no pensamento latino-americano. Na América Latina o pensar artístico, cultural, social, político, histórico, filosófico, antropológico etc. passa pela Europa; o que me leva a questionar: e antes de existir Europa, como pensavam os povos originários neste território? Era possível pensar? São possíveis outras formas de (re)pensar o mundo? É possível (re)pensar o mundo desde a América Latina? Não se trata de excluir uma forma de pensar e substituí-la por outra. Trata-se de incluir outras formas de pensar. Não se trata de criar novas periferias e novos centros. Trata-se de (re)pensar criticamente a colonialidade intelectual que opera sobre as epistemes latino-americanas.

O Grupo M/C apresenta alguns caminhos como forma de (re)pensamento crítico que contrapõe as grandes narrativas modernistas europeias ao desafiar a geopolítica do conhecimento e localizar questionamentos nas bordas dos sistemas de pensamento e investigações, possibilitando modos de pensamento não-eurocêntrico (ESCOBAR, 2003):



A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias (WALSH, OLIVEIRA e CANDAU, 2018, p. 3).

O pensamento compartilhado por esse grupo pauta-se na coexistência de diferentes epistememas e formas de produção de conhecimento que colocam em xeque o desenho colonial e imperial da geopolítica do conhecimento e a subalternização epistemológica que esse modelo promove (WALSH, 2008). O (re)pensamento crítico decolonial nos processos de produção de conhecimentos trata de romper com os uni-versalismos alienantes e traz à pauta, pela análise crítica, os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, alta cultura/baixa cultura, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte. Por outras vias, trata de pensar co-existências – de mundos, de conhecimentos, de lugares, de povos, de ciências, de artes, de culturas, de pensamentos – problematizando as hierarquias, legitimando processos anti-hegemônicos, imaginando entrelugares e multiformas de produzir de conhecimentos.

O pensar decolonial, segundo Walter Mignolo (2007), não implica “deslegitimar”, mas “ultrapassar os limites” das teorias eurocêntricas (marxismo, freudismo, lacanianismo, foucaultianismo etc.) e legitimar outras teorias e outras práticas. O sentido decolonial implica pensar a partir das categorias não incluídas nos fundamentos do pensamento ocidental; implica legitimar formas de pensar e conhecer gestadas apesar dos silenciamentos/apagamentos teóricos e da hierarquização que inferioriza pensadores e pensadoras de outros contextos, especialmente da América Latina.

Pensar epistemo-diversidades pressupõe reconhecer que o colonialismo legou aos povos colonizados uma dominação epistemológica que produziu relações desiguais de saber/poder



cujo resultado foi a hegemonia de uma forma opressora de saber, que relegou muitos outros saberes à subalternidade. Mignolo (2007, p. 290) aponta que “Pensamento decolonial significa também o fazer decolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento de fronteira” e, a partir do conceito de “colonialidade do poder” de Quijano (2005), explora distintas dimensões da colonialidade em curso operando em três níveis: colonialidade do poder: político e econômico; colonialidade do saber: epistêmico, filosófico, científico; colonialidade do ser: subjetividade, sexualidade, raça, gênero. Na Arte/Educação, a colonialidade está latente.

O filósofo argentino Enrique Dussel me ajuda a compreender, em parte, o emaranhado de relações tecidas pelos processos colonizadores quando penso em como se operou a (re)produção da visão de superioridade/legitimidade do pensamento europeu e a inferiorização/deslegitimação, construída por essa mesma visão, de todas as outras formas de pensar. Para Dussel (2005, p.27), “Esta Europa Moderna, desde 1492, ‘centro’ da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua ‘periferia’”. O autor apresenta o que chama de “estrutura centro-periferia do sistema mundial”, em que “todas as outras culturas periféricas” (América Latina, América do Norte, Mundo Muçulmano, África banto, Sul da Ásia, China) derivam de uma cultura central que é a Europa Moderna (DUSSEL, 2005).

Nessa direção, compreendo que, para o europeu, o problema reside no outro e, nesse sentido, tudo que está no outro, que venha do outro – considerado bárbaro, iletrado, despadronizado, cópia imperfeita, não-humano, desalmado, descivilizado – não pode ser legítimo, é inferior, é de segunda categoria. Isso move meu desejo de virar o espelho e refletir para o europeu que o problema não reside no outro, mas na visão que ele tem do outro, ou seja, o problema está no Eu do Europeu. O problema reside na visão de que a Europa é o centro do mundo e do poder, que é legitimado pelo capitalismo.



Decolonialidade e desobediência docente

Quando penso nos apagamentos e nas invisibilizações das expressões artísticas e dos/as artistas latino-americanos/as entre os conteúdos do campo de conhecimentos Arte, nos diversos espaços educativos, como consequência do encobrimento dessas expressões nos currículos dos cursos de formação de professores/as de Arte, inicio um refazimento dos trajetos que produziram esses silenciamentos. Nesse percurso, caminho por territórios de conhecimentos que a modernidade eurocêntrica fragmentou, como por exemplo, Arte e Ciência, limitando a uma única versão, uma única forma de pensar. Desse ponto começo a questionar: qual o sentido de formar Professores/as de Arte na América Latina com referenciais que privilegiam a arte, a cultura e a história europeias? Qual o sentido de uma Arte/Educação de matriz de conhecimentos eurocêntrica na América Latina? Tais questões me direcionam para uma visão de eurocentrismo não como espaço ou localização geográfica, mas como forma de pensar que se impõe como única, verdadeira e universal. Nessa perspectiva, dado o eurocentrismo impregnado nas academias e nos currículos dos cursos de formação, observo, na América Latina, não somente uma hegemonia dessa forma de pensar e fazer a formação docente em Arte, como também uma versão única de ensino/aprendizagem de arte, decorrentes da reprodução via colonialidade.

O discurso falacioso e homogeneizante de que não há hoje como se reconhecer pertencente a um lugar, face à globalização, é mais uma estratégia modernista europeia que desterritorializa e cria a falsa ideia de ‘cidadão do mundo’ ou seja, aquele que é do mundo e, ao mesmo tempo, não pertence a lugar nenhum. A ideia de ‘não-lugar’ cria a ilusão de que não é preciso se identificar com nenhuma cultura específica, pois “o mundo globalizado é o seu lugar”, “é lugar de todos”. Diga-se isso ao europeu em tempos de massas de refugiados. Diga-se ao europeu que não há motivo para se identificar com uma cultura francesa, italiana, alemã, portuguesa, espanhola, pois o mundo é o seu lugar. Como observou Darcy Ribeiro, parafraseando Sartre, “Ser



européu era de fato a única forma natural, normal e desejável de ser gente. Aos outros faltava alguma coisa essencial que os fazia irremediavelmente carentes. E não bastava ser europeu, era preciso ser francês ou inglês” (1986, p. 112).

A globalização a serviço do “sistema-mundo” capitalista (WALLERSTEIN, 2005), tendo a Europa como centro do poder, encobre outras culturas, mas mantém viva a Europa como divindade donde provém o conhecimento e a cultura universais. Afirmo que não existe globalização que legitime epistemes latino-americanas, africanas, asiáticas ou mesmo que evidencie essas culturas em cenários globais. A ideia de globalização, tal como a de modernidade, são invenções europeias, são estratégias de colonialidade.

Na contramão da hegemonia eurocêntrica nas formas de pensar e produzir a formação docente em contextos latino-americanos é que penso uma ‘desobediência docente’ em processos de formação inicial acadêmica de Professores/as de Arte. Tal proposição implica pensar a formação docente pelo pensamento decolonial, como forma de problematização das hierarquizações que legitimam uma episteme eurocêntrica e deslegitimam a formação com base nos saberes desde as artes e as culturas latino-americanas. Compreendo que somente a partir do (re)pensamento crítico sobre a América Latina, sobre sua história colonial e sobre as heranças legadas pelo racismo, escravismo, violência, patriarcado, machismo, capitalismo e modernidade/colonialidade, desvelados pelas imagens do que realmente somos, é que será possível decolonizar as formas de pensar/ ser/ fazer/ sentir neste território.

A desobediência docente de que trato não se limita a conhecer arte latino-americana ou inserir no currículo dos cursos de formação inicial docente em arte componentes curriculares, referências bibliográficas ou conteúdos de arte latino-americana; vai além: reclama uma desobediência docente que só fará sentido se for epistemológica, tal como aponta Mingolo (2008) sobre o que concebe como “desobediência epistemológica”, implica “aprender a desaprender para reaprender”.



Nessa direção, a desobediência docente demarca e dá contornos a uma produção de conhecimentos em arte, a partir da formação inicial acadêmica de professores/as até os processos educativos em arte, quer sejam em espaços formais ou não-formais, que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocêtricas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais; e ampliem o espectro para uma consciência decolonizada.

Ainda, a ideia de desobediência docente deve ser pensada como uma edificação cujo alicerce sejam os/as Professores/as de Arte como sujeitos, não exclusivamente, capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar arte/ conhecer arte/ fazer arte em que os olhares se voltem às realidades latino-americanas, ao invés de aquiescer a legitimação de uma história única: ocidental-europeia-estadunidense.

A desobediência docente precisa partir da decolonialidade intelectual de formadores e formadoras de Professores e Professoras de Arte, e ser impressa nos currículos dos cursos de formação. A decorrência é a possibilidade de pensar uma Arte/Educação decolonial, que passa a refletir as potencialidades do pensamento artístico e das expressões artísticas latino-americanas na produção de consciências cidadãs também decolonizadas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro**. Em: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 80-87

DUSSEL, Enrique. **Europa, Modernidade e Eurocentrismo**. Em: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p. 24-32



ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86 jan-dez 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Os esplendores e as misérias da ‘ciência’**: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710

_____. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

_____. **El pensamiento decolonial**: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. Em: CASTRO-GOMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46

_____. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____(Comp). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

NKRUMAH, Kwame. **Neocolonialism**: the last stage of imperialism. London: Thomas Nelson & Sons Ltd., 1965. Disponível em: <<https://goo.gl/bsD4sF> >

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.



_____. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Em: CASTRO-GOMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (Coords.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: pátria grande. Porto Alegre: Guanabara, 1986.

SEGATO, Rita Laura. **Diálogos com Jorge Gestoso**. Disponível em: CLACSO TV <https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=Ownun24r-wY>

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad**: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá - Colômbia, Nº.9: 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, C., **OLIVEIRA**, L. F., **CANDAU**, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial**: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, V. 26 n.83, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>>

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de sistemas-mundo**: una introducción. México: Siglo XXI, 2005.



ABRIR CAIXAS: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM PESQUISA

Glaucimary Nascimento Teodósio¹ - FCS

Daniela Penna Nocchi² - UEMG

José de Sousa Miguel Lopes³ - UEMG

Resumo

Este trabalho parte de um ateliê realizado como etapa metodológica de uma pesquisa de mestrado em educação. Um ateliê pensado e realizado por um coletivo de quatro mulheres, arte-educadoras, e propõe experiências estéticas em um espaço modificado, transformado para afetar e ser, por si mesmo, propositivo. Com isso, procuramos nos aproximar dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos - professores da rede municipal - às experiências estéticas em sua vida e identificar as ressonâncias em suas identidades. Ao aceitarem o convite os participantes mergulharam no processo que parte de suas narrativas.

Palavras-chave: Experiência estética. Narrativa. Ateliê.

Introdução

Experiência e narrativa se encontram na proposta metodológica de uma pesquisa de mestrado que propõe investigar as experiências estéticas de professores das séries iniciais da rede munic-

1 Pedagoga formada pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Arte-educadora. glunascimento@gmail.com.

2 Artista visual formada na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora de Arte no Centro de Formação Artística e Tecnológica – CEFART, da Fundação Clóvis Salgado- FCS. danielaparampal@gmail.com.

3 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutor em Educação. miguel-lobes@uol.com.br.



pal de Belo Horizonte e as repercussões em suas identidades, ouvindo, para isso, suas narrativas. Como as experiências estéticas atuam em seu cotidiano? Nos inspiramos no ateliê biográfico de Christine Delory-Momberger e realizamos um momento de encontro pensando em como nos aproximar dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às experiências estéticas vividas. “Os procedimentos de formação conduzidos sob a forma de *ateliês biográficos de projeto* destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366).

O ateliê foi realizado pelo Coletivo Caixa de Ideias, formado por quatro Arte-Educadoras, entre elas, a pesquisadora. O coletivo nasceu em 2015, ano em que as quatro mulheres trabalharam juntas em um centro cultural, unidas pelo interesse comum pelos processos educativos mediados pela arte. É composto por uma artista das Artes Visuais, uma atriz de teatro, uma pedagoga e uma historiadora.

Nesse texto, daremos ênfase às manifestações do sensível despertadas pelo ateliê, pela alteração do espaço e pelos objetos e proposições utilizados. Pensamos que o fazer da pesquisa deve conter também criação, principalmente porque, ao escutar a narrativa do outro, estamos colocando em jogo nossa própria narrativa, estamos refletindo e nos reconstruindo nessa relação.

A narrativa, como metodologia, nos inspira a pensar sobre a experiência vivida, uma vez que falar de si é ato reflexivo, faz pensar os caminhos formativos, faz imaginar de que forma a vida foi se construindo e quais experiências foram marcantes nesse processo. Memória e afeto são acionados nessa partilha de si, tornando-se a narrativa uma forma de compreensão da experiência a partir de histórias vividas e contadas, em um aprendizado que é mútuo.

É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com milieus. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar; do reviver e recontar; as histórias de experiências que compuseram a vida das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51).



A experiência, os aspectos vividos no cotidiano, a estética, a arte, tudo isso elabora no sujeito reflexões que são transformadoras do seu viver. E, nesse sentido, ressignificam, cotidianamente, a constituição identitária desses sujeitos e seus pertencimentos sociais, profissionais e culturais. Nesse sentido, o biográfico se torna

[...] uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano representa-se e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 26-27).

O cotidiano reúne elementos e eventos que podem despertar experiências estéticas nos processos do viver. Mas, para que o sujeito se abra para novas experiências, é preciso que se permita conhecer expressões artísticas, que desloque o seu olhar para o que a arte propõe, fazendo uma suspensão na correria dos tempos contemporâneos. É preciso parar para sentir, refletir e se afetar pelas experiências estéticas.

Por isso a compreensão contemporânea do que é estética não se restringe apenas a uma teorização da arte. Parte do seu tema é a experiência estética que acontece pela obra de arte, mas não exclusivamente, pois ela pode ocorrer também em situações cotidianas, assistindo um jogo, vendo uma tapeçaria, diante de cenas da natureza, ouvindo música, lendo uma poesia, etc. [...] seu plano é o plano do sentir (HERMANN, 2014, p. 124).

Experiência tida também como aquilo que nos toca, que nos acontece, e portanto, nos transforma, como propõe Jorge Larrosa (2002, p.26), pois “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. E estética como possibilidade de entendimento



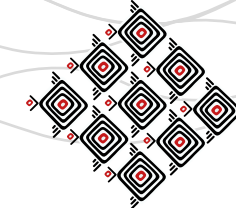
ético do viver, de desenvolvimento de uma postura ética. Por isso, concordamos com Nadja Hermann (2005, p. 31) quando aponta a estética como uma finalidade aberta, lançando luz sobre a pluralidade e ampliando a compreensão de como lidar com princípios éticos.

A visibilidade de determinados problemas da condição humana só se torna possível pela abertura do jogo da aparência que a experiência estética proporciona, naquilo que é percebido no acontecimento do mundo, num momento único de seu acontecer. Nessa perspectiva, a experiência estética se dá no relacionamento entre o sujeito e o objeto estético, num momento único de seu acontecer (HERMANN, 2010, p. 34).

Com base nesses princípios foi construído o ateliê e com a utilização da exploração de caixas para abrir sentidos, criar imagens que acionassem experiências prévias, estéticas, poéticas. Algumas imagens e palavras nos apoiaram nesse processo, tais como descoberta, proposição, espaço, objeto, memória, afeto e imaginação.

Configuração do ateliê: ponto de partida para desencadear experiências sensíveis

A pesquisa é direcionada para os sujeitos docentes atuantes nas séries iniciais da rede municipal de Belo Horizonte, responsáveis pela regência de classe e por ministrar aulas de todas as disciplinas. O chamado à participação foi feito em forma de convite; com isso, pretendíamos alcançar sujeitos que tivessem a disponibilidade de narrar de si e aceitassem fazer parte de uma pesquisa dessa natureza. Diante do desafio de como nos aproximar da imagem-sentido que o docente tem de suas experiências estéticas e das repercussões dessas experiências em sua identidade, nos perguntamos como acionar a sensibilidade de uma experiência estética. Sabíamos que queríamos escutar a narrativa desse sujeito, ouvir suas histórias de vida.



A partir da contribuição de Delory-Momberger, elaboramos nossa própria proposta de ateliê, considerando as restrições dos sujeitos e da pesquisa de mestrado, portanto, realizamos apenas um encontro coletivo. Cientes de que o espaço influencia a narrativa coletada, selecionamos um local no Centro de Belo Horizonte, para facilitar o deslocamento dos sujeitos. Além disso, o local foi escolhido por ser um elemento do cotidiano: um prédio residencial comum, um edifício antigo, com um elevador com porta de madeira, sem sensor de presença, que ainda faz movimentos incertos ao parar; elementos cotidianos que interpelam a participação dos sujeitos.

Entendemos que vivenciar experiências sensíveis dá uma nova dimensão para a reflexão de si, processo que é formativo e criativo, na medida em que, ao pensar e narrar sua própria história, os sujeitos podem ressignificar e fazer novas construções de si, novas identidades. Os espaços em que vivemos são, muitas vezes, em formatos de caixas: os prédios escolares, de trabalho, as repartições, os apartamentos... Esses formatos da vida, os tempos, as exigências do cotidiano, nem sempre favorecem experimentações do sensível; é nesse sentido que imaginamos a alteração do espaço reservado para o ateliê.

Voltamos-nos para os formatos de caixas, aqui pensadas como objetos possíveis, sensíveis, cotidianos, comuns, e nos perguntamos como essas caixas podem ser modificadas, em momentos específicos, a fim de possibilitar experiências estéticas. Como transformar esse espaço em um outro que mobilize um olhar diferente, que acione experiências sensíveis, vivências estéticas e poéticas, criando uma nova atmosfera? Preparar o ambiente em direção a abertura e disposição para a experiência, o que amplia a entrega do participante; abrir caixas para descobrir imagens, sentidos, afetos e poéticas.

A instalação no campo das artes visuais, segundo Stéphane Huchet (2006), em *A instalação em situação*, pode ser definida como um dispositivo plástico de objetos, de elementos midiáticos ou não, investindo os recursos de um dado espaço tridimensional. Utilizando diferentes linguagens e materialidades nesse ambiente, pretendemos acionar interações, diversas maneiras de



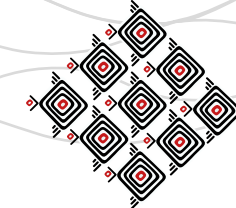
se mover, de sentir, de propor experimentações, explorar sentidos, criar relações, sensações e aprendizados. Coletivamente, refletimos o mundo, o olhar, a estética, o sensível. Os objetos podem ser tocados, utilizados e transformados. Cada um traça seu caminho e relações no espaço, tocando, observando, comentando. Partimos de nossas experiências cotidianas, singulares e vamos para a construção artística, que é partilhada, em roda.

Entendemos o espaço como parte ativa da experiência, dessa maneira, o espaço por si mesmo se torna propositivo, uma instalação fluida, que apoia outras maneiras ver/sentir/viver o cotidiano e mobiliza um olhar diferente para si mesmo e para o outro. No ateliê, pensamos a experiência no espaço a partir de proposições, que implicam a participação do sujeito na construção de sua própria experiência sensível. Hélio Oiticica, no texto *Aparecimento do suprassensorial na arte brasileira*, fala da tentativa de criar,

[...] por proposições cada vez mais abertas, exercícios criativos, prescindindo mesmo do objeto tal como ficou sendo categorizado – (...) São dirigidas aos sentidos, para através deles, da «percepção total», levar o indivíduo a uma «suprassensação», ao dilatamento de suas capacidades sensoriais habituais, para a descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano (OITICICA, 1986, p. 104).

Os objetos propositivos utilizados, assim como o espaço em si, trazem elementos que acionam a memória; objetos cotidianos, utilizados num contexto sensível, contribuem para trazer lembranças de experiências significativas da vida de cada sujeito. A intenção é que o sujeito torne-se parte, relacione-se com os objetos e com os outros sujeitos do ateliê, construindo sua experiência.

As proposições que surgem, ora lançam mão do objeto (da palavra, caixa etc., indo a todas as modalidades, até à coisa e a “apropriação”) ora do ambiente,



absorvendo, catalisando seus elementos, mas visando à proposição em essência (OITICICA, 1986 p. 103).

Nessa perspectiva, objetos e espaços acionam também a corporeidade dos sujeitos, materializando a experiência, que acontece nesse encontro. O espaço-instalação, os objetos propositivos, a memória, o outro, e o próprio sujeito vão construindo vivências.

Nossos corpos foram moldados ao longo de vários processos educativos e tratado como algo a ser domado. A experimentação proposta busca que os corpos sejam afetados a fim de que a subjetividade desabroche e promova novos movimentos para os corpos.

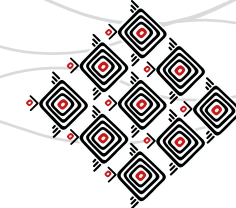
A relação corpo e experimentação é de produção: como não há corpo a priori, é nas experimentações que se faz corpo. Pois a poesia do corpo se faz em ato, o corpo escreve e se inscreve no espaço-tempo. E, se fala-se de corpo como experimentação, é porque nele pode-se ver evidenciada a necessidade de se experimentar para se criar. (SILVA, 2007, p.7)

Potencializando narrativas: o diálogo do espaço com os objetos

O ateliê biográfico foi realizado numa manhã ensolarada e de vento. O elevador levava para o nono andar do edifício, onde o som de uma cortina de crepom chegava antes que os passos dos sujeitos no local. O vento constante aumentava ao passar pelas tiras de papel, um céu aberto de um intenso azul de inverno, um sol que aquecia a pele dos mais friorentos naquele dia. A recepção dos sujeitos, no início do ateliê, é pensada a partir da entrega e da partilha. Cada participante é sujeito aprendente, disponível para o encontro, curioso para saber um pouco mais de si e do outro.



Fig 1. Participantes do ateliê biográfico e espaço modificado - Belo Horizonte - MG.



Ofertamos um café, um chá de erva-cidreira, um suco de maracujá, um bolo de cenoura com cobertura de chocolate, pães-de-queijo e frutas; pequenas coisas que nos aproximam desse cotidiano simples, afetivo. A ida à mesa do café da manhã ocorreu algumas vezes, deixando o tempo livre, o convite solto para explorar o espaço. Desde os primeiros momentos, os sentidos foram se encontrando com outros: o queijo em relação com a memória do Serro, o chá que tem folhas plantadas em outros jardins, a cidade em comum onde alguns participantes cresceram, as narrativas de docências que logo surgiram, como um ponto em comum dos presentes.

Além de parte coberta, o terraço conta também com uma sala fechada. Os dois espaços tiveram o chão coberto por diferentes tecidos, em sua maioria grossos, para criar um clima de acolhimento, aconchego. O chão acolhe, sustenta, cria a base. Tramas, entrecruzamentos, sobreposições – uma pintura? – criam imagens que ativam os sentidos. Cores e diferentes texturas, materiais e elementos compõem o espaço. O sol brincava trazendo luz às sombras da grade, brilhando nos espelhos, nos objetos, fazendo novas tramas. Tecidos também foram colocados no teto, fazendo uso do espaço de diferentes maneiras. Luminárias foram colocadas na sala fechada, para criar uma iluminação indireta e dar um tom de intimidade. Almofadas foram colocadas no chão, como um convite à entrega de narrativas.

Objetos do cotidiano davam o tom principal do ateliê, selecionados com muito cuidado para acionar memórias, sentimentos, lembranças com significados para os participantes. Fotografias antigas, caixinha de música, pequenas bonecas de pano, livros, moedas, chaves, malas, botões, cartas, fita métrica, discos de música, panos de tricô, brinquedos, instrumentos musicais, lãs, linhas... Caixas espalhadas continham outros objetos, todos com uma história, podendo evocar outra história, dependendo do repertório de cada sujeito.

Os participantes foram convidados a tirar os sapatos, para ficar à vontade e sentir melhor o tempo presente, o tempo do encontro. Uma frase, escrita à mão em papel pardo, convidava à reflexão: lembra um momento marcante em sua vida. Narre. Desenhe. Escreva. Em uma roda



Fig 2. Detalhes ateliê biográfico - Belo Horizonte - MG.

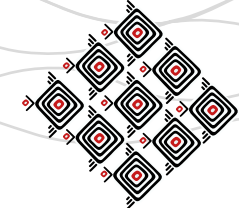


inicial, conversamos sobre as lembranças acionadas pelo convite da frase. Acontece o exercício de escuta, de presença; com emoções e sensações. A narrativa do outro convida a rememorar outras experiências estéticas, possibilitando a reconstrução da própria narrativa.

A partir dessa narrativa de si e da escuta do outro, convidamos o participante a fazer um percurso exploratório do ambiente, aguçando os sentidos, com atenção a si e ao outro, ao próprio corpo, ao espaço externo e às escutas internas. O corpo guarda memória. Na vida cotidiana, ao trabalhar com o corpo do outro, é preciso reconhecer a si mesmo. O corpo caminha pelo espaço enquanto a imaginação contribui para sentir o ambiente.

Caixas e mais caixas distribuídas em diferentes locais do espaço contém objetos propositivos, cada um guarda um segredo, uma inutilidade, separado de seu ambiente usual. Sugerimos aos participantes que descubram o que há nessas caixas, numa exploração espacial e sensorial. São objetos do cotidiano? O que encontrarão? Pedimos que os participantes escolham um ou mais objetos que tragam uma relação com sua história, que acionem sua identidade. Abrir as caixas, descobrir, experimentar, lembrar. Explorar o ambiente com as proposições que ele oferece, escolhendo à sua maneira o que abrir, o que manusear. Com base nessa escolha, convidamos os sujeitos a criarem uma narrativa de si a partir dos objetos selecionados. Essa narrativa pode ser representada por uma escrita, uma imagem, um desenho, um relato oral, uma *performance*.

Acreditamos na potência da escuta, da troca. Pensamos que a roda transmite a alegria do encontro e promove o olhar um para o outro. O que queremos contar? O resultado dessa criação é então compartilhado com todos os participantes. Novamente, cada sujeito conta e reconta, enquanto há oportunidade da escuta do outro, da reflexão de si na partilha do afeto e da memória que os objetos acionaram. Os participantes atenderam aos convites e experimentaram as caixas, descobriram, mexeram, criaram novas imagens, foram em direção aos objetos e geraram novas memórias.



Uma participante, a jovem professora, escolheu uma mala e fez uma poesia. Ela conta que, ao pensar em sua vida, a mala estaria ainda com poucos pertences, pois há ainda muitas experiências a viver. Outro sujeito, o único professor homem presente, narrou sobre suas escolhas: um livro infantil, a colcha de fuxico e um pequeno tambor originário da Bahia. Disse que um disco do Balão Mágico trouxe lembranças de sua infância. Disse que a escolha da colcha de fuxico foi por suas cores, porque ele pensa que a vida tem que ser colorida, que a gente precisa de cores, que representam inclusive sentimentos. A escolha do tambor foi por representar a música, pois, para ele, a música é importante em toda a sua trajetória, como uma paixão e também por representar um pouco as religiões de matriz africana, que têm instrumentos que produzem sons que trazem energias boas para ele. O livro escolhido foi pela capa e pelo título: Fases da lua e outros segredos. Ele contou que, como a personagem do livro, sua vida também tem muitas fases e muitos segredos. Uma coisa deixa de ser só um segredo ao ser compartilhado, vira outro momento, como o do ateliê, que também foi de partilha. “Eu sou essa mudança o tempo todo. A vida é movimento e a gente tem que ser movimento junto com ela, sempre descobrindo coisas”, disse ele.

Outra professora desenhou uma bruxa e pegou um livro de Mário Quintana. Em sua narrativa, conta que gosta de desenhar bruxas e seres fantásticos, mas especialmente a bruxa. Não sabe precisar quando começou essa mania, mas lembra que desde criança lia muito e nos livros a princesa era uma pessoa que seguia as regras estabelecidas. Já as bruxas são mais independentes, têm mais autonomia e são mais revolucionárias. Lendo outras coisas, no decorrer da vida, aprendeu que, durante certo tempo, as mulheres eram consideradas bruxas por alguma característica e eram mortas. Para ela, ser chamada de bruxa é um elogio, tem muito apreço por esses “seres”. Essa professora também contou de como a fita métrica a fez lembrar de sua mãe, que costurava suas roupas de menina.

A professora mais experiente realizou uma *performance*, explicando como a vida muitas vezes a colocava de cabeça pra baixo, mas logo ela pegava um livro e novamente se colocava



no eixo, reequilibrando-se a partir de outras narrativas. “O livro representa o meu companheiro de todos os dias, carrego sempre um ou dois na mochila”, conta ela, já posicionando o livro no chão, enquanto apoia os pés na parede para ficar de cabeça pra baixo. Sua *performance* foi gravada e o vídeo foi projetado na sala, juntamente com as fotos dos outros participantes, para todos verem e compartilharem as experiências.

No momento de descobrir as caixas, outra participante contou que olhou os objetos com vontade e curiosidade, mas pensando numa maneira de mostrar como sua vida estava no momento e que ficou com vontade de levar alguns itens para casa, porque gostou muito. Outra professora executou nós em cordas de sisal, lembrando de um tempo em que participou de acampamentos e aprendeu atividades manuais. Foi um momento de experiências, narrações sensíveis de algumas memórias e um encontro potente de pessoas.

Estávamos no Centro da cidade, um local que interpela ações cotidianas, coisas a fazer, tarefas, trânsito, correria. Porém, ao aceitar as proposições elaboradas para o ateliê, todos os participantes suspenderam-se no tempo, podendo absorver a proposta poética, se entregar para o momento, deixando temporariamente de lado as tarefas da vida, as chamadas telefônicas, os apelos das redes sociais. Durante um tempo, fomos atravessados pela experiência do encontro, podendo respirar, contemplar o espaço, narrar de si, ouvir uns aos outros e se deixar atravessar pela estética do momento, aumentando assim, a possibilidade de um convívio mais ético na sociedade.

Considerações finais

O encontro com o sujeito é, de alguma maneira, um encontro consigo mesmo. Formamos-nos coletivamente nesse encontro, na partilha de narrativas que buscam encontrar experiências estéticas, mundos sensíveis que nos movem e nos constituem como sujeito. Inventamos manei-



ras de fazer pesquisa e nos reinventamos nesse processo. A partilha, nesse sentido, é criadora de outros mundos possíveis, sensíveis.

Abrir caixas, contendo objetos e suas memórias, num espaço alterado para gerar narrativas de si, reflexivas e formativas. Imaginar alterações no cotidiano para ativar a experiência estética e, com isso, ativar outros modos de viver o mundo. A experiência construída nesse encontro pode repercutir, reverberar para outros momentos da vida, acionar outras memórias. Dessa maneira, dá-se continuidade a esse momento formativo, reflexivo e estético, acionando outras experiências sensíveis no cotidiano de cada sujeito. Fecha-se o tempo do ateliê, enquanto abre-se o tempo do mundo, da experiência estética cotidiana e sua capacidade de afetar.

Experiências mediadas pelas vivências estéticas contêm muita potência para a vida dos sujeitos, especialmente aqueles que lidam com a educação. Atividades que poderiam fazer parte de uma formação continuada, como ateliês, cursos e minicursos, que tragam vivências sensíveis. O convite é de abertura para o que há, para o que já existe, mas também para o novo, para o aprendizado coletivo, para a transformação e para o outro em sua potência.

Referências bibliográficas

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização – os ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMGERGER, Christine. **Biografia e Educação - Figuras do indivíduo-projeto**. Natal – RN: EDUFRN, 2014. 2ª ed.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**. Ensaio sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 176p.



HERMANN, Nadja. **Ética & Educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 175p.

HUCHET, Stéphane. A instalação em situação. In: NAZÁRIO, Luiz; FRANCA-HUCHET, Patrícia. **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Nº19. p.20-28.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

SILVA, Jardel Sander da. **Corpo e Contemporaneidade: rotas de experimentação**. In: XXXVII Reunião da SBP Florianópolis – Sessão Coordenada “Cidade e Trabalho: espaço e corpos vividos”. 2007.



DOS PRIMÓRDIOS AO MUNDO CONTEMPORÂNEO, OS PROCESSOS ARTÍSTICOS E A AUTO-FICÇÃO

Glicério Farias Maia¹ - UNAMA
Renata de Fátima da Costa Maués² - UNAMA

Resumo

Este artigo apresenta a relação entre arte, a auto ficção enquanto poética, o gênero de história em quadrinho e partes de um percurso até a era contemporânea. A construção e a desconstrução dos processos artísticos, faz relação entre as HQs, o mundo da arte e a auto ficção, ambas se mesclam desde os primórdios da humanidade. Ainda que não se tenha nascido as HQs físicas no período paleolítico, todavia a forma de se comunicarem é semelhante, ambos se expressão com o desenho partido da realidade. Mesmo que os HQs trabalhem com o ficcional, boa parte dele vem de vivências do cotidiano. O homem demonstra seus anseios, desejos, paixões, curiosidade e principalmente sua imaginação, o pensamento, em criar. Ele sempre esteve em processo de imaginação e transformação, a fim de solucionar distintos problemas que ocorre na sua vida, materializando quase tudo, gerando sempre uma motivação para raciocinar distintas soluções, resolvendo futuros questionamentos.

Palavras-chave: Auto Ficção. HQ. Imagens Sequenciais.

Introdução

Com o intuito de explicar a poética auto-ficção, na qual é pouca difundida, deparo-me com minha vida e percebo que assemelha muito com a realidade de vários universitários em que en-

1 Graduado de artes visuais e tecnologia da imagem pela UNAMA, bolsista PIBID pela CAPES. E-mail: gliartsmaia@gmail.com

2 Professora da Universidade da Amazônia – UNAMA. Especialista em conservação e restauração de bens culturais móveis e Bacharel em belas artes pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Técnica em gestão cultural da Secretaria de Cultura do Estado do Pará. Mestranda do PPGARTES/ UFPA. Coordenadora do setor de conservação e restauração do SIM/ SECULT. E.mail: recamaues@gmail.com



contram se na mesma lida. Vejo diversos olhares, tristes, alegres, desesperados, desmotivados, carentes. Enxergo-me! Penso que esses olhares também fazem parte de mim, do que eu sou.

Refletindo sobre o assunto, criei um roteiro auto ficcional tendo como suporte as histórias em quadrinhos, onde os personagens contêm características das pessoas que me cercam, apresentando partes da minha personalidade, contudo, a história não é uma autobiografia.

Através dessas possibilidades de construção, tomo recortes de minha memória, percepções reminiscende, ferramentas para narrar pseudônimos, vidas imaginárias e reconstruções de novos olhares e perspectivas de mim, apreendendo a realidade em minha volta, para poder transformar em ficção:

Muitas pessoas que contemplaram minha obra auto ficcional em HQ, na exposição da mostra de TCC de Bacharelado de Artes Visuais da universidade da Amazônia (UNAMA), identificaram se, enquanto pessoas, no qual passaram pelas mesmas situações, e ao se ver, chegavam a comentar sobre os fatos que ocorrera, tanto consigo como com outros indivíduos, fazendo os refletir sobre seu papel de cidadãos na sociedade e o quanto essa falta de prática, leva ao caos o corpo social.

Sobre auto-ficção

A autobiografia distinta da auto ficção, tenta trazer a verdade, o comprometimento quase fiel da veracidade do cotidiano, a realidade do próprio autor, o qual é quase impossível, porque o biografado se posicionará apenas com suas percepções, narrando a própria história, considerando-a como verdade, sem levar em consideração a visão exterior. “[...] a auto-ficção é definida, de uma forma estrita, como um exercício em que os autores criam novas personalidades e identidades para si mesmos, mantendo a sua identidade real (o seu nome verdadeiro)” (GUERREIRO, 2011, p. 134).



[...] O termo auto-ficção foi empregado pelo francês Serge Doubrovski para nomear um exercício ficcional criado como resposta à análise de Philippe Lejeune sobre a autobiografia. O conceito de auto-ficção, tal como foi entendido por Doubrovski, inscreve-se na fenda aberta pela constatação de que uma narrativa de si, quer seja reminiscência ou não, tende para a ficção, donde que todo desejo de ser sincero é um *trompe-l'oeil*. (Ibid., p. 132).

Essa poética é muito utilizada pelos artistas contemporâneos, todavia quase não se escuta falar do termo auto-ficção, entretanto, diversos artistas partem dessa poética, a fim de elaborar reflexões em suas obras. O artista está em constante transformações, “construindo e desconstruindo” conceitos através do próprio corpo, tornando-se obra, isso se dá nos movimentos do *body-art* e performance (Ibid., p. 132)

Uma ficção é fabricada dentro (de dentro/no interior) e com o mesmo é uma ficção que se compõe da imaginação por um processo que se apropria de fragmentos do outro, quer seja o outro encontrado em nenhum interior de nós mesmos, quer seja outro encontrado dentro de cada um mesmo – pela exploração da sua/nossa singularidade, explorando o *self* ou explorando a própria estranheza, ou através dos fragmentos que fazem o outro, ou fragmentos de outros e do nosso meio (Ibid., p. 133).

Essas ficções são geradas com o intuito de esconder a autobiografia, o eu, com toda a “verdade” montada de si mesmo, construção quase impossível, porque cada um narra uma história romântica de si, e não há autobiografia nisso, porquanto não há uma visão externa que possa compor de forma diferente, de outro ângulo. A autobiografia não é a história da própria vida, no entanto, é quando a intimidade e a vergonha passam a fazer parte do enredo. (HEILBRUN, C. G., apud GUERREIRO, 2011, p. 126).

Na arte contemporânea, artistas utilizam dessas práticas, construindo personalidades a partir do seu modo de vida, modelando fragmentos da realidade e incorporando, expondo diversas



questões, inquietações, angústias, rejeições. Demonstrando o processo dessas práticas contemporâneas as HQs estão inseridas nesse contexto, mesclando a imaginação com a auto-ficção, transmitindo novas experiências no qual foram criadas a partir de experimentos constantes do eu, enquanto objeto e reinventado a realidade.

A arte sequencial em alguns períodos da história da arte

Segundo Barbosa (2009, p. 112), os quadrinistas possuem grandes responsabilidades na difusão de informações e de propagar seus ideais no mundo contemporâneo, impulsionando reflexões, com o intuito de ampliar os distintos ângulos do pensamento subjetivo. Na arte esse processo é bem similar e isso foi aplicado no mundo artístico.

A nossa percepção da realidade está mais ligada à ficção que podemos imaginar. A construção da nossa própria realidade e de nosso conceito de história depende em muito dessa ficção. Com certeza, o historiador precisa da ficção para legitimar sua pesquisa histórica, para que haja uma identificação do receptor com os fatos ali narrados (BARBOSA, 2009, p. 111).

Segundo Janson (1996, p. 14-15) provavelmente as pinturas rupestres, iniciaram no final do período paleolítico, na era glacial. Entendesse que esse período, o homem era considerado nômade. Na caverna de Lascaux na região francesa de Dordogne foram encontrados vestígios de desenhos – considerado arte – pinturas que transcendiam o simplório ato de enfeitar as entranhas das cavernas, porém as imagens vívidas com um realismo incrível promoviam a sensação de movimento, de vida e que traz muitos questionamentos de suas utilidades, de possíveis práticas ritualísticas, que talvez fosse empregada para a caça ou procriação das manadas que ali viviam (Ibid., p. 14).



Mesmo ainda de modo primitivo, o homem trouxe o cotidiano para as pinturas rupestres, sua vida de caçador nômade, registrando fatos, embora não tivessem essa intenção e desde então, o homem passa a narrar a sua própria história.

A história da arte e a história dos quadrinhos estão interligadas. As pinturas nas cavernas [...] já eram arte sequencial, ou seja, narração de uma história por sequências de imagens. O mesmo vale para a arte sacra, com vitrais contando em sequência as dores de Cristo. Já na arte pop, Roy Lichtenstein e Andy Warhol usavam quadrinhos como objeto artístico (CULTURAL, ITAÚ).

Na arte egípcia não foi diferente, a arte era produzida com a finalidade de eternizar e estava a serviço da religião, usitava da magia dos deuses assim como no período paleolítico. Os faraós edificaram um vasto império, pleno de riquezas, esfinges, cultura e as famosas pirâmides, principalmente as do planalto de Gizé (GOMBRICH, 1995, p. 55).

Eles concebiam a morte como a passagem à eternidade e por isso teria que preservar o corpo do faraó, a sua imagem com fidelidade, a fim de viver para sempre.

[...] os pintores tinham um modo de representar a vida bem diferente do nosso. Talvez isso se relacione com a insólita finalidade a que deviam servir as suas pinturas. O que mais importava não era a boniteza mas a plenitude. A tarefa do artista consistia em preservar tudo com a maior clareza e permanência possível. Assim, não se propuseram a bosquejar a natureza tal como se lhes apresentava sob qualquer ângulo fortuito. Eles desenhavam de memória, de acordo com regras estritas, as quais asseguravam que tudo o que tivesse de entrar no quadro se destacaria com perfeita clareza (Ibid., p. 60).

Além de a tumba conter a representação do rei, ela possuía hieróglifos, para explicar as histórias dos faraós através das paredes. Os artistas egípcios transcreviam aquilo que lhe



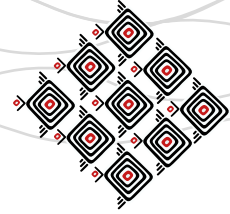
eram permitidos, não havendo autonomia, eles eram treinados a narrar a vida dos faraós e seus grandes feitos, tinham que ser claros em suas composições trazendo as vivências de servidão e colaboração das passagens ritualísticas para a eternidade.

Na arte cristã, os vitrais, as esculturas arquitetônicas, os mosaicos e as iluminuras contavam as histórias de Cristo e dos seus apóstolos, as dores, angústias, perseguições etc. Difundindo para as pessoas que frequentavam a igreja, a fé em Deus, fazendo-os refletirem sobre os temas abordados, principalmente os que não sabiam lê, majoritariamente a população, essas imagens funcionavam como histórias ilustradas. Segundo Janson (1996, p.89,90) a arte cristã tinha os serviços orientados à religião nos primeiros três séculos de sua era, onde voltava sua fé ao paraíso. As construções das representações têm diversos significados, tanto para doutrinar os iletrados, como para adornar as igrejas.

As iluminuras – desenhos ilustrativos da palavra de Deus, em que eram utilizados com a intenção de demonstrar a grandeza do reino do Senhor – concretizaram e enfatizaram muito sobre o pensamento medieval, sobre essa nova fé de sua devoção ao criador de todas as coisas.

As figuras são chapadas, rígidas, simetricamente colocadas, parecendo estar penduradas. Os artesãos não tinham interesse em sugerir perspectiva ou volume. Figuras humanas altas, esguias, com faces amendoadas, olhos enormes e expressão solene, olhavam diretamente para a frente, sem o menor esboço de movimento (STRICKLAND, 2014, p. 33).

A iluminura *Jacó Lutando com o Anjo* é uma épica história bíblica, retratando um marco da história do judaísmo, o início da nação de Israel, no qual se deu através da vida de Jacó – neto de Abraão, o homem que recebeu a promessa de Deus, declarando que seus filhos seriam incontáveis como as estrelas do céu e a areia do mar – e que ao lutar com o anjo, seu filho se transformaria em uma nova pessoa, ao invés de enganador como significa seu nome “Jacó”, passando a se chamar Israel.



O incrível dessa iluminura é que o artista emprega a técnica narrativa de história em quadinhos que fez o quadro fica mais atraente, e comunica a mensagem em vários momentos numa mesma perspectiva, distintas partes de uma cronologia em um só quadro, indicando o espaço e o tempo da trama, a leitura é bem clara e compreensível.

A característica mais destacada de todas essas iluminuras é a criação e utilização de personagens da nova fé, usada para atuar como transmissor das ideias, em que se pretende disciplinar e apregoar as nações, o grandioso reino de Deus.

Na atualidade, um dos principais movimentos contemporâneos que utilizaram a arte sequencial como obra de arte, foram os artistas do movimento arte pop, em que utilizaram das histórias em quadinhos. Iniciado na década de 60 pela Inglaterra. Esse período foi um grande marco na história da arte que saía do modernismo e entrara na pós-modernidade.

A arte pop ou a arte popular, remete a questão das histórias em quadinhos como obras de arte, construindo e desconstruindo, por meio de auto ficções, criando alter ego, partes de sua vivência e demonstrando o que há de popular, o que é muito consumido e produzido em massa.

Em qualquer etapa da humanidade ou período da arte, o ser humano tenta se comunicar de distintas formas, sejam elas por pinturas, desenhos, fotografias, HQs ou pela escrita, não importando qual sejam os suportes ou meios em que essa mensagem seja transmitida, porém como ela é difundida, quais são os subsídios que o artista introduzirá em sua obra, a fim de propagar os seus ideais, sua forma peculiar de ver o mundo, usando técnicas para reforçar sua expressão, criando uma poética.

Visivelmente pode se perceber como a arte influenciou os HQs, pois cada período conta histórias através de sequências ou de uma única composição, construindo memória, demonstrando valores, enaltecendo grandes homens.



Fig. 1. Iluminura *Jacó Lutando com o Anjo*. Fonte: <https://userscontent2.emaze.com/images/5404a877-4b62-4f9b-9753-d0b7d19d492a/6d60b9ac-cc84-4cb6-aa57-278055580a79.jpg>

Mundo das histórias em quadinhos

A arte sequencial teve como precursores os homens das cavernas, no qual transcreviam relatos de sua realidade e a temática proeminente foi à caça, retratada nas longínquas e profundas cavernas.



Para Chinen, as histórias em quadrinhos, ainda promovem debates sobre sua definição, por haver conceitos e contra conceitos, no que diz respeito sobre ela. Se falarmos de histórias em quadrinhos como arte em sequencial, veremos que o cinema utiliza e aplica o mesmo ponto de vista, se conceituar em narrativas sequencias desenhada, confrontaremos com os desenhos animados.

[...] no livro *desvendando os Quadrinhos*, expõe essa dificuldade e depois de algumas tentativas arrisca a definição” imagens pictóricas ou de outra espécie justapostas em uma sequencia deliberada, com a intenção de transmitir informações ou produzir uma reação estética no espectador/leitor” (MCCLOUD, 2005, apud CHINEN, 2011, p. 7).

Por mais que as histórias em quadrinhos sejam difíceis de definir, o autor precisa ter em mente o roteiro, o que irá retratar, reproduzir, e a partir dessa enciclopédia, formará conceitos a fim de serem aplicados, em que comunicará e transmitirá ao leitor códigos que possam ser traduzidos, decodificado, seja para um público local ou internacional, entretanto, isso irá depender do alvo do autor, podendo fazer uma construção universal, com o intuito de que todos possam compreender os signos, sejam eles ícones, índices, símbolos.

[...] para que haja uma troca de informações entre o autor e o leitor, é necessária uma enciclopédia, ou seja, uma bagagem de conhecimento suficiente para o entendimento da narrativa. [...] surgindo um diálogo, uma troca de informação. Nessa troca, novas realidades vão sendo construídas e o leitor-modelo acaba por criar parâmetros de entendimento do mundo que o cerca (BARBOSA, 2009, p. 104).

As histórias em quadrinhos possuem elementos constitutivos para expressarem lugar, tempo, características de personagens, falas, enfatizar um momento, imitar os sons da natureza, movimentos de figuras cinéticas, enquadramentos etc. Com esses elementos, o autor pode difundir



críticas sobre um determinado tema, fazer crônicas, ou simplesmente se comunicar com histórias fictícias e até mesmo repassar suas ideologias à certos grupos sociais.

A questão do surgimento das histórias em quadrinhos geram muitos embates. Diversos países como França, Alemanha, Suíça, Japão e até o Brasil, alegam a primazia de terem iniciado esse processo, de terem sido os primeiros a produzirem tiras de HQs ou elas completas em revistas separadas (CHINEN, 2011, p. 44).

O *comic* apareceu pela primeira vez na Alemanha, nos fins do século XIX. O grande clássico do *comic* neste país foi *Max und Moritz*, de Wilhem Busch. Este *comic* divertiu os alemães durante alguns anos. Depois inspirou um autor americano, Knarr, que criou os *Katzenjammer Kids*. No entanto, há historiadores que pretendem afirmar que o *comic* começou nos Estados Unidos com o *Yellow Kid*, uma espécie de chinezinho vestido de amarelo, apresentado numa página inteira mas que não era realmente um *comic* (GUBERN, 1980, p. 9).

No Brasil, segundo Moya (1986, p. 40-41), o grande marco foi a revista infantil O Tico-Tico, “[...] calcado na revista francesa *La Semaine de Suzette*, personagem publicado sob o nome brasileiro de *Felismina*”. Seu sucesso foi tanto, que eles construíram sua própria gráfica e a revista possuía destaque pelo visual colorido. Segundo Herman Lima “[...] o nome se deveu a Manuel Bonfim, em virtude de se chamarem, naquela época, às escolas de primeiras letras, escolas de tico-tico” (LIMA, 1963, apud MOYA, 1986, p. 41). Chiquinho era seu personagem de grande destaque, que também imitava histórias norte-americanas e por um longo tempo foi considerada equivocadamente um quadrinho original do Brasil.

As pessoas (de reumatismo) que hoje festejam chiquinho estão, na realidade, festejando o Chiquinho que elas foram, há 50 ou 30 anos passados, quando O Tico-Tico era a única revista dedicada às crianças brasileiras e lhes dava tudo: histórias, adivinhações, prêmios



de dez mil-réis, lições de coisas, páginas de armar e principalmente de aventuras – esse desdobramento e multiplicação da personalidade que nos fazia sofrer na carne os apertos de Robinson na ilha deserta ou os sustos de Gulliver no país dos gigantes (MOYA, 1986, p. 43).

A revista O Tico-Tico teve grande relevância para cada brasileiro, o *DR. Sabe-tudo* e o *Vovô* traziam doutrinas de como se portar a mesa, e de servir a pátria, ensinando-os com lições que remetia a infâncias, as bobagens. “esse passarinho gentil voa até nós, trazendo no bico o melhor do que fomos um dia” (Ibid., p.44).

Relatos sobre a construção da HQ “Um dia de universitário”

A criação da minha HQ deu se por meio de reflexões sobre minha realidade. Por ser universitário, utilizei do meu meio e de meus colegas, em que cursam em outras universidades, para compor narrações que pudessem transmitir os problemas das diversas esferas sociais, o desca-so da população da região metropolitana de Belém, e fazer a conexão com a HQ. As ilustrações foram formadas, a fim de que cada um pudesse se enxergar, enquanto cidadãos, dando significado para cada belenense.

Para entendermos a importância das histórias em quadrinhos e a sua conexão com a construção da realidade, devemos analisar fatores aos quais estão ligadas. A linguagem, o estereótipo e o cotidiano são chaves importantes para o entendimento dessa conexão. [...] Essas conexões geram informações nos observadores da narrativa ficcional, refletindo também a carga de informação do agente da narrativa (BARBOSA, 2009, p. 103).

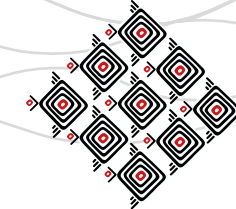


Fig. 2. Imagem da HQ “um dia de universitário”.

Fonte: Acervo do autor.

Criei uma história auto ficcional, apoiado nesse estudo sobre auto-ficção, história da arte e a histórias dos HQs. Optei por trabalhar com algo que estivesse próximo do meu cotidiano, dessa maneira se materializou uma história em quadrinho que narrasse vivências de universitários, onde se aborda assuntos que dialoguem situações como adversidade, expectativas, intrigas, dilemas, e que estão relacionados a vida acadêmica, a cidadania e a cidade.

A HQ desenvolve narrativas que trouxessem à tona uma realidade crítica dos posicionamentos governamentais em relação a cidade de Belém, no qual vem apresentando modificações drásticas dos sistemas constituintes da rede como a área educacionais, da saúde, do transporte público, segurança e infraestrutura.

As tiras de quadrinhos foram baseadas nos gibis da Turma da Mônica Jovem, porém, o roteiro foi baseado em minhas vivências e de meus colegas. Tentei retratar de forma singela, como vejo o caos, nos ambientes por mim percorridos, e os descasos dos governantes e a comodidade da sociedade, perante essas questões que tornaram banais, ou seja, o que era inusitado, passou a ser recorrente e nada se tem feito a fim que essas situações tenham fim, isso me angústia, e fomenta reflexões sobre deveres e obrigações que cada cidadão possui em mãos e não utiliza por falta de conhecimento.

A HQ foi um modo de me expressar artisticamente, poetizando essas questões, com o objetivo de demonstrar aos leitores e instigar a reflexões sobre essa temática, bem como possa se identificar com cada situação mostrada nas tiras, o fazendo pensar e encorajar a unir forças, para combater a ignorância e a corrupção instaurada em todo Brasil.

Considerações finais

Portanto, as HQs, a arte e a auto-ficção juntamente, contribuem para o desenvolvimento do afloramento artístico, da expressão e aplicação de técnicas com a finalidade estabelecer



conexões, empatia do receptor com a obra, fazendo-o interagir com a sua bagagem cultural, demonstrando que desde os primórdios da humanidade, o homem possui a necessidade de se comunicar, imaginar e materializar suas ideias, a fim de difundir suas ideologias.

Considero que a HQ, apesar de recente em termos técnicos, traz a sua importância, assim como qualquer meio de comunicação, pois estimular a leitores de qualquer idade a conceber o senso crítico sobre determinados assuntos em que a sociedade contemporânea sobre ou que já vivenciou.

O ideal seria abranger as citações visuais, para abrir múltiplos caminhos em que o homem passe a pensar criticamente e contextualize essa forma de ver o mundo através das imagens, para construção da identidade, promovendo reflexões críticas às representatividades nas classes sociais, a fim de que todos participarem da engendração de novos códigos e significados e enxergue-se nesse processo.

Referências Bibliográficas

CHINEN, Nobu. Linguagem HQ: **conceitos básicos**. -- 1. Ed. – São Paulo: Criativo, 2011.

CULTURAL, Itaú. **Os quadrinhos contemporâneos**. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/materiacontinuum/marco-abril-2009-os-quadrinhos-contemporaneos/>>. Acesso em : 25/10/2016.

DEMPSEY, Amy. Estilos, escolas & movimentos. **Guia enciclopédico da arte moderna**. 2ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 312p. Arte pop, p. 217, 219-221.

EISNER, Will. Quadrinhos e arte sequencial: **princípios e práticas do lendário cartunista**. –4ª. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GOOGLE IMAGENS. Disponível em: <<https://userscontent2.emaze.com/images/5404a-877-4f9b-9753-d0b7d19d492ac-cc84-4cbb-aa57-278055580a79.jpg>> . Acesso em 29/06/2017.



GUBERN, Román. Literatura da imagem. SALVAT EDITORA DO BRASIL, S.A. – Rio de Janeiro, 1980.

GUERREIRO, Nelson - Estás onde? Reflexões sobre autobiografia e auto-ficção nas práticas artísticas contemporâneas. **Cadernos PAR n.º 4** (Mar. 2011), p. 125-138.

JANSON, H. W., **JANSON**, Anthony F. **Iniciação à história da arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

LUCIE-SMITH, Edward. Arte Pop. 1966. In: STANGOS, N. **Conceitos de Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. P. 160-169.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. Porto Alegre: L & PM, 1986.



PERCURSO POÉTICO: A NARRATIVA DE UM CORPO ATRAVÉS DE DOCUMENTOS DO PROCESSOS

Louise Cavalcante Felix¹ - IFCE
Wendel Alves de Medeiros² - IFCE

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa processual em artes visuais que analisa a partir dos documentos do processo o início de uma construção poética. Utilizei como metodologia a crítica genética e a postura cartográfica para compreender a partir da seleção e investigação de diários de artista, fotografias e gravuras, a construção de uma pesquisa sensível em arte por meio de seus fragmentos. Este trabalho ancora-se nos escritos teóricos de Salles (2004), Kastrup (2015) e Barthes (1984). Por fim, proponho-me a analisar de forma reflexiva e crítica o ponto de partida de uma construção poética.

Palavras-chave: Corpo. Documentos do Processo. Crítica Genética.

Introdução

Narrar o percurso de um corpo é uma tarefa incerta. Pois, cada corpo, longe de ser apenas constituído por leis fisiológicas, supostamente imutáveis, não escapa à história social. E se não

1 Graduada do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). | Email: ladrona.cf@gmail.com

2 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), possui especialização em Design Gráfico (2008) pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e graduação Tecnológica em Artes Plásticas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), lecionando no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Tem experiência nas áreas de fotografia, audiovisual, Arte-Educação e Arte & Tecnologias Contemporâneas. | E-mail: wendelmedeiros@gmail.com



escapa à história, faz sentido dizer que cada cultura tem seu corpo, assim como também possui sua língua (DE CERTEAU, 1982). O corpo, como escreve Juan Antonio Ramírez (2003), é um âmbito conflituoso difícil de delimitar, um lugar de convergência ou disputa de complexas pulsões morais, biológicas e políticas, que em sua fragilidade e efemeridade externa seus medos e abandonos. Em sua metamorfose e possibilidades, o corpo fala e constrói a fala, pois “não somente o conhecimento se faz pelo corpo mas ele é, em princípio, conhecimento do corpo” (ZUMTHOR, 2007, p. 91).

Assim como eu, muitas mulheres de minha família e próximas ao meu círculo de amizade e trabalho travam lutas diárias com seus corpos em busca de emagrecer e rejuvenescer. Creio que as mulheres que nos antecederam enfrentaram as mesmas lutas. A partir da Idade Média, de acordo com Nahoum-Grappe (1991), o corpo belo tornou-se intransponível para as mulheres ocidentais passando a dedicar-se quase que integralmente aos cuidados com a sua beleza, pois este era até então, o único meio, ainda que precário, de “ação social” perante os outros meios formais - econômicos e políticos - dominados por homens. Independente do padrão de beleza do corpo ocidental em épocas distintas, a “[...] silhueta e o rosto feminino foram correspondendo às diferentes condições de dieta, de estatuto e de riqueza, dando origem a novos padrões de aparência e a novos ideais” (GRIECO, 1991, p. 81).

Aos oito anos de idade, quando me via no espelho, eu percebia um corpo gordo e feio. Sentia-me desajeitada e esquisita. Desde muito cedo, lembro de minhas idas e vindas aos nutricionistas, endocrinologistas e homeopatas. Eu era uma criança ansiosa, acima do meu peso, que substituía pela comida as carências afetivas que sentia em relação ao pai. Culpava-me por não conseguir perder peso e esse sentimento ruim me levava a comer ainda mais. À medida que eu ganhava peso sentia limitações e as autocobranças erguiam-se como muros diante de mim. Experimentei alguns métodos para emagrecer e quis morrer todas as vezes em que eles se mostravam ineficazes diante da minha compulsão. Meu corpo já não mais falava, ele gritava por socorro.



A sociedade ocidental contemporânea impõe aos indivíduos, sobretudo mulheres, o que Morgan e Azevedo (1998) chamam de pressão cultural para emagrecer, desencadeando um verdadeiro pavor em engordar. Como consequência disso, minha mãe, assim como eu, desde sempre acreditou que a magreza era sinônimo de felicidade, sucesso e valorização pessoal. Tendo isso em mente, nós duas movemos mundos e fundos para que eu não engordasse, possivelmente até agravando uma compulsão alimentar que me levou à obesidade mórbida aos dezesseis anos.

Durante muitos anos eu senti que a minha vida de verdade ainda não havia começado, ela estava no *pause*, esperando o dia em que eu emagreceria e teria um corpo magro e feliz. Aos vinte e um anos, as minhas preces foram atendidas. Por meio de um procedimento cirúrgico que me proporcionou emagrecer setenta quilos, tornei-me o que sempre quis ser: uma mulher magra.

Cheguei perto de tatear as linhas de força do regime de controle dos corpos que norteiam, principalmente, a vida das mulheres, pois num instante, eu era humilhada e ridicularizada, e no outro, eu era respeitada pelo simples fato de ter um corpo magro.

Sendo assim, posso dizer que pude usufruir de quase todos os privilégios que uma mulher magra da classe média tem. Comprei roupas em lojas de departamento, viajei de avião em poltronas minúsculas, andei de ônibus sem neurose de ficar presa na catraca, virei a noite em baladas, beijei várias bocas, usei pessoas e fui usada. É claro que para manter o privilégio de ser aquela mulher magra e bonita, precisei adotar comportamentos tóxicos e obsessivos. Dentre eles, deletar as poucas fotografias que ainda restavam do meu corpo gordo na rede social virtual *Facebook* e jamais tecer comentários sobre o meu passado. Para além disso, comecei a usar cintas modeladoras, sutiãs de bojo, roupas largas e blusas de manga comprida - em pleno litoral do Ceará - para disfarçar as deformidades ocasionadas pela minha drástica perda de peso. Sim, meros subterfúgios, porém, indispensáveis para esconder o meu novo corpo emagrecido. Era quase como se eu tivesse deletado a mim mesma e me recriado como uma nova Louise. Sem passado, sem memória, sem voz.



A partir desse relato íntimo, reflexivo, crítico e exorcizador de um eu que não mais existe em meu ser e pela necessidade, enquanto artista e mulher, de contar a minha história, decidi iniciar uma pesquisa em Arte denominada “Meu corpo é uma narrativa”. Trata-se de uma poética pessoal em que, para enfrentar as vergonhas e descontentamento que sinto em relação ao meu corpo, decidi tornar-me arqueóloga de mim mesma e contar a minha história.

Dessa maneira, o presente artigo tem por objetivo compreender a tessitura do meu processo de criação debruçando-me, como uma crítica genética “[...] que vê a obra de arte a partir de sua construção, acompanhando seu planejamento, execução e crescimento” (SALLES, 2004, p.08), sobre os documentos do processo desta pesquisa evidenciando as primeiras ferramentas que encontrei para narrar a história do meu corpo e os enfrentamentos que travei com o mesmo.

Mas de que forma narrar a história de um corpo que eu sempre neguei?

Iniciando esse processo “[...] do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância.” (LANCRI, 2002, p. 11), eu busco uma condição que tanto me destrói quanto me constrói. À esse respeito, incerta da utilidade prática do que me movia, me senti coagida a agir, a destruir barreiras que nem eu mesma sabia ter, coletando o máximo de fotografias, vídeos e registros do meu corpo onde eu pudesse encontrá-los, afinal, “[...] por necessidade, o artista é impelido a agir. Uma ação com tendência, certamente, complexa que se concretiza por meio de uma operação poética registrada nos documentos de processo” (SALLES, 2004, p. 27).

Ao longo dessa atividade de coleta de imagens, e por meio de um olhar atento aos registros do meu corpo, senti aflorar em mim um universo de questões, memórias e reflexões que encontravam-se até então adormecidas. Como uma arqueóloga do meu passado, escavando registros,



tal experiência me fez lembrar o *punctum* barthesiano, que assemelha-se a algo que nos atravessa, que nos toca e traz para a superfície alguma coisa que estava distante no espaço/tempo. O *punctum*, como algo extremamente subjetivo, representa tudo “[...] aquilo que eu acrescento à fotografia e que, no entanto, já está lá” (BARTHES, 1984. p. 32).

Enfrentar aqueles retratos, sistematizá-los e analisá-los, construíram em mim a necessidade de apreensão das sensações e emoções que me atravessaram para, então, contar a história de um corpo gordo que já não existe mais. Existem muitas formas de se contar histórias, mas estas, tais como são, remetem inevitavelmente ao formato do que é físico, ao aspecto final de um conjunto de ideias. Dessa maneira, escolho utilizar a palavra método, e não forma, pois essa me conduz ao que é do percurso, ao tempo e ao processo de construção da obra, que é justamente o caráter desta pesquisa em Arte. Como diria Edward Albee (1983, p. 341, apud SALLES, 2004, p. 95) acerca de seu processo de escrita:

Nenhum escritor sentaria e colocaria uma folha de papel na máquina e começaria a escrever uma peça, a não ser que soubesse sobre o que está escrevendo. Mas, ao mesmo tempo, o processo de escritura tem a ver com o ato de descoberta. Descobrir sobre o que se está escrevendo.

Creio que descobrir sobre o que se está escrevendo possa servir como uma analogia ao percurso adotado, no caso, o método cartográfico de pesquisa-intervenção, pois pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador em Arte que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos, tampouco trata-se de uma ação sem direcionamento, mas sim de uma reversão do sentido tradicional de método, pois é o meu caminho que traçará as metas, e não o contrário (PASSOS, BENEVIDES, 2009).



Operando nesta pesquisa-intervenção, iniciei as primeiras coletas e experimentações plásticas sobre os meus retratos de infância. Concomitante à essa produção artística, dei início ao registro destas etapas. Levando em consideração que “[...] a poeticidade não está nos objetos observados mas no processo de transfiguração desse objeto.” (SALLES, 2004, p. 94), disponho de uma série de documentos do processo que evidenciam esse percurso investigativo e apontam para a construção de várias poéticas que se materializam por meio de uma série de transfigurações, intervenções e produções imagéticas.

Adotando uma postura cartográfica de atenção flutuante (KASTRUP, 2009) selecionei materiais fragmentados - fotografias, intervenções e diários - que apontam para o início da minha trajetória e as primeiras tentativas de contar a história do meu corpo. Por um viés genético, eu dissequei a relação entre esses documentos do processo e a obra entregue ao público buscando evidenciar a complexidade das barreiras enfrentadas por mim e a tessitura da construção de minha poética (SALLES, 2004).

Um olhar genético

Percebo que à medida que buscava inventar mecanismos para contar a história do meu corpo, eu também criava na mesma intensidade, desvios e rotas de escape para escondê-lo. Em todos os retratos de infância que manipulei, acobertava e rasurava a imagem do meu corpo com camadas de tinta guache e outros materiais gráficos, conforme observa-se na Figura 1.

Por meio de experimentações e intervenções artísticas, revisitar o acervo de retratos e visuais que tanto evitei enfrentar, fez com que eu percebesse que inconscientemente eu agredia aquelas imagens com tesouras, rasuras e tinta. Distorcia os meus retratos de infância a ponto de tornar impossível identificar que eu era aquela criança gorda. Em contrapartida, experimentava caminhos e ferramentas com o intuito de contar a minha história e assumir o meu corpo.



Fig. 1. Experimentação em fotografia analógica, junho de 2017 - Fortaleza, CE.

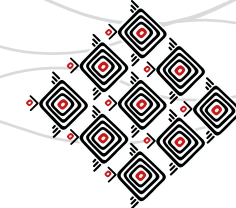


Fig. 2 - Fotografia de janeiro de 2012, coletada do acervo digital - Fortaleza, CE

Esta percepção acerca do meu desconforto instigou-me a explorar as fotografias da vida adulta que me incomodavam a um nível consciente. Talvez por não conseguir me descolar das recentes memórias de exclusão, essas imagens que contêm o meu corpo obeso, transportam-me para momentos sombrios da minha vida. Enquanto escrevo o presente estudo genético, ainda pondero em utilizá-las, todavia, necessito compreender e elucidar o impacto que a Figura 2 exerce em minha construção poética.

Ao contrário do que o sorriso largo possa indicar, eu não nutria alegria ou desejo de viver. Escolhi realizar esse procedimento cirúrgico porque vi nele, e em sua promessa de eficácia, a única possibilidade de vida para mim. Eu tinha vinte anos de idade, pesava 140 quilos, além de depressão, sofria com dor nos joelhos, deformação na coluna, incontinência urinária, diabetes e hipertensão. Esse retrato foi clicado no dia anterior à minha gastroplastia³ no dia 20 de janeiro de 2012 e o único pensamento que me cruzava a mente, enquanto a minha irmã fazia esse retrato, é que eu poderia morrer na mesa de cirurgia e que estava tudo bem.

Após seis anos da minha gastroplastia, julgava estar muito distante das inseguranças e angústias que me fizeram deletar as imagens do meu corpo da rede social virtual do *Facebook*, no entanto, na Figura 3, eu percebo que a dificuldade em assumir a identidade desse corpo gordo ainda perdura.

Esse olhar direcionado para o meu corpo me permitiu através de minha poética fazer conexões e arranjos com as fotografias da infância e vida adulta, seguindo um caminho de manipulação de lembranças que se misturam e que se confundem. De modo que eu percebo o desejo de intervir artisticamente nos registros desse corpo também como uma metáfora para minha gastroplastia ao interferir cirurgicamente em meus retratos.

³ Gastroplastia, também chamada de Cirurgia Bariátrica ou Redução de Estômago, tem como objetivo reduzir o peso de pessoas obesas por meio de uma plástica no estômago.

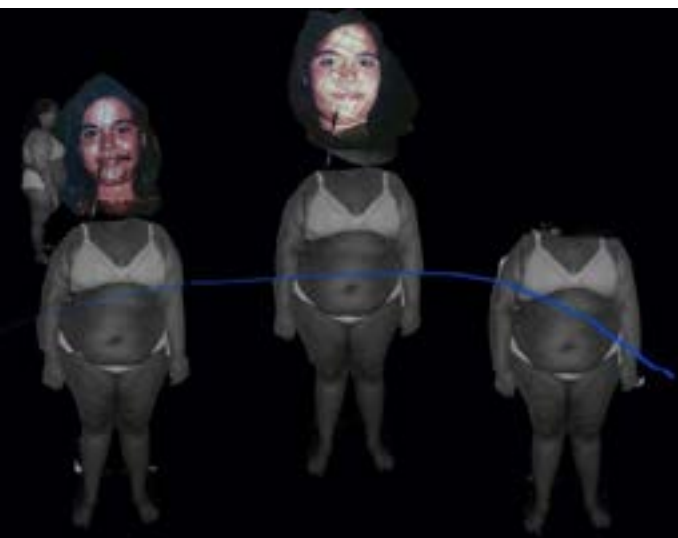


Fig. 3 - Experimento Analógico/Digital, 2017 - Fortaleza, CE

Considerações Finais

Os documentos do processo, apontados e dissecados aqui nestes escritos são parte de um recorte que apontam os primeiros passos de uma pesquisa de caráter processual que vem sendo realizada como trabalho de conclusão de curso. Enfrentando as minhas questões por meio da Arte, sigo construindo uma série de imagens e ações performáticas que tensionam de maneira sensível o lugar do corpo na contemporaneidade.

Portanto, a minha poética tem sido o resultado de um olhar atento voltado para mim mesma, partindo da minha necessidade enquanto artista e mulher de compreender e narrar a história do meu corpo por meio da Arte.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. (1984). **A câmara clara: nota sobre a fotografia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Gastroplastia Endo Diagnostic. (2018: Rio de Janeiro, RJ) Disponível em: <<https://www.endodiagnostic.com.br/gastroplastia-endoscopica-apollo-overstitch/>>. Acesso em: 14/08/2018.

GRIECO, S. F. M. O corpo, aparência e sexualidade. In G. Duby & M. Perrot (Orgs.), História das mulheres no ocidente 3: Do renascimento à idade moderna (71-120). Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1991.

KASTRUP, Virginia. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. orgs. Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORGAN C. M., & AZEVEDO A. M. C. Aspectos socioculturais. In M. A. A. Nunes, J. C. Appolinário, A. L. G. Abuchaim & W. Coutinho. Transtornos alimentares e obesidade (pp. 86-93). Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.



NAHOUM-GRAPPE, V.. A mulher bela. In G. Duby & M. Perrot (Orgs.), História das mulheres no ocidente 3: Do renascimento à idade moderna. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.

PASSOS E., BENEVIDES R. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

RAMIREZ, Juan Antonio. (2003) Corpus solus: para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo. Madrid: Ediciones Siruela, 2003.

SALLES, Cecília A.. Gesto Inacabado : processo de criação artística. 2 ed. São Paulo: FAPESP – Annablume, 2004. 168 pp. ISBN 85-7419-042-X

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.



AUTOETNOGRAFIA, SUAS BASES E POTENCIALIDADES EM UMA PESQUISA EM ARTES VISUAIS

Marcella Nunes Rodrigues¹ - UFSM
Gisela Reis Biancalana² - UFSM
Camila Matzenauer dos Santos³ - UFSM
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este artigo discorre sobre a autoetnografia como um procedimento metodológico potente para uma pesquisa performativa em andamento no contexto das Artes Visuais. O trabalho aborda a metodologia como uma ferramenta teórica sendo uma possível base para processos criadores artísticos. No texto, serão expostas suas bases, principais características e potencialidades. Apoiada em alguns autores como Fortin, Laplantine e Versiani, disserta-se sobre o quanto uma metodologia auto-reflexiva pode ser sensível e pontual concomitantemente, sobretudo na pesquisa artística.

Palavras-chave: Autoetnografia. Artes Visuais. Criação.

1 Mestranda em Artes Visuais (PPGART/UFSM). Bacharela em Dança (UFSM). Participante do Grupo de Pesquisa: Arte e Cultura, vinculado ao CNPQ, participante do Laboratório de Performance, Arte e Cultura LAPARC (UFSM), bailarina, performer e coreógrafa 1. marcellanunesrodrigues@gmail.com.

2 Professora Associada do Curso de Dança (UFSM) e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGART/UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa Performances: arte e cultura, vinculado ao CNPQ. Coordenadora do Laboratório de Performance, Arte e Cultura (LAPARC). Realizou pós doutoramento na De Montfort University, UK. Doutora e Mestre em Artes (UNICAMP). Graduada em Dança, Bacharelado e Licenciatura (UNICAMP). giselabiancalana@gmail.com

3 Mestranda em Artes Visuais (PPGART/UFSM). Bacharela em Dança (UFSM). Participante do Grupo LAPARC (UFSM) 2. camilamatz@hotmail.com.



Introdução

O presente artigo parte do pressuposto que se faz necessário pensar em uma metodologia que abrace, de forma mais ampla, o campo das artes sabendo que este se comporta academicamente de maneira própria em relação às demais áreas do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, interpenetra-se constantemente nestas outras áreas. Assim, é preciso refletir acerca de possíveis metodologias que dialoguem com o fazer artístico, o qual se caracteriza pela criatividade na sua práxis. Pensar uma forma de potencializar essa inventividade também nas produções textuais advindas do fazer pode ser um caminho a ser percorrido. Sendo assim, nesta escrita, buscar-se-á discorrer sobre as bases da autoetnografia e as potencialidades que o estudo do método oferece. Este objetivo visa, ainda, evidenciar o contexto das Artes, na apropriação deste procedimento metodológico de criação, bem como refletir sobre o andamento da escrita sobre este fazer.

Primeiramente, a autoetnografia percorre um caminho denso na área da sociologia oportunizando trazer à tona o reconhecimento do próprio pesquisador enquanto figura ativa do processo. Assim, ela exerce a função de um método que dá vazão ao olhar do eu investigador evidenciando não somente o ambiente, mas também os acontecimentos, o contexto, o indivíduo sob uma perspectiva pessoal. Esta perspectiva expandida do saber edifica uma dilatada dimensão dos contextos socioculturais com os quais se relaciona. Deste modo, a autoetnografia se apresenta como um método atento, especialmente, à subjetividade aproximando a pesquisa ainda mais do seu proponente, sobretudo quando se trata da pesquisa artística. Na esteira deste pensamento, Fortin (2009, p. 83) entende que “a autoetnografia se caracteriza por uma escrita do ‘eu’ que permite o ir e vir entre as experiências pessoais e as dimensões culturais (...)”, ou seja, o olhar do autor tem tanto valor quanto os fatos, sendo enaltecidas as suas experiências.

Por ser um método que não se detém apenas em coletar dados de fatos pretensamente verdadeiros, a autoetnografia mergulha profundamente neles. As questões que envolvem estes



fatos são estudadas mais a fundo e absorvem a subjetividade do pesquisador. Sendo assim, a autoetnografia ultrapassa o olhar somente lançado a resultados apresentados, algumas vezes supostamente tidos como absolutos, mas vê aquilo que possa vir com eles pelo olhar do investigador. Por outro lado, também é preciso ter uma atenção redobrada para que a pesquisa autoetnográfica não se limite somente ao olhar e experiência do autor. Ou seja, a experiência do autor deve potencializar a pesquisa e não reduzi-la. Para Fortin (2009, p. 84), “os dados autoetnográficos, definidos como as expressões da experiência pessoal, aspiram a ultrapassar a aventura propriamente individual do sujeito”, logo, há uma atenção grande para evitar o narcisismo. Trazer algo para si pode ser perigoso, pois a tendência é esmiuçar vivências próprias quando o objetivo do método se detém em possibilitar um olhar para o outro a partir de experiências pessoais, sem anular o intuito da pesquisa e sim enriquecendo-a.

Os eu(s) nos outros, imbricações de si

A percepção do pesquisador traz novas perspectivas à pesquisa. O desejo de busca deste pesquisador tende a surgir a partir das suas próprias experiências. Talvez nem seja possível descrever ou mensurar esse desejo, mas ele está presente ali. É um olhar de dentro para fora. Quando esse avistar se exterioriza, as possibilidades de troca e de pesquisa podem experimentar o grande impulso criador dos procedimentos autoetnográficos, mas, indiscutivelmente, pode ser um forte aliado da criação artística. Assim, é possível perceber o quanto essa metodologia se aproxima das investigações artísticas visando que o sujeito observa e avalia a si mesmo, estando em pesquisa. Contudo, há probabilidade do trabalho tornar-se extremamente subjetivo por esse viés, portanto o cuidado é imprescindível. Mesmo sendo autoetnográfico, é preciso ter consciência de que o trabalho é uma visão pessoal do- com-sobre-para o outro.

Ao saber que a pesquisa passa por este filtro pessoal, é pertinente levantar algumas questões que abarcam o método, como: O sujeito pesquisador que interpreta resultados, os modifica?



A própria trajetória do autor e suas experiências, modificam a forma como ele olha a pesquisa, mesmo que os dados arrecadados aparentemente sejam objetivos? É possível refletir também de que lugares vêm as respostas às perguntas da pesquisa? Por quais filtros essas respostas passam? Refletir acerca de tantas questões referentes ao método é importante, mesmo que durante o processo, pois as questões que sustentam a motivação do pesquisador, sofrem constantes modificações. A chegada de dados coletados no percorrer do caminho, bem como a dinamicidade dos entendimentos revolvem os saberes ininterruptamente em construção.

A partir das indagações apresentadas até então, é possível perceber as vastas possibilidades que o método pode abranger. Para Versiani (2002, p. 70), a autoetnografia “se opõe aos pressupostos de multiplicidade, na tentativa de dar conta da diversidade e da particularidade, do singular e do coletivo”. A autoetnografia não se firma por uma função crítica, todavia caracteriza-se por uma liberdade de fala e de escrita pela via do olhar pessoal do pesquisador acerca das experiências do outro, sem negar a si mesmo. Realizar uma pesquisa autoetnográfica pode, também, romper com padrões internos de si. O método em potencial transforma uma pesquisa pela sua inteireza. As experiências vividas modificam o olhar acerca dos dados coletados no decorrer da pesquisa, sem negar o outro, sem ofuscar a própria investigação. Segundo Versiani (2002, p. 67) “a não negação da experiência pessoal, e principalmente, à explicitação da intersubjetividade estabelecida entre etnógrafo e etnografado como pressuposto básico da construção da própria etnografia” formatam uma relação que transborda nas escritas dos diários de campo. É possível perde-se entre o foco da pesquisa, o procedimento metodológico, o pesquisador e a escrita, pois tudo se entrelaça.

Corpo e escrita

Como parte do pensamento coletivo que se tornou uma unidade em algum momento da pesquisa Laplantine (1996 p. 99) destaca que “diferenças significativas, decorrentes da cultura a



qual pertencemos, podem também ser encontradas nos menores detalhes dos nossos comportamentos mais cotidianos.” Logo, essa observação retrata a influência do contexto, do indivíduo, do etnógrafo, do etnografado no processo de pesquisa. Sobretudo, no campo das artes visuais aonde os *insights* acontecem repentinamente, o processo do artista já é pesquisa desde o primeiro pensamento. Não há como separar. Ambos são indissociáveis. Portanto, a autoetnografia é uma ferramenta teórica que instiga o pensar, o olhar, o fazer, o sentir trazendo para consciência a própria pesquisa e a própria prática. Neste contexto, a reflexão acerca do conhecimento não cria uma dualidade entre a prática e a escrita do artista. Assim, faz-se possível a escrita tornar-se processual e não causal. A obra se faz juntamente com a escrita sobre ela. Ambas andam concomitantemente estabelecendo saberes-fazeres coerentes com os processamentos humanos dinâmicos ao longo da pesquisa em poéticas artísticas com bases autoetnográficas. Desse modo, a obra renova incessantemente os subsídios para o desenvolvimento da poética e da escrita em um corpo inseparável.

Destaca-se aqui, que através desse método é possível obter uma pesquisa pontual e sensível simultaneamente. Para que uma metodologia exista, é necessário que sejam estabelecidas suas regras de organização. Na autoetnografia isso não é diferente. No método autonetnográfico as emoções do pesquisador influenciam assumidamente a pesquisa. É como se existisse um aval para libertar as sensações do artista\pesquisador para aquilo que realmente o move. Ele não precisa guardar o espírito artístico em uma caixa estruturadora da prática investigativa até que se acabe o processo de coleta de dados. Na criação artística este procedimento poderia enclausurar o processo em partes segmentadas, enquadrando-o em partes distintas, distanciadas entre si, muitas vezes, quase impossíveis de serem reconectadas. Não é necessário deixar de lado o pensar artístico durante o trabalho de campo, mas é fundamental trazer para a consciência, em tempo integral, que um artista escreve como artista, e não como etnógrafo. A produção textual é um desafio para muitos artistas, pois algumas vezes, acaba por desassociar-se da produção



artística. O método autoetnográfico possibilita ao artista um envolvimento profundo e integrado entre obra e a escrita sobre a pesquisa sem separá-los. Esse método permite o artista desenvolver a criatividade na produção textual que, por sua vez, não é menos criativa que a produção artística, aproximando essas duas etapas da pesquisa.

Artistas consagrados são reconhecidos por realizarem seus trabalhos criadores sem, necessariamente, desenvolver o hábito de escrever sobre eles, pois não praticam a pesquisa nos moldes acadêmicos. Talvez, a produção textual sobre o próprio fazer, para um pesquisador em artes recentemente inserido na academia, cause dores de cabeça e insônias. Para muitos não é tão fácil lidar com isso em relação à sua práxis cotidiana livremente subjetiva. Frequentemente, artistas adentram à universidade e se deparam com um arsenal de regras e procedimentos regados à razão, história e crítica, que parecem distanciados da sensibilidade intrínseca ao fazer artístico. Nestes casos, é possível perder-se entre teoria e prática pela via de uma segmentação que talvez nem exista, mas tenha sido forjada em prol da satisfação de regras e procedimentos, muitas vezes, cristalizados pelas tradições. A autoetnografia, nestes contextos supracitados, pode apresentar-se como um caminho possível para driblar esta fragmentação por vezes desastrosa à criação artística.

Autoetnografia e a práxis

Para exemplificar o discurso supracitado, sob o enfoque desse método, será apresentada, aqui, a práxis de Mônica Dantas (2016) enquanto pesquisadora brasileira da área da dança que baseia seus estudos por esse viés. A pesquisa da autora está concluída e trata de experiências pessoais. A artista ancorou-se na autoetnografia como um método reflexivo que a possibilitou pensar e analisar seus dois últimos espetáculos de dança. Mesmo sendo participante do próprio espetáculo, Dantas coloca-se no lugar de espectadora do próprio trabalho. Pelo método, seu



olhar de fora se encontra com o olhar interno. Com isso, é possível refletir acerca de sensações que, muitas vezes, passam imperceptíveis quando o artista cria, ensaia, repete e interpreta suas obras. A prática da autoetnografia como método que possibilita sustentar as práxis enriquecendo a produção artística, constitui-se, para Dantas (2016 p. 173), a metodologia que “tem sido utilizada para embasar as pesquisas em prática artística, em particular, em prática coreográfica. Muitos artistas que desenvolvem pesquisas na universidade o fazem problematizando sua própria criação.” Assim, nestes contextos, destaca-se a percepção do quanto o lugar de pesquisador se entrelaça com o lugar do artista. Ambos passam a andar amalgamados em quaisquer lugares da pesquisa. O pesquisador passa a refletir e questionar sua própria obra e sua pesquisa. Isso, de forma alguma prejudica o processo de pesquisa, pelo contrário, viabiliza um modo de contato íntimo entre pesquisador- pesquisado enriquecendo o percurso. O pesquisador, ao coletar dados *a priori* empíricos, potencializa-os ao aproximar o foco de pesquisa a um alto patamar de intimidade. Ao trazê-los para dentro de si, ele aciona inquietações, desejos, interesses, necessidades e fragilidades pessoais que podem impulsionar este foco investigativo a ressurgir em forma de arte do âmago de seu ser.

A pesquisadora discorre, ainda, sobre como foi interessante, para ela, refletir sobre a relação entre coreografias e bailarinos, coreografias e coreógrafos, em como todos esses elementos se atravessam e estão presentes nos trabalhos coreográficos apresentados. Dantas (2016 p. 176) cita que utilizou “uma abordagem etnográfica para compreender o sentido que essas práticas coreográficas têm para os bailarinos e coreógrafos” revelando o quanto essas relações conectadas precisam ter olhares atentos a elas. A autoetnografia propicia esse olhar ao contexto. Um olhar que reflete acerca dos atos, dos fatos, dos movimentos, das falas, dos sentimentos e sensações, reverberando-se na escrita autoetnográfica ao promover as leituras sobre si, inserida no contexto. No caso específico da dança, as coreografias tendem a não se tornarem apenas códigos de movimentos, mas tragam vida por entre eles.



Fortin (2009. p. 81), por sua vez, ao enfatizar que da “mesma maneira que os materiais, quer sejam têxteis, sonoros, plásticos, gestuais ou outros, são inseparáveis da qualidade de uma obra artística, as ferramentas etnográficas são inseparáveis da qualidade da tese.” A autora afirma que teoria e prática andam juntas, assim, ainda que todos os dados coletados em pesquisa de campo não sejam usados explicitamente na obra artística, toda a pesquisa etnográfica estará presente na obra.

Aproximando-se dessa perspectiva, Versiani (2002 p. 69) aponta que as “produções culturais surgem a partir da construção de um instrumental teórico que procura lidar com subjetividades e identidades de modo complexo e processual, enfatizando a importância do próprio pesquisador da cultura como participante ativo na construção (...)” do conhecimento. Sendo assim, toda a experiência arrecadada e absorvida pelo indivíduo que faz arte durante o percurso da sua vida estará presente, também, nas suas criações, mesmo que subjetivamente ou até inconscientemente.

Finalmente, de acordo com Rey (1996, p. 140), a

[...] pesquisa em artes visuais implica um trânsito ininterrupto entre prática e teoria. Os conceitos extraídos dos procedimentos práticos são investigados pelo viés da teoria e novamente testados em experimentações práticas, da mesma forma que passamos, sem cessar, do exterior para o interior, e vice versa, ao deslizarmos a superfície de uma fita de moebius.

Considerações finais

Acredita-se que o método autoetnográfico seja instigante e também convida o pesquisador a realizar um autoconhecimento, buscando refletir acerca do que o impulsiona a escolher seu tema de pesquisa. Ao apropriar-se da autoetnografia como procedimento metodológico de



criação, é improvável separar o pesquisador de si enquanto ser humano dotado de dimensões racionais e sensíveis simultaneamente fundidas. Na pesquisa em arte, não na pesquisa sobre arte (2002) a dimensão subjetiva é fundamental. Aqui, o foco de estudos está totalmente amarrado a uma soma de experiências pessoais. É possível que perguntas do pesquisador a si mesmo possam ajudar a trazer sentidos múltiplos para a pesquisa. O método autoetnográfico impulsiona o pensamento, a ação, as sensações e os sentimentos, revolvendo-os dinamicamente na edificação de uma rede de afetos profunda entre o pesquisador e os seus estudos. Ao encorajar o pesquisador à autorreflexão, o método pode tornar-se uma chave de acessos livres entre a teórica e a prática, como um corredor de mão dupla, sem paradas obrigatórias. A qualquer momento se pode estar lá e cá, transitando entre os espaços que, embora resguardando especificidades, emergem amalgamados em um único percurso.

Referências Bibliográficas

BRITES, Blanca, **TESSLER**, Elida (organizadoras). **O meio como ponto zero. Metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2002.

FAGUNDES Dantas, Mônica. **Ancoradas no Corpo, Ancoradas na Experiência: Etnografia, Auto-etnografia e Estudos em Dança**. Urdimento (UDESC), v. 2, p. 168-183, 2016.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da Etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística**. Revista Cena, n.7, 2009.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. **REY**, Sandra. **Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em artes visuais**. Porto Arte, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais- UFRGS, n.13, v.7, 1996.

VERSIANI, D. G. C. B. **Autoetnografia: uma alternativa conceitual**. Porto Alegre: Letras, 2002.



EM BUSCA DE UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA FUTURA APLICAÇÃO METODOLÓGICA DE ENSINO ARTISTICAMENTE HÍBRIDO NO TEATRO

Maria da Guia Carolina Rodrigues Ribeiro¹ - UnB
Fernando Pinheiro Villar² - UnB

Resumo

Este artigo é o resultado da pesquisa por uma fundamentação teórica para futura proposta de metodologia de ensino artisticamente híbrida para o teatro. Para tanto, a investigação divide-se em dois segmentos para firmar um marco contextual e conceitual: um de estudo sobre hibridismos artísticos e outro sobre metodologias híbridas para aulas de artes. Abre-se uma discussão sobre hibridismo cultural sob o olhar do historiador inglês Peter Burke, em conjunto com os estudos de culturas híbridas do antropólogo argentino Nestor Garcia Canclini, para então vincular-se às investigações sobre interdisciplinaridades artísticas do orientador desta pesquisa Fernando Villar e às da professora carioca Ana Mae Barbosa, sobre interterritorialidades para a prática artisticamente interdisciplinar nas aulas. Ao afirmar a importância dos hibridismos artísticos dentro de uma metodologia processual artística e seus impactos como amplificação criativa para nossa base disciplinar do teatro, o artigo é concluído com um breve estudo de caso do grupo da Universidade de Brasília de teatro dança “Pés” (2011), integrado por pessoas com e sem deficiência. **Palavras-chave:** Fundamentação. Hibridismos artísticos. Metodologias. Ensino teatral.

Introdução

Segundo Nestor García Canclini, “estudos sobre hibridação modificaram o modo de falar sobre identidade, cultura, diferença, desigualdade, multiculturalismo e sobre pares organizado-

1 Estudante de Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Brasília (UnB) e atriz, diretora e professora na Companhia da Ilusão (DF) desde 2014. Desde 2015 é atriz, produtora e assistente de direção do grupo Pés. Nome artístico: Mari Lotti.

2 Orientador do artigo, dramaturgo, encenador, diretor e performer. Professor do Departamento de Artes Cênicas da UnB desde 1991, do Mestrado em Artes (2002-2010) e do Mestrado em Artes Cênicas da UnB desde 2014.



res dos conflitos nas ciências sociais”, adquirindo contundência ímpar no século XX, embora seus antecedentes existam “desde que começaram os intercâmbios entre sociedades” (2008, p. XVII). Hibridismos artísticos permeiam as artes contemporâneas com raízes que podem remontar a rituais milenares. Para a arte educadora carioca Ana Mae Barbosa, nossa contemporaneidade “está voltada para a *internet*, a interculturalidade, a indisciplina e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios” (2008, p. 23). Porém, pesquisadores acusam uma defasagem crítica e teórica de arte-educadores, críticos, jornalistas, acadêmicos e artistas em lidar com essas transformações: tanto na prática artisticamente interdisciplinar (QUEIROZ, 2011), quanto em sua aplicação nas salas de aulas de artes (BARBOSA, 2008).

O termo “híbrido” significa algo que transcende, que vai além dos alcances já atingidos, como também tudo que for resultado da combinação de espécies diferentes, gerando outra espécie. Os processos de hibridização podem acontecer de diversas formas e em diferentes áreas do conhecimento. Nas ciências da vida, hibridismos biológicos podem acontecer nos diversos reinos de seres vivos atuais, entre animais, plantas e tipos de bactérias. Na língua portuguesa, por exemplo, texto híbrido é estruturado por elementos verbais e não verbais, como nos quadrinhos. Na arte, o que torna um gênero híbrido ou artisticamente interdisciplinar é o cruzamento de linguagens artísticas que resulta em outra linguagem, como ópera, circo teatro, teatro dança ou performance arte, entre outros. Culturas se misturam, se transformam durante estas trocas e a raça humana está longe de ser pura ou imutável. Deveríamos valorizar todas essas partes diversas que produziram identidades múltiplas, para pensar em formas de melhorar e adaptar a educação para a aceitação do diverso no contexto atual. A educação deve permanecer em constante transformação para acompanhar as alterações mundiais e neste artigo a discussão sobre atualizações no ensino de teatro busca essas renovações, alinhada com hibridismo.



Hibridismos culturais e culturas híbridas

Em *Hibridismo Cultural* (2003), Peter Burke investiga mesclas de cultura, expõe inúmeras possibilidades de interpretação da hibridização e apresenta muitas das nomenclaturas usadas: hibridismo, mestiçagem, crioulização, empréstimo cultural, aculturação, troca cultural e muitos outros termos que estão em circulação. O historiador abrange inúmeras áreas de estudo ao analisar o hibridismo como conceito chave no século XX e como processo que acontece de forma fluida ao invés de um estado fixo. Em sua trajetória histórica Burke identifica formas de hibridismo nas expressões linguísticas e em diferentes aspectos processuais como religiões, construções arquitetônicas, tipos de pensamentos filosóficos e músicas, que mesclam características de várias épocas, locais e estilos. Mesmo que o termo híbrido tenha surgido no século XIX, Burke salienta que em todas as épocas da história esses processos ocorrem e apenas seus nomes mudam.

Para Burke, há aqueles que reprovam ou temem os híbridos por os virem como diferentes, outros que têm a necessidade totalizadora de denominar o começo e o fim de seus aspectos sem identificar a fluidez desses processos. Ao descrever sobre várias formas de se reagir a hibridização, Burke destaca quatro reações à hibridização: aceitar; rejeitar (por medo daquilo que é diferente); segregar (quando o que é distante da cultura local e tido de forma intimidadora e rival) e adaptar-se. Aceitar e adaptar-se são reações diretamente ligadas, da mesma forma que rejeitar e segregar. Pensando em educação, arte e cultura, aceitar as interações híbridas e adaptar-se a elas é a melhor forma para formar cidadãos cientes da globalização, diversidade local e global e adeptos às mudanças mundiais. Considero que estes que resistem aos híbridos por serem diferentes, fazem isso como um mecanismo de defesa para continuar em suas zonas de conforto, por medo de mudanças e riscos ou pela falta do controle da situação, ou talvez porque preferiram pensar só em si mesmos. Entretanto, Burke assume que “todas as formas culturais são mais ou



menos híbridas” (2003, p.102). Para ele, o carnaval exemplifica uma das grandes instituições culturais híbridas, por ter-se transformado nas Américas, apesar de variados aspectos culturais europeus. O planeta Terra é híbrido e conseqüentemente todos seus habitantes nas mais díspares formas e proporções. Quase nada está isolado e as culturas continuam existindo e sobrevivendo com interações com o diverso.

O antropólogo e professor argentino Nestor García Canclini em *Culturas Híbridas*, (2008), foca em processos de hibridação nos países da América Latina. Canclini propõe estudos interculturais e interdisciplinares por meio de suas pesquisas em diversos países da região e em diferentes áreas do conhecimento, como arte, política e economia, para entender as mutações culturais nesses países. Sua concepção sobre hibridação tem origem na própria criatividade de cada ser humano em parceria com o outro, nas artes, política, culinária, nos hábitos diários ou nas ciências exatas: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (2008, p. XIX). Canclini defende que as hibridações culturais nos países da América Latina advêm em grande parte da colonização que afetou a construção da identidade original desses países pelo convívio com etnias diferentes, da mesma forma que colaborou na composição de suas próprias características. Ele reconhece que o período final do século XX é o momento onde se percebe com mais intensidade a análise da hibridação de variados andamentos culturais e identifica no México a cultura indígena integrada em grande parte à cultura popular, como defesa de que as culturas se misturam.

Para Canclini, a expansão do mercado cultural apoia a especialização e o crescimento de possibilidades de linguagens artísticas e no meio dessa renovação da sociedade global, produtores populares de cultura deveriam expandir seus limites de atuação para não se deixarem fechar em seu campo de atuação e evitar a invisibilidade social de suas obras. Ele intercede a favor da multiculturalidade global como capaz de engendrar integrações entre inúmeras culturas, socie-



dades, crenças, educação, formas de trabalho e para facilitar as comunicações entre fronteiras por meio da hibridação. Na educação a multiculturalidade é apoiada por crer-se que ao trazer para os alunos as perspectivas de boa convivência com várias culturas num mesmo ambiente, temas como identidades culturais ou de gêneros possam ser tratadas com respeito pela aceitação e convivências frutíferas das diferenças. Canclini nomeia como projeto democratizador a ação proveniente da modernidade que acredita na educação e nas práticas artísticas para atingir um enriquecimento racional e moral, na concepção de que nenhuma arte avança sem relação com as outras.

Hibridismos artísticos

Considerando a arte como uma parte fundamental da cultura, interdisciplinaridades, indisciplinaridades e/ou hibridismos artísticos surgem nas relações humanas e suas interações de grupos e tribos, diálogos, trocas e mutações fermentadas por hibridismos culturais e culturas híbridas há milênios. Buscando entendimento sobre a origem de artes cênicas e performativas (como teatro, dança e/ou performance arte) encontra-se os rituais em aldeias onde todos os envolvidos participavam e quando todos os elementos estavam relacionados com a vida: dança, instalação, artes visuais, canto, fala, música e outros meios.

Em “Três apontamentos e outra defesa de interdisciplinaridades ou hibridismos artísticos como modos de produção e significação no teatro contemporâneo” (2015), o diretor, dramaturgo e professor fluminense radicado em Brasília Fernando Villar apresenta uma perspectiva histórica que reconhece os hibridismos artísticos como linguagens impulsionadores e também dilatadores para distintas práticas outras de trabalho e produções cênicas. Villar aponta o *Natya-Sastra* (*Natya-Sastra*) – manual indiano para artistas cênicos em 6.000 versos em sânscrito em 36 capítulos escrito por Bharatamuni – como talvez o primeiro registro de interdisciplinaridade artística



nas Artes Cênicas, independente das dúvidas de estudiosos indianos sobre sua possível leitura inicial, entre o século VIII a.C. e o VIII d.C. Esse tratado para atores descreve a criação do drama, tipos de palco, maquiagem e figurino, interpretação, direção e entre outras propostas postula a dramaturgia como literatura audiovisual.

Villar destaca as Vanguardas Históricas das três primeiras décadas do século XX, que deram origem à pós-disciplinaridade de *performance art* e alega que as mesmas objetivavam um teatro expandido, que conduziria “Simbolistas, Adolphe Appia, Georg Fuchs, Futuristas, Dadaístas, Expressionistas, Construtivistas, Gordon Craig, Meyerhold, Artaud e /ou Bauhaus, entre outros e outras” (2015, p. 13). O professor e pesquisador espanhol José A. Sánchez, em *La escena moderna* (1999), realiza uma análise do contexto histórico das Vanguardas Históricas no hemisfério norte a partir do descontentamento com o naturalismo excessivo no teatro burguês, onde a interpretação dos atores e a direção eram subservientes em relação à dramaturgia. Outras perspectivas do drama não eram trabalhadas, sem autonomia do diretor, que deveria assumir-se como criador, ao invés de mero seguidor de intenções do dramaturgo e seu texto escrito. As Vanguardas Históricas defenderam uma reteatralização do teatro, questionando interpretações estereotipadas e hegemonia logocêntrica das palavras, esquecendo-se das outras cores do teatro e sua multiplicidade poética. Sánchez, sintetiza que entre as artes da vanguarda, o teatro não ficou a declive das mudanças sociais e políticas no final do século XIX e primeiras décadas do século XX: “A concepção de cena como lugar de colaboração de diversas linguagens artísticas tem sua origem no Simbolismo, em que muitos criadores da cena moderna buscaram modelos alternativos ao Naturalismo” (1999, p. 15).

Muitos artistas se interessavam por estéticas novas e mudanças envolvendo outras artes. Loïe Fuller, dramaturga, atriz e bailarina estadunidense, na década de 1890 criou um diálogo entre dança e efeitos da luz numa harmonia entre música e movimento, acreditando no efeito das cores na visão de quem assiste. Enquanto neste tempo buscava-se uma ambientação musical e



luminosa verossimilhante para a cena, Fuller fluía em abstrações com seu vestuário amplo, na cor branca e com dois bastões ou próteses em cada uma das mãos, sob a luz em diferentes ângulos sobre sua silhueta, em uma dança que partia da rerepresentação de fenômenos da natureza. Apoiou e primeiro empregou em uma de suas turnês a conterrânea Isadora Duncan, uma das pioneiras da dança moderna no final do século XIX. Influenciada por Fuller, Duncan, quebrou paradigmas e inovou conceitos dançando livremente e sem se importar com as convenções e regras habituais do balé. Suas escolhas de músicas para dançar eram questionadas por serem diferentes do usual e Duncan via nos coros trágicos gregos um momento de transformação da dança em diálogo com o teatro. A dançarina clássica alemã Mary Wigman também descontente com a repetição dos padrões na dança clássica e adepta do Expressionismo, dançava e emocionava os espectadores com sua dança teatralizada, sendo parte crucial do seu dançar comover o público com a interpretação. Também na busca de uma dança que dialogasse com o teatral, o alemão Kurt Jooss confiava na exploração do teatro e da dança como junção de linguagens criativas e dramáticas. Foi professor da alemã Pina Bausch, que usou de suas inspirações para sua própria dança teatro. Bausch foi uma pesquisadora incansável dessa linguagem artística híbrida com um modelo de perfeição física entre seus dançarinos, em trabalhos de repetição e completude. Além da inquietação comum no trabalho investigativo desses artistas, eles e elas buscavam formas de aperfeiçoar suas práticas artísticas e quebrar barreiras entre as artes em outros caminhos ainda sem nome.

Em sua breve perspectiva histórica, Villar apresenta artistas e teóricos que pesquisavam essas interdisciplinaridades artísticas ainda não nomeadas como tal. O artista estadunidense do grupo Fluxus Dick Higgins propôs em 1966 “*intermedia*” (intermédias), para descrever os *Happenings* como um outro gênero hibridizado entre a música, a colagem e o teatro. O crítico nova-iorquino Richard Kostelanetz em 1968 tentou o termo “teatro de meios misturados” para abarcar distintos formatos artísticos da época, que seriam agrupados ou reconhecidos na década seguinte



como *performance art*. Após a performance arte, aconteceu uma descontinuidade nas maneiras de refletir e de se comportar socialmente, que interferiram diretamente na concepção do fazer teatral³, surgindo no meio dessas mudanças sociais uma transformação radical da sensibilização ficcional e dos conflitos psicológicos de personagens, vigentes no teatro convencional. Para o professor alemão Hans-Thies Lehmann, o hibridismo tem papel chave nas transformações do teatro: “O próprio teatro não teria surgido sem o ato híbrido pelo qual um indivíduo se desgarra do coletivo e aspira ao desconhecido, uma possibilidade inimaginável, sem a coragem para uma transgressão dos limites, de todos os limites do coletivo” (2007, p. 415).

Em 2001, Villar defendeu sua tese “Artistic Interdisciplinarity and La Fura dels Baus (1979 - 1989)”, onde expõe a poética do grupo barcelonense La Fura dels Baus para comprovar suas hipóteses sobre interdisciplinaridade artística e sua interferência nas artes teatrais no final do século XX. Sua análise observou no grupo La Fura⁴ transgressões e características únicas, como a conexão entre os artistas e o público sem barreiras entre eles, em espaços fora dos palcos ou dos edifícios teatrais, em processos colaborativos com seus artistas cênicos, circenses, dançarinos e músicos, simultaneamente atores, dramaturgos, diretores e produtores, que resultaram na indisciplinaridade ou interdisciplinaridade artística de seus trabalhos. Em 2015, Villar apresenta como possível último híbrido artístico o teatro cinema ou cinema teatro da diretora carioca de teatro e cinema Christiane Jatahy e sua Cia. Vértice, materializado em *E se elas fossem para Moscou?* (2014), quando uma peça acontece simultaneamente a um filme (editado e montado durante a

3 Investigando o teatro contemporâneo das últimas décadas do século XX, a pesquisadora canadense Josette Féral o denomina “Teatro performativo” e Lehmann “Teatro pós-dramático”. Veja Féral (2008) e Lehmann (2007).

4 Este grupo catalão híbrido começou em 1979 e permanece neste século com prestígio internacional por seus trabalhos híbridos e excêntricos, como exemplo de que explorar outras tendências artísticas pode gerar uma outra estética e aprimorar os trabalhos dos criadores cênicos.



sua duração que é idêntica ao do espetáculo) em duas salas diferentes. As duas linguagens resultam em uma experiência híbrida sobre a mesma narrativa baseada em *As três irmãs* do russo Anton Tchekhov. Villar descreve:

Para vivenciar completamente a experiência artística proposta pela Vértice e Jatahy, espectadores devem primeiramente optar pela sala de cinema e/ou pelo teatro, assistindo em duas sessões distintas e na ordem escolhida, uma peça e um filme, que são realizados simultaneamente. Intercambiando fricções entre real e virtual e entre as duas linguagens distintas, as três protagonistas aparecem ao vivo na sala de cinema, assim como a plateia do filme é projetada no cenário da peça, cujo público também aparece na tela cinematográfica na outra sala (2015, p. 16).

Jatahy e Villar nos demonstram que em diferentes épocas e momentos de desenvolvimento científico e tecnológico da história da humanidade, perspectivas culturais e artísticas foram redirecionadas para novos conhecimentos, critérios e convicções estéticas. Assim como visões a respeito das artes mudaram com as transformações no mundo e continuam em transição, os métodos de ensino também devem ser repensados e atualizados para essa nova era, quando – entre outros fenômenos – a *internet*, o hibridismo e/ou outras interterritorialidades são partes de nossas vidas com tanta importância e tamanha dimensão.

Metodologias de ensino híbridas

A professora de artes visuais na Universidade de São Paulo (USP) Ana Mae Barbosa é uma das pioneiras da arte-educação no Brasil, adepta de princípios da teoria de Paulo Freire no pensar pedagógico da arte e referência em ensino de arte no Brasil. Ela desenvolveu nas décadas de 1980 e 1990 sua metodologia de ensino triangular para as Artes Visuais, que continua como uma



das principais propostas de arte no Brasil. A sua Abordagem Triangular é composta pela tríade: contextualização (compreensão histórica do local e momento em que a obra foi criada); fazer artístico (dos próprios alunos), e leitura da obra de arte, com a ordem de execução dessas fases a ser decidida por cada docente. A tarefa da estética de entender e definir a natureza universal ou o cerne da arte, segundo Ana Mae, modifica-se para o entendimento da arte como um produto mutável e circunstancial e no qual também são flexíveis as noções de arte, valores e experiência estéticas.

Depois de muitos anos ensinando professores de arte a ensinar arte, Barbosa começou a pesquisar a interdisciplinaridade no ensino artístico visando novos pensamentos para hábitos educacionais que enriqueçam a realidade da contemporaneidade. Ela chama a atenção para este momento que caracteriza a arte contemporânea na interconexão com códigos culturais e defende a interdisciplinaridade das artes e a criação de diálogos entre pessoas com competências diferentes. Para ela arte-educadores devem estar atentos a essas hibridações de códigos e linguagens, sem deixar de levar em consideração as transformações nos últimos 20 anos no Brasil, em que a arte na escola deixou de ser vista como uma tarefa e converteu-se em uma área de conhecimento.

Metodologias de ensino monodisciplinares são pouco abertas a troca com outras áreas. Se não houver certa indisciplina, processos metodológicos não vão se abrir para diálogo com outros. Villar acentua uma defasagem na recepção, reflexão e acompanhamento crítico-teórico de processos artisticamente interdisciplinares:

Especializações monodisciplinares, protecionismos estéticos, hierarquias cristalizadas e zonas de conforto, de conformismo ou de acomodação críticas são suficientes para explicar em parte a persistente defasagem crítica em dialogar com hibridismos artísticos, mas são também totalmente insuficientes para seguir criticamente parte expressiva de produções artísticas contemporâneas contundentes há décadas (2015, p. 14 – 15).



Essa defasagem descrita por Burke e Villar acontece em muitas áreas, principalmente na política e ensino. Mesmo que um professor seja extremamente disciplinado em sua disciplina, pode encerrar-se nela, manter-se preso. O professor estadunidense James Catterall reconhece que a arte estimula a capacidade à aprendizagem em outras áreas do conhecimento e dilata a inteligência racional (2002 apud BARBOSA 2008, p. 25). Acreditando que por meio da arte entende-se melhor outras áreas, Barbosa postula que o ensino de arte deve ser pensado para ultrapassar o conhecimento sobre arte e ser objetivado para conexões:

Mas não basta ensinar arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações (2008, p. 26).

A gaúcha Ivone Mendes Richter doutora em Educação pela Unicamp e professora de artes plásticas na Universidade de Santa Maria (UFSM), acredita que a arte constrói pontes entre as culturas e sugere uma prática de ensino das artes que proponha a inclusão de todos os alunos considerando a diversidade como recurso e força (2008). Assim, a multiculturalidade e interdisciplinaridade deveriam ser aceitas de forma mais natural para que possamos ver a riqueza de todas as culturas e seres humanos por sua diversidade e diálogo produtivo entre elas. Para o videoartista e poeta gráfico paulista, Walter Silveira (2008), a revolução da informação está na união da escola com a televisão e o computador e usa como exemplo duas séries interdisciplinares veiculadas pela TV Cultura: “Arte & Matemática” (2001), com treze episódios que possibilitaram a convergência entre conhecimentos de arte, matemática e ciência para educadores e educandos, e “Contos da meia-noite” (2003), um projeto de cem episódios que apresentava leituras de escritores e escritoras brasileiras, em formato que combinava teatro, contação de histórias e vídeo-arte na TV.



Para este e outros estudos de metodologias de ensino híbridas para as Artes a pesquisa da A/r/tografia (desenvolvida pela professora portuguesa da Universidade da Columbia Britânica em Vancouver Rita Irwin e pelo professor potiguar da Universidade de Brasília Belidson Dias) pode ser de extrema importância para buscar outras abordagens ou metodologias de pesquisa artístico-científicas. É importante que no exercício da sala de aula a professora procure vincular esses ofícios ou essas funções diferentes de artista, pesquisador e professor (*artist, researcher, teacher*) simultaneamente, para que ela seja capaz de trabalhar com a teoria, prática e poesia no exercício artístico educacional. A A/r/tografia coloca o professor no lugar de aprendiz, junto com os alunos e sem uma hierarquização de conhecimentos. É apenas uma maneira de hibridizar os conhecimentos em arte, que se separam com cada foco de atenção (estudo, prática e ensino) e se unem, tornando-se uma linguagem híbrida. Talvez essa metodologia de pesquisa esteja mais próxima do ensino de artes híbridas, como aponta Irwin:

Tal como acontece com pesquisa-ação, a a/r/tografia, muitas vezes, tem um caráter intervencionista. A/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros (2013, p. 29).

Para Irwin essa metodologia mantém o trabalho dos a/r/tógrafos em reflexão e senso de responsabilidade que visa compreensão e criação de conhecimento. Esses pesquisadores, artistas, professores e/ou artógrafos mostram algumas das possibilidades de ensino artisticamente híbrido para nossa contemporaneidade que pode estimular outros professores de teatro a buscar hibridismos artísticos em seus processos de ensino aprendizagem, como no Pés. O Pés é um projeto de teatro dança da Universidade de Brasília formado por pessoas com e sem deficiências físicas, intelectuais, sensoriais e/ou múltiplas em diversos graus. O projeto é coordenado desde



2011 pelo ator, diretor, produtor, professor e Mestre em Arte pela UnB Rafael Tursi, que conta com a assistência de direção desta pesquisadora.⁵ É um grupo que participa da formação de artistas, pesquisadores e professores numa linguagem híbrida, com a consciência de que um professor deve ensinar de maneira que o aluno aprenda e construa esse pensamento, dentro de suas aulas e ensaios. No grupo há pessoas com deficiências como Paraplegia, Paralisia Cerebral Elevada e Média, Hemiparesia com Deficiência Intelectual, Síndrome de Kabuki, Síndrome de Williams e Mudez sem diagnóstico, entre outras. É um projeto multidisciplinarmente organizado, com integrantes de diferentes áreas do conhecimento. A pedagogia do movimento no trabalho do grupo está nos Temas do Movimento, do coreógrafo Rudolf Laban, na Zona de Desenvolvimento Proximal do pedagogo e psicólogo Lev Vigotsky e no empirismo aliado à associação induzida e livre associação de significados.

Entre as várias entrevistas feitas com os integrantes do grupo e seus pais, esta pesquisa selecionou a estudante de Museologia na UnB, Marina (no Pés desde 2011), para relatar parte de sua experiência pessoal. Com paralisia cerebral, Marina tem espasmos musculares e falta de controle da movimentação de seu corpo. Ela conta em entrevista que o teatro dança possibilita que todos os integrantes do grupo sejam entendidos e por não ser uma linguagem específica de dança ou teatro, eles se sentem mais livres. Inclusive, além de melhorar sua coordenação física, a linguagem artisticamente hibridizada do teatro dança também aprimorou especificamente sua fala. Sua comunicação oral sempre foi muito difícil de ser compreendida por quem a via pouco e fazendo uma análise temporal, atualmente Marina conversa por mais tempo e é entendida muito mais. Isto exemplifica a ideia de ensino artisticamente híbrido como também impulsor de melhoras na corporeidade, comunicação e saúde dos praticantes.

⁵ O Pés ganhou dois prêmios no 5º Congresso Nacional de Diversidade e Inclusão, em São José dos Campos (SP) em 2012, de Melhor Trabalho da Área de Esporte e Lazer, e da Área de Educação Inclusiva. Em 2017 o grupo representou o Brasil no Festival Internacional Arte x Igual, na Patagônia, Argentina, com seu terceiro espetáculo de teatro dança *Similitudo* e em 2018 foi agraciado pelo Governo do DF com o Prêmio Cultura e Cidadania - Arte Inclusiva.



Considerações finais

Um professor ou professora de arte e mais especificamente de teatro, deve estar aberto a novas formas de ensino para melhorar seu desempenho para aprendizagem de seus alunos. Possibilidades deveriam ser pensadas, questionadas e experimentadas já que as teorias criam formas de estar e agir com o mundo e métodos de ensino escolhidos por um professor tem esse impacto para seus alunos. É preciso ser seletivo, paciente nessa investigação e saber sistematizar seus conhecimentos. É necessário ser criativo, ter iniciativa de buscar algo para melhorar suas práticas, melhorar suas concepções e mostrar possibilidades para descobrir como alcançar uma prática distinta da defasagem citada por Barbosa e Villar. O conteúdo deste artigo foi executado com a ambição de querer proporcionar aos seus interessados um conhecimento inicial que possa gerar um maior contato com hibridismos artísticos para docentes e discentes de teatro e espera-se que após sua leitura, ampliem seu potencial em processos artísticos em sala de aula, que dialoguem com nossa contemporaneidade híbrida, atravessando os limites do tradicional, visando dilatar o entendimento sobre a contundência da arte em palcos, espaços cênicos e na sala de aula. Para aqueles que são professores ou serão, abrir-se para experiências artisticamente híbridas pode ativar a criatividade, adaptar-se a novas formas de lidar com experiências e executá-las com confiança em si mesmos e nos conhecimentos que se tem sobre os temas.

A aversão aos híbridos acontece há muitos séculos, como a maioria dos processos que são identificados como “fora do comum”. Mas deveríamos estar abertos aos desafios de conhecer e respeitar o comum de outras pessoas. Para aqueles que são professores ou serão, abrir-se para experiências artisticamente híbridas pode ativar a criatividade, para adaptar-se a novas formas de lidar com experiências e para executá-las com confiança em si mesmos e nos conhecimentos que se tem sobre os temas. O grande problema contra processos artisticamente híbridos pode ser o desinteresse de professoras e professores monodisciplinares, porque o interesse e a abertura para a



troca são fundamentais para alimentar a chama de processos artisticamente interdisciplinares. Esta pesquisa está longe da tentativa de resolver problemas de artistas educadores monodisciplinares, mas visa ajudar aqueles que desejem iniciar a construir uma prática híbrida em sala de aula. Tendo despertado e nutrido o interesse desta pesquisadora iniciante em aprender mais sobre outras artes para trabalhar como artista e professora, esta investigação está sendo continuada também no trabalho de conclusão do curso desta autora, cuja monografia a ser defendida em 2019 visa aprofundar a abordagem dos processos e obras artisticamente híbridos do Pés. Essa outra etapa espera continuar a nutrir embasar conhecimento teórico e prático para que, futuramente, em pretendida pós-graduação seja tentada uma metodologia própria de um ensino artisticamente híbrido em aulas de teatro. Esta minha busca iniciada por uma fundamentação teórica para futura aplicação metodológica de ensino artisticamente híbrido no teatro preencheu a minha necessidade interior de mostrar a importância de fazer conexões, porque para mim, quando fazemos conexões aprendemos mais sobre quem somos e o que queremos. Com os artistas do Pés, quando os vejo fazer conexões por meio do teatro dança afirmo que além de aprenderem consigo mesmos, aprendem mais sobre o mundo em que vivemos e como caminhar nele com passadas próprias, criativas e abertas à troca constante por outros conhecimentos e novas conexões.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae e **AMARAL**, Lilian (orgs). **Interterritorialidades**: mídias, contexto, educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BURKER, Peter. **Hibridismo Cultural**. Trad. de Leila Souza Mendes. São Leopoldo (RS): UNISINUS, 2003.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. Trad. de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.



FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. Trad. de Lígia Borges. **Sala Preta**, n. 8, 2008.

IRWIN, Rita. A/r/tografia: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria (RS): Ed. UFSM, 2013.

LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós- dramático**. Trad. de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac-Naif, 2007.

QUEIROZ, Fernando Antonio Pinheiro Villar de. **Artistic Interdisciplinarity and La Fura dels Baus** (1979-1989). Tese de Doutorado. University of London, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. **Arte e interculturalidade**: possibilidades na educação contemporânea. In BARBOSA e AMARAL (2008).

SÁNCHEZ, José A. (ed.). **La Escena Moderna**. Madri: Ediciones Akai, 1999.

SILVEIRA, Walter. **Atuação interdisciplinar na TV**: duas experiências”. In BARBOSA e AMARAL (2008).

VILLAR, Fernando Pinheiro. Interdisciplinaridades artísticas. In: Santana, Arão Paranaguá de (coord.). **Visões da Ilha**: apontamentos sobre teatro e educação. São Luís: UFMA, 2003.

_____. Três apontamentos e outra defesa de interdisciplinaridades ou hibridismos artísticos como modos de produção e significação no teatro contemporâneo. **Conceição/Conception**. Universidade Estadual de Campinas, vol. 4, n. 2, Dez. 2015.



GRUPO MULTIFOCADO: ROTEIROS PARA CONHECER OS PARCEIROS DE PESQUISA

Maria de Lourdes Sousa Fabro¹
Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa²

Resumo

Apresento neste texto, as metodologias utilizadas em minha pesquisa de mestrado com o título “Em foco: professores de Arte e suas experiências com os materiais educativos Lá Vai Maria, Bem-vindo, professor! e arte br”. Unindo a formação continuada dos Professores de Arte da Diretoria de Ensino – Região de Barretos e os instrumentos de coleta de dados com o objetivo de traçar o perfil dos participantes: “Autorretrato”, “Autobiografia” e “O Corpo Fala!” para posterior aprofundamento do estudo, o qual pautou-se na realização de dois Grupos Focais com a intenção de ouvir o professor diretamente, e suas práticas com os materiais educativos, angústias e necessidades.

Palavras-chave: professor, autobiografia, metodologia, educação.

Introdução

Diversas instituições culturais de São Paulo, destacam que o professor de Arte tem um papel especial e fundamental na elaboração e difusão do conhecimento em arte. As instituições e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), têm consciência das lacunas na formação do professor de Arte, a qual é um tanto tortuosa e complexa. Diante disso, muitas dessas instituições com o objetivo de desenvolver as competências profissionais dos docentes, têm desenvolvido materiais educativos para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula.

1 Doutoranda - IDA –Instituto de Artes - Universidade de Brasília (UnB)- Linha de Pesquisa Educação em Artes Visuais.

2 Professora do IDA –Instituto de Artes –Universidade de Brasília UnB), Doutorado em Desenvolvimento Sustentável - Universidade de Brasília (UnB), Mestrado em Arte e Tecnologia da Imagem - Universidade de Brasília (UnB), Graduação em Licenciatura em Educação Artística - Universidade de Brasília – (UnB)



Os Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino (DE) de São Paulo órgãos ligados a SEESP, são formados por um professor de cada disciplina da grade curricular, e a partir de fevereiro de 2006, assumi a função de Assistente Técnico Pedagógico(ATP) de Arte da DE Região de Barretos, com a responsabilidade de realizar capacitações e manter atualizados os professores de Arte dessa região. No início, o desafio era conhecê-los, saber suas necessidades e qual a relação destes com os materiais educativos Lá Vai Maria – Centro Universitário Maria Antonia, Bem-vindo, professor! – Pinacoteca do Estado de São Paulo arte br – Instituto Arte na Escola, tendo como pressuposto que os materiais foram enviados às escolas.

Considero que as ações aqui colocadas têm como objetivo não apenas a pesquisa realizada em 2006, mas oportunizar a formação continuada do professor, pois tenho em mente que os materiais e o modo como os utilizei, foram fundamentais para minha formação, por isso acredito que eles também foram um ponto de partida para a minha ação como formadora de educadores.

Sendo os materiais supracitados o objeto da minha pesquisa de mestrado com o título “Em foco: professores de Artes e suas experiências com os materiais educativos Lá Vai Maria, Bem-vindo, professor! e arte br”, realizada no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e os modos de utilização que os professores da região de Barretos, público alvo desta pesquisa fazem deles, apresento os procedimentos metodológicos utilizados para atingir esses objetivos.

Autorretrato e Autobiografia

Para conhecer os professores de Arte desta região, fiz um levantamento dos nomes e escolas de cada um deles, por meio das atas de atribuição de aulas de 2006. Pensei inicialmente em utilizar como instrumento, para conhecê-los, o “Auto-retrato” – questionário que havia organizado para a primeira reunião. Coloquei o título de “Auto-retrato” pensando em uma metáfora de auto-conhecimento.



Fig 1. Autorretrato Maria de Lourdes Sousa Fabro - 2006

Enviei esse material, via e-mail, para minha orientadora Prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins e esta levantou as seguintes ideias e questões: o que eu poderia inventar para me apresentar sendo a nova ATP da DE? Algo com arte, para que os professores também se sentissem convidados a responder. Este e-mail me fez refletir e percebi que realmente o questionário seria um jeito comum de contato com os professores.

Entrei em “ebulição”. Lia e relia o questionário e nada de encontrar uma maneira de me apresentar e questioná-los sobre os materiais de um jeito diferente. Como transformar “aquele questionário” em um texto reflexivo que desse conta de fazer os professores entenderem o que gostaria de “saber” sobre eles? Pensei... Pensei... até que achei a solução: já que o questionário tem o nome de “Auto-retrato”, vou me apresentar com arte! Remexi a minha gaveta de guardados e busquei um auto-retrato que fiz em 2003, e o atualizei (umas ruguinhas aqui... uns quilinhos ali...). Assim, os docentes teriam um primeiro contato visual comigo, através da arte. Logo veio a ligação do auto-retrato com a autobiografia e a ideia de solicitar uma autobiografia para os professores de Arte, com a intenção de fazer o professor escrever sobre sua “vida” pedagógica, tendo como base o resumo da autobiografia da sua nova ATP.

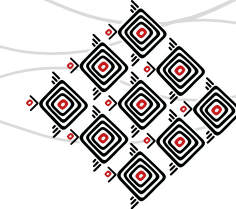
Desse modo, procurei instigá-los a fazer o mesmo para que eu os conhecessem, apresento abaixo um fragmento da carta que enviei a todos os professores de Arte nominalmente: efetivos, não concursados, e estudantes de arte que estavam na rede, via caixinha (correio-DE para Escolas) no dia 21/02/2006.

O texto na íntegra consta em minha dissertação (FABRO, 2007, p. 74).

Sou capricorniana curiosa, já estou ansiosa para conhecê-los.
Lurdinha-ATP de Arte

Autorretrato

A aventura de fazer um autorretrato não é só se auto desenhar. A imaginação criadora embrenha-se na memória da gaveta de guardados para resgatar o que está adormeci-



do dentro de nós. As memórias segundo Iberê Camargo, “se desprendem e sobem à tona, como bolhas de ar. Como se vê, a criação se fez com o agora e com o tempo que recua”. Este auto-retrato foi criado em 2003 e atualizado em 2006 para que nos conheçamos antes de nos encontrarmos. Agora, criem vocês também um auto-retrato (de qualquer técnica ou tamanho) e me enviem. Entre na gaveta de guardados da sua memória para criá-lo!!!

Autobiografia (Resumo)

Sou formada na Faculdade São Judas Tadeu (hoje Universidade), em Artes Plásticas, no ano de 1985. Comecei a lecionar em 1986 (completo 20 anos de serviço este ano!). Em 1994, efetivei-me na E.E. José Marcelino de Almeida – Severínia.

Minhas experiências na sala de aula passaram por várias transformações no que diz respeito às minhas práticas pedagógicas. Além do mais, muitas dúvidas rondavam minha cabeça. Para saná-las, percebi que só estudando, porém, encontrar material era difícil e caro. As sugestões de trabalhar arte com a própria arte vinham ao encontro dos meus anseios, mas o problema era conseguir imagens. Em 1998, com a XXIV Bienal Internacional de Arte de São Paulo, recebi o “Material Educativo”, [...]

Início o ano de 2000 como Assistente Técnico Pedagógico de Arte da Diretoria de Ensino de Catanduva. [...] O ano de 2005 começou com outra mudança, já que voltei para sala de aula, pois precisava cursar as disciplinas do mestrado e iniciar minha pesquisa. [...]

Em 2006, o Dirigente Regional de Ensino de Barretos Professor Dimas convidou-me para assumir a função de ATP desta DE.

Trouxe para vocês um resumo da minha autobiografia e as memórias pedagógicas que fizeram de mim uma pesquisadora, sem deixar as raízes da sala de aula, afinal é lá que tudo nasce, e criamos nossa identidade como arte-educadores

Com o “coração do pensamento” e trazendo a casa das lembranças que carregamos, gostaria de conhecer a **sua autobiografia e saber como é a sua relação com os “materiais educativos” abaixo. Será que você pode remexer na sua gaveta de guardados de práticas pedagógicas e me contar como você trabalhou com esses materiais ou mesmo se não os conhece e como você experienciou Arte com seus alunos ultimamente?**
(grifo do autor)

Esta foi a primeira tentativa de contato com os professores, a fim de dar a eles autonomia, pois não foi colocada data para o envio da resposta, apenas apostando que responderiam à solicitação do auto-retrato e da autobiografia.



Nesses meses que estava como ATP de Arte da Diretoria de Barretos, a procura maior era de atingir o “alvo” o professor na sala de aula e no esforço para subsidiá-los e fazer com que este se sentissem participantes do grupo, “professores de Arte de Barretos”. O quadro de professores de Arte da DE em 2006: Total de 64 professores, com formação em desenho geométrico, artes plásticas (em sua maioria), alguns de música e uma professora com habilitação em teatro.

Apresento a análise de duas autobiografias com vistas ao conhecimento, utilização e relatos sobre os materiais educativos, trazendo alguns fragmentos para este olhar mais focado.

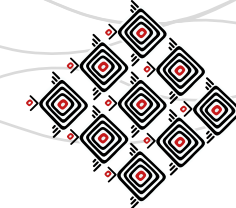
Bem... Dizem que aqueles que possuem alma de artista não nascem, estréiam no planeta! [...] Lecionando na escola pública e também na privada, entrei em alguns projetos com os quais trabalhei. Dentre eles o arte br. [...] Confesso que tive alguns problemas. Quando os alunos manuseiam o material, eles não têm o mesmo cuidado que nós. Portanto, quando esse material retorna às nossas mãos, às vezes, “está tudo detonado!”.

Durante a apresentação das reproduções, houve uma ampliação do repertório artístico dos alunos que foram capazes de apreciá-las, criar comparações e/ou conexões com outras (e isso, eu curti bastante). No entanto, percebi que eles tinham certa dificuldade em criar conexões entre os cartões menores e as reproduções. Ainda não descobri o porquê disso. Seria por causa das diferentes linguagens empregadas?

Apesar disso, vibrei quando os alunos, eufóricos, vieram me contar que a fotografia “Sem título, ensaio A luta pela terra, 1983” de Sebastião Salgado havia sido mostrada numa questão do ENEM (2004) e, como tínhamos conversado (e muito!) a respeito dela, todos eles acertaram a referida questão. Romis Borges (FABRO, 2007, p. 79).

O professor Romis Borges não enviou autorretrato, somente a autobiografia na qual cita unicamente o material arte br, deixando em aberto se conhece ou não os outros. Todo material tem uma vida útil, se realmente utilizado, mas a falta de material traz uma preocupação especial pela conservação das imagens, por isso este professor fala do manuseio pelos alunos, que é ótimo, mas alerta para a necessidade em preservar as imagens que fazem parte do material.

Comparar e fazer conexões com outras obras de arte não é uma competência que se adquire rapidamente. Como será que este professor vem trabalhando arte com seus alunos? Será que



ele trabalha apenas com as imagens do arte br ou leva outras imagens para a sala de aula? Será que as diferentes linguagens da arte, é um assunto recorrente em sala de aula?

Os alunos acertaram a questão do ENEM, será que a questão era sobre arte? Ou a arte foi utilizada para ilustrar um assunto? Mesmo assim reconheço que para o professor de arte é uma vitória quando os alunos reconhecem uma obra trabalhada em sala de aula, principalmente quando não é a Abapuru ou a Mona Lisa.

Em outra autobiografia, vemos a busca da professora por vários materiais:

Satisfazendo a ansiedade da Capricorniana curiosa, envio o auto-retrato e um breve relato sobre minhas experiências pedagógicas. [...]

Em 1998, foi a primeira vez que visitei a Bienal de Arte de São Paulo e também a primeira vez que trabalhei arte com a própria arte, utilizando para isso os encartes que a Editora Caras lançou no mesmo ano (contemplando 30 pintores diferentes). As experiências vividas com meus alunos além de significativas, contribuíram para melhorar a relação professor-aluno e valorizar a disciplina.[...]

As experiências vividas com as turmas de Correção de Fluxo Ciclo II – inicial (6ª série) foi um convite à reflexão sobre o ensino de artes. Melhorando assim, cada vez mais minhas práticas pedagógicas. [...]

Nos últimos anos, minhas práticas pedagógicas têm sido pautadas por diferentes materiais educativos, como: Lasar Segall (CPFL) – encarte reproduções e sugestões de trabalho, Biblioteca Educação é Cultura – MEC- FENAME-BLOCH (v. 5, v.6, v.7) – Textos e sugestões de trabalho, Coleção Mestres das Artes no Brasil, Projeto “Quem sou eu” – Diagnóstico, “Projeto Cores e Formas” Artes Plásticas, Livro Didático Link da Arte.

Dos materiais educativos que você relacionou, a escola recebeu: Revista Idéias 31 – FDE(2004) - não usei ainda, Bem-vindo professor! Arte Brasileira séc. XIX – Almeida Júnior e Pedro Alexandrino – trabalhei com as sugestões propostas, Bem-vindo professor! Arte Brasileira séc. XIX – Vol. 2 Arthur Timotheo da Costa e Josôa Batista Castagneto não usei ainda, Revistas Bien'Art – não usei ainda. Professora Ivana A. F. Berci (FABRO, 2007, p. 80)



Fig 2. Autorretrato Ivana Aparecida Ferreira Berci - 2006

Esta professora realmente satisfaz a curiosidade da capricorniana. Utilizando tantos materiais, destaque: Biblioteca Educação é Cultura, levantando um material do Museu Lasar Segall editado pela CPFL, o qual foi re-editado pelo Museu Lasar Segall em parceria com a SEESP em 2005.



As experiências parecem ter sido significativas para a professora, trabalhou com os encarte da Caras, porém como ela trabalhou com essas imagens, as quais em sua maioria contempla obras barrocas, renascentistas e impressionistas e modernistas?

A professora cita um “convite à reflexão”, com turmas da Correção de Fluxo³. Quais foram essas reflexões que melhoraram suas práticas? Foram feitas sozinha ou em um grupo de professores? Em que lugar aconteciam essas reflexões? Trabalhou apenas com o Bem-vindo, professor! Vol. 1, deixando claro que seguiu as propostas. Mas com tantos materiais em sua vida pedagógica, será que realmente seguiu as propostas passo a passo?

Estes são alguns fragmentos das análises das autobiografias, no capítulo II da minha dissertação analiso mais profundamente todas as histórias de vida pedagógicas que recebi.

Nossa pele pedagógica é tatuada pelas ressonâncias do passado.

La história de vida es un texto.(...) Es algo vivido: con un origen y desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente preciosos, con sus cifras y su significado. Debo aproximarme a este texto con atención humilde, silenciando al “aventurero interior”. (FERRAROTTI, 2007, p. 28)

O silêncio que fala Ferrarotti, é necessário para que rememoremos os tempos vividos, espaços históricos e sociais nos quais as histórias de vida se formam, onde as relações surgem em modos de narrativas.

Recebi onze autobiografias e sete autorretratos, constatei a dificuldade do professor em escrever e criar os autorretratos. Algumas autobiografias são consistentes, mas outras mesmo professor com anos de trabalho, esses foram resumidos em algumas linhas. Minha decepção quanto

³ Projeto Ensinar e Aprender Corrigindo o Fluxo do ensino fundamental, neste projeto os alunos cursavam 4 anos em 2, devido a defasagem idade e série.



ao número de autorretratos e autobiografias, mudou quando no exame de qualificação uma das professoras da banca, disse que esse era um número muito bom de respostas.

Esses fragmentos mostram que o professor quando entende o seu papel na educação, procura, pergunta, corre atrás das faltas, se indaga, busca suas respostas. Pensamentos e sentimentos se misturam nesta busca incessante de conhecimento, na qual professor e aluno se transformam. Alguns professores fazem referência à utilização dos materiais, outros apenas citam que conhecem e indicam uma possível utilização, mas se os materiais estão mesmo reverberando na sala de aula, como isso acontece? O número total de professores era na época de sessenta e quatro, se onze responderam a provocação e os outros? Será que conhecem os materiais educativos?

Para organização da primeira reunião, me perguntei novamente como instigar os outros professores a falar de forma criativa, então surgiu a ideia da ação “O Corpo Fala!”.

O Corpo Fala!

E como esse corpo falou! Nos encontros do dia 30 e 31 de março de 2006, os professores foram “convocados”, ou seja, todos os professores estavam presencialmente. Iniciei mostrando o material da XXIV Bienal de Arte de São Paulo de 1998, alguns a visitaram, outros não conheciam o material. Olhinhos brilhando. Proposta Curricular para o Ensino da Educação Artística, Prática Pedagógica, Arte br, Lá Vai Maria, Bem-vindo, professor! Revista Ideias. Foi uma overdose de materiais; muitos não aguentaram e reclamavam indignados, principalmente, por não conhecerem os materiais.

Neste momento investi novamente “na vida de grupo”, comentando que as vezes o professor que estava com as aulas levou embora e nem usa. Alguns materiais foram enviados para o professor na escola, outros foram um por escola e outros, como são doações, priorizaram escolas de ensino médio, ou outro critério indicado pela SEESP.



Outro ponto discutido é que quando chegam os livros das outras disciplinas, eles passam despercebidos, mas os de arte são materiais “bonitos” e que em geral para “leigos” na parede fica “lindo”, porém não sabem da falta que este material faz nas aulas de arte, tanto para o professor quanto para os alunos.

Depois de ter incendiado a sala, combinamos que ao chegarem na escola perguntariam sobre os materiais citados, mas com cuidado.

Apresentei um painel (ao lado) para levantar elementos sobre os materiais educativos. Este primeiro momento foi individual.

Cada professor recebeu cinco papéis: 1) Cabeça-Revista Ideias 31, Cursos, Videoconferências, Capacitações etc; 2) Braço esquerdo – Bem-vindo, professor!; 3) Braço direito – Bem-vindo, professor! Vol. 2; 4) Pé direito – arte br; 5) pé esquerdo – Lá Vai Maria. Solicitei que respondessem as seguintes questões: Você conhece este material? Utilizou para seus conhecimentos ou em sala de aula? Faça um breve relato. Com a preocupação de saber realmente quem não conhecia os materiais, pedi para que escrevessem mesmo um breve “eu não conheço”.

Dividi os professores em cinco grupos e separamos todas as informações por membros e cabeça, ficando cada grupo com um membro do corpo. O objetivo era de que os próprios professores verificassem como está o “corpo”, depois de toda conversa e reflexão.

Os professores descobriram o quanto estavam desinformados, pois a grande maioria não conheciam os materiais, e o que é pior, muitos não conhecem a Proposta Curricular para Educação Artística/SEE e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que estão nas escolas. Verifiquei novamente a dificuldade de escrita por parte de alguns professores.

Depois da apresentação de cada grupo, retomei o painel O corpo fala! Com a pergunta: Vocês têm fome de quê? Colocando a pergunta na barriga do corpo. Eles responderam em grupos. Fiz uma síntese, pois muita “fome” se repetia: ter os materiais citados e outros; vivenciar a aplicação; maior tempo para os encontros; ampliar conhecimentos; cursos (formação continua-



da); visitas a museus; materiais didáticos e paradidáticos; troca de experiências; fortalecimento do grupo; vivenciar as diferentes linguagens da arte; informações; materiais artísticos; melhores salários. Eles discutiram várias questões, como por exemplo:

Nossa fome é a necessidade de ampliar conhecimentos, nos preparando para sermos mediadores em sala de aula, com o objetivo principal de levar os alunos a conhecer, compreender, refletir e transformar a sociedade em que ele próprio está inserido. Professoras: Márcia I. de Oliveira, Maria Teresa B. Mauad, Francisca L. Zacarias (FABRO, 2007, p. 89)

O professor entende seu papel como mediador entre a arte e a cultura dos alunos, mas percebo a “fome” de cursos, de tempo, de informações, de salário, também, pois ninguém vive sem ele, mas a “fome” maior do educador é a de parceiros que os apoiem na sua jornada pedagógica, para entender a si mesmo, o aluno, a escola e ao mundo. Como posso ajudá-los?

Grupos Focais

Apresento, a metodologia utilizada em minha pesquisa de mestrado, o Grupo Focal (GF). A escolha dessa metodologia se deve, principalmente, pela minha necessidade de aproximação com os professores e pela possibilidade de dar continuidade às práticas que realizei em nossos encontros.

Essa tentativa de ouvir, pessoalmente, o professor por meio de metodologias mais abertas e reflexivas, sem questionários, procurando que os docentes falassem sobre suas práticas, levou-me a utilizar o GF como metodologia desta pesquisa, tendo como intuito não engessar a fala do professor e proporcionar uma maior aproximação entre eles próprios.

Primeiramente, antes de discorrer a respeito do GF, faz-se necessário defini-lo. Sendo essa uma pesquisa qualitativa, a metodologia do Grupo Focal possui certas características, na sua forma de trabalho, que favorecem este tipo de investigação, como bem aponta Bernadete Ange-



lina Gatti (2005, p.7) “No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa [...]. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.”

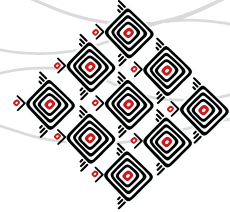
A utilização de GF se ampliou nas últimas décadas, com concepções diversificadas para o seu desenvolvimento. Outras áreas também vem se valendo desse instrumento, tais como a sociologia, a psicologia social, a antropologia cultural e, mais recentemente, nas últimas décadas, a educação. Cientistas de todas essas áreas apontam o GF como um meio de pesquisa que favorece a interação e trocas entre os participantes.

A análise dos dados do GF exige, da parte do pesquisador, esforço no sentido de não perder o foco da pesquisa e manter a pertinência quanto à sua contribuição ao exame do problema em estudo, o pesquisador pode comparar e confrontar posições, extraindo das falas dos participantes: as trocas entre eles, os consensos, os dissensos, as rupturas, os silêncios e as interações.

Vale ressaltar que mais de uma sessão ou grupo amplia o foco da análise e também refina o confronto dos dados. Ao escolher esse tipo de pesquisa, percebi o quanto ele oferece em informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores).

Procurando entender melhor como funcionava, na prática, essa metodologia antes de aplicá-la, realizei com os professores um GF piloto na capacitação de agosto de 2006, um modo de interação inspirada no conceito do GF, mas com algumas variações, por exemplo, apenas dois professores relatavam e os demais observavam.

Como já dito, utilizei algumas características do GF, tais como não interrompê-los e deixá-los interagirem sozinhos, interferindo apenas quando necessário. Um jogo de interação foi criado entre os participantes quando abri o espaço para que todos falassem ou questionassem



os professores em foco. Todavia, o grupo era grande e não foram todos os que colocaram suas interpretações e angústias para a reflexão.

Percebi nesta interação, que valeu como um GF piloto, o quanto os professores ficaram fascinados com a fala dos colegas. Com base nas falas e interações, defini os participantes dos GF 1 e 2, pela utilização dos materiais educativos foco da pesquisa.

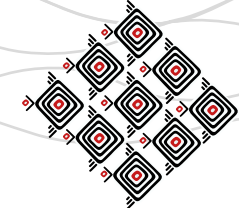
Quando defini a escolha dos professores para participarem dos Grupos Focais, em nenhum momento pensei em reuni-los por diferentes gerações, porém nos dois grupos apareceu essa diferença. “O encontro com diferentes gerações de arte-educadores remete-nos à reflexão de como a arte está escrevendo sua história na educação; as conclusões é que muito faltam, mas não estamos parados esperando.” Silvia Queiroz (GF 2) (FABRO, 2007, p. 124)

As diferentes gerações trazem à tona a história do Ensino da Arte no Brasil e a formação do professor de Arte, suas necessidades, angústias e esperanças, pois muitos vêm nos encontros, possibilidades de troca de experiências, enriquecimento do repertório, fortalecimento individual e possibilidades de reflexão sobre as práticas da sala de aula. Para a professora Dinanci Friyuelle, “Essas reuniões, onde trocamos experiências transformam nossa maneira de atuar dentro da sala de aula” (GF 2) (FABRO, 2007, p. 125). Essas experiências reflexivas fazem com que os professores avaliem suas práticas pedagógicas e acrescentem novas formas de fazer e pensar as possibilidades de ensinar arte a seus alunos.

O Grupo Focal é uma metodologia de pesquisa que também possibilita a troca de experiências entre os participantes, oportunizando a eles um crescimento e aprofundamento das metodologias contidas nos materiais educativos e relatadas pelos colegas. Os professores de artes, participantes desse processo, perceberam nele uma possibilidade de re-visitarem seu próprio trabalho, analisando e avaliando as trocas realizadas durante as interações dos grupos focais.



Fig 3. Grupo Focal 2 - 2006



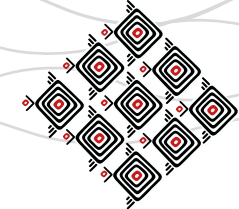
Pesquisar e fazer experiências foram uma constante afirmação pelos docentes, ampliando a visão de seu papel junto à formação cultural dos alunos. O GF colaborou com o encontro desses professores com suas práticas, como o reflexo de um espelho, se viram na fala do colega analisando suas próprias práticas.

Os professores, submergiram em suas metodologias da sala de aula colocando para os outros arte-educadores o passo a passo de sua vida pedagógica “[...] percebi que não é só as minhas incertezas e angústias, quanto a maneira de se trabalhar, notei que todos somos assim. E é assim que vamos escrevendo a nossa história como educadores” Maria Tereza B.Mauad (GF 2) (FABRO, 2007, p.128).

Bernadete A. Gatti (2005) fala da importância dos registros em um GF. Como moderadora dos GFs Pilotos, GF 1 e GF 2, percebi que apenas consegui anotar os pontos para perguntas após a discussão ou as questões que não foram abordadas e eram pertinentes à pesquisa para aprofundamento no tema. O moderador necessita estar atento às falas para poder interferir no momento exato do problema - quando surge o silêncio ou muitas falas ao mesmo tempo, por exemplo, para minha sorte existem, os gravadores e o audiovisual para nos auxiliar, além das anotações dos relatores.

Percebendo que na maioria das pesquisas, são utilizadas iniciais ou pseudônimos para identificar os participantes das pesquisas, solicitei a autorização dos professores participantes para utilizar seus nomes verdadeiros, entendendo que a contribuição deles precisa ser reconhecida, saindo do anonimato, mostrando que podemos conhecer nossos erros e acertos e aprender com eles para poder modificar nossas práticas na sala de aula.

Esses professores, parceiros desta pesquisa, colocam nesse trabalho, seus nomes verdadeiros, ansiosos por mudanças no ensino da arte, mas capazes de perceberem que para isso é essencial estudar e rever suas práticas, para realizar o sonho de ver o ensino da disciplina Arte eficaz dentro da sala de aula. Tenho certeza agora, nesse final que todos são... **MUDADORES DE SONHOS...** (grifo da autora) (FABRO, 2007, p. 198).



Conclusão

Utilizando a metodologia de pesquisa do GF para levantar os dados desta pesquisa, percebi o quanto ela é revolucionária, pois dá autonomia ao participante para falar, questionar, argumentar sobre o assunto da pesquisa ou outros ligados a ele, proporcionando uma abertura às ideias e dúvidas. Muitas delas são sanadas no momento em que surgem, sem o questionário de perguntas e respostas, que não possibilita a interação entre os participantes da pesquisa e o próprio pesquisador.

A metodologia do GF trouxe para essa pesquisa a possibilidade de ouvir a fala dos professores ao vivo, ver nos olhos deles a satisfação e também a indignação em alguns assuntos discutidos, tudo acontecendo em tempo real.

Algumas ações realizadas para essa pesquisa contribuíram para as futuras práticas da “formadora de professores” se revelando como uma metodologia a ser utilizada em outras circunstâncias com outros focos ou para um futuro trabalho de formação continuada.

O relato de um colega sobre sua prática na sala de aula, sem dúvida enriquece o professor, visto que ouvir do outro que a experiência foi bem sucedida e quais dificuldades enfrentou, pode estimular outros professores a utilizar o material e ampliar suas práticas, contribuindo para sua formação.

A investigação qualitativa se tornou um “jogo”, o qual cada vez mais se abre a múltiplas possibilidades. O “Roteiro para conhecer os parceiros de pesquisa” abarcou: Autobiografias, Autorretratos, a ação O Corpo fala!, o Grupo Focal Piloto e os dois Grupo Focais, os quais estabeleci as adaptações necessárias para a pesquisa. O Professor Dr. Guilherme Vergara (Universidade Federal Fluminense) fez parte da minha banca final do mestrado (a qual gravei) ele disse “Você desenvolveu uma outra coisa com os professores, a motivação intrínseca e uma metodologia de “estar junto com os professores”, eu sei lá...você criou uma outra coisa... um Grupo Multifocado”.



Esse Grupo Multifocado, está reescrevendo suas práticas pedagógicas e a história do Ensino de Arte. Compreender como o colega trabalha, conscientiza o professor sobre sua metodologia, ampliando sua capacidade de autonomia ao mediar o encontro de seus alunos com a arte.

Referências Bibliográficas

Gatti, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Fabro, Maria de Lourdes Sousa Fabro. **Em foco: professores de Artes e suas experiências com os materiais educativos Lá Vai Maria, Bem-vindo, professor! e arte br**. Dissertação (mestrado em Artes) -Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2007.

Nogueira, Eliane Greice Davanço, **Prado**, Guilherme, do Val Toledo. **Revirando Quintais: em busca dos vestígios formativos**. In: Silva, Vera Lucia Gaspar de, Cunha, Jorge Luiz da Cunha (Orgs.) Práticas de Formação, Memória e Pesquisa (Auto)Biográfica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Vergara, Guilherme. **Comunicação pessoal: Guilherme Vergara**. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2007.



NO ENTRLAÇAR PROCESSUAL DA PESQUISA ENTRE ESPAÇO FORMAL E NÃO FORMAL SURGEM OS DISPARADORES

Maria Filippa da Costa Jorge¹ - UPM

Resumo

O presente artigo surge do interesse de investigar a relação do entrelaçar processual da pesquisa nos espaços educacionais e seus campos potenciais como forma de abertura a caminhos, respiros e resistência para o ensino da arte. Tendo a interdisciplinaridade como campo visual e a projeção como base das ações me deparo com uma grande aliada a A/r/tografia (artist, researcher, teacher, graphia) de Rita Irwin, que por sua vez servirá como base para a estrutura do processo de pesquisa. A possibilidade de ser um professor pesquisador e não construtor, revendo a minha prática diariamente e habitando múltiplos espaços, que acredito que seja potente aliado a aprendizagem, transito entre os campos de educação formal e não formal com o intuito de pesquisar e produzir arte considerando o processo como um todo.

Palavras-chave: Pesquisa. Arte. Educação.

Introdução

Será possível fundir pedagogia e poética? Pesquisa, produção e ensino de arte são atividades que se permeiam a mediação cultural e suas imensas possibilidades fazem uso de materiais propositores em um campo frutífero para a experimentação e a pesquisa. A descoberta da A/r/

¹ Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Mackenzie, ênfase na pesquisa sobre criança, espaço expositivo e arte contemporânea. Formação acadêmica em pedagogia. Tem experiência na área de Arte/educação, atuando principalmente em espaços culturais e instituições museológicas desde 2010. Experiência com visitas a exposições e prática de oficinas com diversos públicos, formação de educadores e processo criativo. Curstando pós-graduação na ECA, Arte e educação, teoria e prática. Professora da rede Municipal do Estado de São Paulo. E-mail: filippacostajorge@gmail.com.



tografia (artist, researcher, teacher, graphia) de Rita Irwin me permitiu uma percepção relacional de mediação, experimentação, processos criativos, pesquisa e registro, levando a um respiro aliviado ao saber que existe muita vida para ser explorada, muita história para ser compartilhada.

O papel do mediador/educador é uma função que deveria ser exercida com muita cautela e que somente os grandes observadores têm: o agir no momento certo, saber questionar sem entregar o jogo, ter a sapiência no interagir sem destruir a magia do desconhecido que a curiosidade nos suscita e a paciência pautada na longa e intermitente espera do devir. É necessário saber dar tempo e espaço para o acontecer, sem premeditá-lo. Tratando-se de arte, tudo é possível, até que se prove o contrário e com criança me parece igual, então cabe ao mediador/educador alimentar a inquietude, possibilitando que os questionamentos não se reduzam a respostas simplesmente e sim, matéria como fonte para criações e ações.

A escola cabe à tarefa de abrir-se a conexões, podendo exercer suas múltiplas funções visando à formação humana orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos.

Partindo da possibilidade de encontro desses dois campos de ações, surgem disparadores potentes e significativos para o processo e sua projeção, tendo a observação e escuda aguçada como fortes aliadas para documentação e análise. Advindo dessas premissas pesquiso esse campo de ações educacionais nos espaço formal e não formal.

De onde surgem os disparadores?

A/r/tografia, proposta idealizada por Rita Irwin junto ao seu grupo de pesquisa na University of British Columbia, no Canadá, é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Segundo Irwin (2008), integra teoria, práxis, poesia e pensar em “identidades conectadas e integradas” que estão presentes no trabalho do A/r/thografo. Pesquisa, ensino e produção de arte são atividades que se permeiam, já que

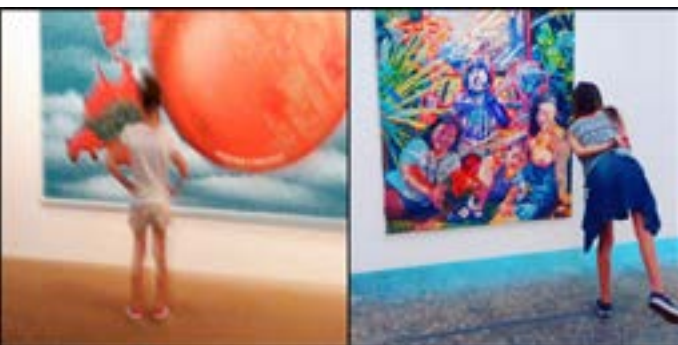


Fig. 1: Filippa Jorge, 2016. Foto- ensaio: MASP/ SESC Belenzinho



“Artistas-pesquisadores-professores são habitantes dessas fronteiras ao recriarem, repesquisarem e reaprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo”. (IRWIN, 2008, p. 91).

A arte e a escrita se complementam e, obviamente, o seu processo de criação ligada à poética, pois o saber e o fazer se entrelaçam. Todo educador tem um pensamento processual e de pesquisa, existe em suas ações intencionalidade, nada é em vão e as ações se complementam formando narrativas conceituais, a princípio, que se concretizam em vivência e experimentação de tudo aquilo que foi investigado. Questões teóricas de um pesquisador se interpelam com questões práticas de um professor.

Um dos propósitos da A/r/tografia é estabelecer relações e diálogos e não somente informar, formar, formatar a aprendizagem. Tem o sentido de provocar e abrir possibilidades para novas pesquisas e investigações, por serem processos vivos. “[...] recorrer à arte como um meio de ampliar sua compreensão de ideias práticas”. (IRWIN, 2008, p. 88). É pensar em matérias possíveis que possam sanar a vontade do toque tão presente nas crianças, executar práticas pedagógicas, integrando teoria, prática e criação pelo viés das experiências estéticas que cada um possui algo que sirva para criar uma ação, que venha do desejo latente da criação, explorar um novo território.

O ensino acontece somente quando há algo novo para ser aprendido? Como inovar pensando em um processo criativo na escolha das obras e objetos que possam auxiliar todo esse percurso escolhido e curado pelo educador/ mediador? A mediação cultural pode ser uma potente via de acesso entre arte e criança, uma abertura espacial de exploração com finalidade, sem dúvida, de sensibilizar e de aproximar a criança de múltiplas linguagens. A ação da mediação cultural, por sua vez, também é uma potente investigação baseada em artes, pois o mediador é um A/r/tografista que reflete, repensa sua prática após e/ou durante cada ação, se revê e aguarda o advir. Suas práticas podem possibilitar a criação de uma espiral de ideias, estimular todo um



processo de criação do universo imaginário, pesquisar e abrir possibilidades para os diversos entendimentos e opiniões e, dessa forma, é um ser ético em sua prática. “Teoria como mestiçagem revela a necessidade do indivíduo de imergir num agrupamento de ideias, informações e artefatos por entre as fronteiras, enquanto imagina de formas diferentes relacionamentos por entre pessoas e ideias” (IRWIN, 2008, p. 95). Perceber as coisas de diferentes e múltiplos modos, alterando percepções e ações, o resultado é a transformação.

A mudança no modo como hoje o espectador observa e interage com a Arte é de tamanha diversidade que nos abre um imenso horizonte em relação ao ato da mediação cultural. Primeiro o espectador foi, por longo tempo, olho, pois sua observação era “retiniana” que se refere à imediatez da imagem. Duchamp (1968) criticava essa arte “essencialmente retiniana”, aquela que agrada à vista, que foi feita para não incomodar e sim, para satisfazer. Quase que beirando a falta de crítica, como potente campo da arte e sua função de linguagem, e sugerindo uma alienação do espectador sendo observador. O objeto de arte tinha o propósito de ser alvo de uma contemplação, admiração e não devia levar a uma reflexão e, se caso houvesse uma reflexão, era de uma ação passível, impressionável e, na maioria das vezes, feita de forma silenciosa pragmática e funcionalista pelo espectador. Hoje, o espectador é corpo também, a obra de arte expandiu sua relação espectador e obra para além da “retina”. Outros sentidos também são acionados, percebidos e considerados e o percurso de uma exposição, de agora em diante, pode também ser feito de forma contemplativa e analítica, mas não apenas, ainda mais em se tratando de crianças e seus múltiplos acessos.

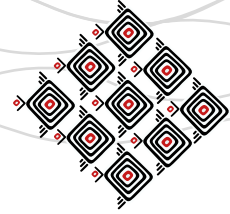
A mediação cultural, se pensada como “anti- retiniana”, pode aproximar o objeto artístico - antes tão sacralizado - da experiência cotidiana, trazendo sentido a todo um processo ao qual já nos sentimos tão distantes que, por muito tempo, foi compreendido somente como contemplação. Hoje, ela pode também ser vista como um agrupamento de ideias e formadora de encontros. A arte pensada se torna uma possibilidade de prática pedagógica que traz a experiência estética e a vivência que incite todos os sentidos, como propõe Dewey (2010).



As propostas de ações educativas devem ir além da reprodução de conceitos. Fugir da pedagogização presente nos espaços formais. É importante pensar questões que exijam interação, reflexão e interpretação no intuito de criar diálogo entre o mediador/educador e o visitante, o que torna possível pensar na prática desse artista que se funda a minha prática pedagógica. Na mediação, a apropriação do pensamento artístico e seu processo criativo devem ser pontos de referência e não podem ser relevados a segundo plano, a fim de levar o público a perceber e modelar a vida em uma visita de uma hora e meia. Junto a conceitos e teoria da arte, afinal, estamos discutindo arte. Os preceitos aqui levantados têm autonomia e devem ter distanciamento de pura transmissão de conhecimento, dar o passo além da interpretação e análise pura das obras, suscitando interesse e significado para cada uma, consecutivamente criando acesso ao mundo. Buscando disparadores. Uma transposição a comunicação social para uma prática estética, pensando a Arte como um campo relacional, orgânico e vivaz o qual o trabalho artístico é usado para estabelecer relações e interações, utilizando sim, todos os sentidos do corpo. Navegar no campo do saber no sentido do devir.

Na 31ª Bienal, trabalhando como educadora, eu costumava levar grupos de crianças a vídeo instalação do artista canadense Mark Lewis, *Invention*. A obra localizava-se no terceiro andar do pavilhão e somente podia ser acessado pela escada rolante, o que já era uma aventura para os pequenos. Em forma de pirâmide, se adentrava a um ambiente escuro com enormes projeções nas paredes, era uma verdadeira experiência para o olhar. Como mediadora, eu propunha que fizéssemos com as mãos próximas dos olhos binóculos de filmagem e nos aproximássemos da imagem em movimento contínuo. Essa simples proposição trazia uma experiência lúdica incrível para todos e também a sombra do próprio corpo que era projetada na parede a qual o vídeo era reproduzido trazia uma sensação de fazer parte daquele todo, pertencimento espacial em uma instalação.

Martins (1993) evidencia em seu texto *O sensível olhar-pensante*: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar a grandeza de compartilhar o olhar a partir dos olhos do outro.



O olhar pensante, curioso, atento e que se relaciona, é sensível, mas foi estimulado para quê? Ele procura novas formas de olhar o mesmo e não se cansa, pois consegue sempre, em suas relações, enxergar o novo. Ao recordar essa simples proposição que eu fazia na obra de Lewis, o olhar pensante me cercou, trazendo uma contextualização evidente mais reflexiva da ação em si. A partir do outro (a instalação *Invention*), crio novas formas de olhares que vão depender das limitações, imaginação e referências de cada um e adentro a obra, procurando o que vem por de trás de quem está à frente, a sombra.

A brincadeira pode ser vista como uma transposição a qual a criança aprende, experimenta e vivência, desordena e organizam coisas, ela trás em seu ato de brincar uma irracionalidade simples e elementar, mas, primordialmente, o ato de brincar é um ato simbólico, que requer o uso da imaginação para se abstrair. É criativo, autodidático e espontâneo. O brincar ajuda a organizar, compreender e elaborar o mundo interior da criança oferece oportunidades para aprender em contextos de relações socioafetivas os quais são explorados aspectos importantes como cooperação, autocontrole e negociação, além de estimular a imaginação e a criatividade. “O próprio brinquedo serve de suporte para representações, para as histórias, sejam elas específicas ou retiradas de outros suportes (livros, filmes, desenhos animados)” (BROUGÈRE, 2010, p. 55). O brincar é a linguagem de acesso à criança.

Mas qual o espaço que proporcionamos para a criança brincar no museu, escolas e/ou espaços culturais? “A criança – enquanto criança – está na fase do pensamento concreto. Ela não está interessada em contemplar, mas em descobrir, mexer com os objetos” (CAMARGO 1986, p. 150). Pensando nesse propósito, por que não “sanar” o desejo do toque, proeminente na criança, com objetos propositores e que estimulem a imaginação e criatividade delas? Objetos propositores são aqueles que propõem alguma ação, que a convidam para o agir, algo que “substitua” à vontade e ação concreta das crianças do tocar a obra, é um convite à participação do espectador como um elemento de criação o qual a ação e o corpo são elementos



Fig. 2: Filippa Jorge, 2015. *Invention*, Pavilhão da Bienal, parque do Ibirapuera.



presentes e de completude da obra de arte. “Toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional, como o lugar geométrico de uma negociação com inúmeros correspondentes e destinatários” (BOURRIAUD. 2009, p. 37). Materiais que consigam fundir a preposição do artista e a participação do expectador e que tenham nascido a partir de uma pesquisa e interesse dessas relações.

Como da forma que aponta Umberto Eco (2015, p. 24) quando nos indica a pluralidade de significados que tem a obra de arte: “[...] a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante”. Em cada ato de fruição emerge a possibilidade de novas interpretações. “Minha compreensão difere da sua e o discurso aberto se torna a possibilidade de discursos diversos, e para cada um de nós é uma contínua descoberta do mundo” (ECO. 2015, p. 344). Todo esse processo de descoberta e interpretação da obra de arte pode se feita de forma significativa e lúdica, auxiliando assim, a criança na sua descoberta e não a castrando com regras rígidas e retóricas exaustivas e enfa-donhas. Tudo isso pode ser possível com o uso de matérias com a função de propor, convidar, coadjuvar no processo, podendo transformar a vivência em algo de fato significativo, prazeroso, e divertido. Por que não? Tendo como fim a construção uma experiência lúdica e de laços afetivos, afinal todo aprendizado significativo é pautado no afeto e o lúdico é a linguagem de acesso às crianças.

“Apenas mostrar obras de arte, sem dar espaço para a criança experimentar, é como falar-lhe numa língua da qual ela ignora a estrutura e o vocabulário” (CAMARGO 1986, p, 151). Mostrar a obra e estimular a criança a criar relações entre o que ela vê e o seu mundo ajuda a aumentar a percepção dela em relação à arte. As explicações são um ato embrutecedor, diz Rancière (2007), e não devem ser conclusivas e fechadas. Devemos agir como facilitadores no sentido de complicar e não de condicionadores, no sentido da imposição. O livre entendimento e a livre expressão devem ser recorrentes e presentes nesse espaço de relações.



Sem dúvida, mediação cultural aproxima a criança da arte. A arte - e suas múltiplas linguagens - é uma área de conhecimento que estimula a criatividade, a percepção e a sensibilidade da criança, portanto a mediação deve estar a favor da construção de conceitos e criação de relações. Ela é um jogo que desenvolve regras e estratégias que estimulam a imaginação da criança no sentido de ser e agir de diferentes maneiras. As crianças, nesse jogo, são protagonistas ativas e capazes, buscando o diálogo e a interação com um todo, com os outros, com o espaço, com a obra, enfim com o coletivo, agindo de forma relacional e oferecendo que todos os envolvidos captem os diferentes pontos de vista e possíveis perspectivas, desenvolvendo a partir dos olhares múltiplos, a construção de relações. A maneira intrinsecamente social da criança, um ser comunicador com uma identidade pessoal histórica e cultural singular, a faz se comunicar sinesteticamente e sensorialmente com um todo, não economizando sua capacidade de relações possíveis. O mediador/educador deveria ser um ouvinte, observador, envolvido com a exploração da criança, aquele que pesquisa e tenta acessar as estratégias que elas usam em situações de aprendizagem.

A manutenção da atenção é, sem dúvida, uma tarefa árdua que nós, mediadores/educadores, enfrentamos, pois são inúmeros os itens que chamam a atenção em um espaço expositivo: a expografia, o espaço em si, os diferentes sons, as luzes, as cores, os objetos artísticos, a arquitetura, as obras em si, ainda mais quando é a primeira vez do visitante. É uma tarefa que requer muita atenção e, nesse caso, deve ser fragmentada e/ou encurtada, trazendo o máximo de significado e/ou magia, estimulando a curiosidade e sendo, de fato, desafiadora. Trabalhar todo o tempo buscando estratégias para o não dispersar e estar alerta ao tempo de cada um, perceber, saber que naquele espaço a escuta é de extrema importância e deve ser usada como expertise, como uma aliada.

O contar de histórias pode abrir horizontes navegáveis para esses tão curiosos e atentos visitantes, pois ações simples podem ser usadas como proposições e relacionadas com uma pes-



Fig. 3: Filippa Jorge, 2016. Foto-ensaio, exposição *Sónosnós*.



quisa, visando o encontro de significados e significantes interpessoais. A criação, o olhar atento de observação e a escuta fina, caminham junto na ação do mediador/educador.

Aos mediadores/educadores cabe disponibilizar e oferecer assistência, quando solicitado, e ter a percepção aguçada de intervir quando necessário, sem invadir, criando ambientes propícios que deem à criança uma multiplicidade e pluralidade de experiências sensoriais. As ações dos mediadores/educadores que atuam em espaços expositivos não devem ser conclusivas e fechadas, pois essa atitude pode interromper a percepção e as relações que a criança faz entre a obra e seu mundo. O mediador/educador precisa fomentar a reflexão e instigar a criação, pois a verdadeira mediação vale somente quando a criança consegue captar e descobrir, seja lá o que for por ela própria. São as ligações que ela faz que a aproxima da possibilidade do encantamento e que, provavelmente, se findarão em uma possível experiência estética.

Considerações finais

É a partir da escuta a criança e de um olhar atento e sensível que devemos basear nossas ações pedagógicas. A criança é um ser investigativo que descobre o novo a cada piscar de olhos, portanto o espaço deve ser dessa forma, estimulador de descobertas, fértil, frutífero. “Essa capacidade de escutar e de se alimentar expectativas recíprocas, que possibilita a comunicação e o diálogo, é uma qualidade da mente e da inteligência, particularmente na criança pequena”. (RINALDI, 2012, p.126). Com esse pensamento é que realmente devemos pautar nossas ações pedagógicas e dar a devida importância à escuta dessa criança, pensar de uma forma mais ampla e abrangente, expandindo o campo da “ensinagem” (junção da palavra aprendizagem com o ato de ensinar), pois ambos são processos bilaterais que exigem destreza e muito desejo para que aconteçam, exigem generosidade e humildade, paciência na espera, pois há vidas envolvidas e tratando-se de vidas nada é instantâneo, tudo requer o tempo e o espaço específico de cada um.



Fig. 4: Sofia Colucci, 2015. 31ª Bienal de Arte Contemporânea, SP.

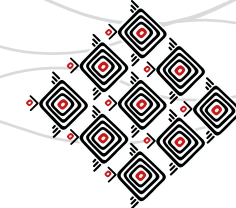


A conquista desse espaço é feita por percepção e multiplicidade sensorial é um espaço estésico. O movimento corporal, o fluir das emoções e pensamentos, os atos e ações, a memória espacial e corporal estão em crescente formação, não podemos podá-la. A aprendizagem é um processo antropofágico que requer desejo, interesse e vontade e acontece nas relações, nos encontros, é um eterno alimentar-se de si próprio. A complexidade desse processo e sua singularidade requerem uma escuta e um olhar apurados, sensível, acolhedor e presente. Um olhar que enxergue o desassossego presente na criança, o aflorar da descoberta e do novo.

O corpo e sua ação para a cognição da criança devem ser levados a sério. A criança tem que ser estimulada a ampliar suas possibilidades expressivas, pois é no movimento corporal que ela adquire a memória espacial e se coloca no espaço, aprendendo a se identificar e organizar. O corpo em movimento para possibilita uma ampla percepção de seus gestos, ampliando seus limites e potencialidades corporais, também explorar diferentes movimentos ajuda a criança nessa apropriação da imagem do seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos, valorizando a ampliação das possibilidades estéticas de múltiplas sensações e potencialidades do próprio corpo que ampliam seu repertório e a visão de si mesma.

As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas). Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para comunicação. As Crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação. (RINALDI, 2012, p. 127)

Quando falamos de educação estética no sistema de educação geral, deve-se buscar a incorporação da criança à experiência estética acumulada pela sociedade humana. As aulas, as visitas a espaços expositivos e o seu dia a dia é que reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética segundo Vygotsky (2010). Garante que introduzir a estética na própria

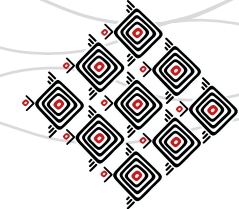


vida como a casa e o vestiário, a conversa e a leitura, a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para elaboração estética, partir de experiências significativas e potentes que estejam presentes no cotidiano. Como diz Martins (2010, p. 33): “Não é de se estranhar que, em nosso encontro com o mundo, aprendemos a manejá-lo pela leitura e produção de linguagens, o que é, ao mesmo tempo, leitura e produção de sistemas de signos”. Educação estética é uma maneira de decifrar signos pautados na sensibilidade da singularidade dos múltiplos sentidos, abrindo percepções variáveis.

De coisa rara e fútil, a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano: assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe onde há grandes criações de arte, mas em toda a parte onde soa a palavra do homem” (VYGOTSKY, 2010 p. 352).

As relações do espaço expositivo são de cunho pedagógico ou será que ações pedagogizantes e simultaneamente alienantes do conhecimento, que se dão por meio de uma visão operacional da realidade pedagógica no espaço expositivo, estão tirando o rico interesse que a obra de arte nos traz do inacabado? A criança é sufocada pela a aflição da não permissão da descoberta que, devastadoramente, vem pela explicação e significado precoce da obra, arruinando a surpresa do desconhecido.

É preciso desenvolver em cada criança habilidades analíticas necessárias para uma compreensão de mundo e habilidades de criação para transformá-lo e ou modificá-lo. Dar ênfase as relações que esse espaço permite e as funções que podem ser conectadas. Um espaço que possibilite uma verdadeira relação entre adultos e crianças, deixando que sua fluidez aconteça, onde novos vínculos podem ser ativados dentro de redes de relações. A escola é como um laboratório, uma oficina experimental para o aprendizado individual e coletivo, um local de construção,



um território de atravessamento e a matéria que prima - a palavra, o corpo – dá possibilidades de investigação. A escola também pode ser uma aliada potente para realização de experiências multissensoriais.

Por vezes o sair dos muros da escola realizando visitas em espaços não formais à experiência pode ser enraizada no próprio caminho e na deriva desse corpo. Que se assenta no banco do ônibus e percebe a cidade com outro olhar, caracterizando uma nova forma de experimentar a cidade longe de seus familiares, e também longe do seu infinito particular, que se caracteriza pelo seu redor, tão íntimo a ela. Essa experiência é tão ou mais significativa que o encontro com a obra em si. Difere de normas e regras presentes no conceito de Biopolítica (Foucault, 2010) hodierno na escola, esta como representante do Estado em seu âmbito educacional formal, mas também presente e reproduzida pela instituição familiar em âmbito informal. A vivência do percurso passa a ser quase uma forma de experimentar livre e sem regras. Bem diferente das regras cotidianas e existentes no âmbito rotineiro da criança. Nesse entrelaçar dos espaços surgem os disparadores significativos e corporais que de forma fértil afloram em novas formas de “ensinagem”, como já citado uma união de aprender com ensinar, uma via de mão dupla que contempla os espaços singulares e multissensoriais que presentes na criança.

Referências Bibliográficas

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMARGO, Luís. A criança e as artes plásticas. In: **ZILBERMAN**, R. (Org.). **A Produção cultural para a criança**. 3ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

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



FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IRWIN, Rita. In: **BARBOSA**, Ana Mae. **AMARAL**, Lilian, (org). **Interterritorialidade, mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora SESCSP, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo-SP. Paz e Terra, 2012.

UMBERTO, Eco. **Obra Aberta: formas e indeterminações nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.



ENTREFOLHAS – UM TOTEM DESENHANTE: UMA OFICINA COMO ATIVIDADE REFLEXIVA SOBRE ARTE E NATUREZA

Maria Virginia Gordilho Martins (Viga Gordilho)¹ - UFBA
Andreza Aparecida Pires de Souza Oliveira² - UFBA
Poéticas e Estéticas em Arte/Educação – GT 02

Resumo

O presente artigo relata uma proposta de arte-educação intitulada “Entrefolhas: um totem desenhante”, realizada no Palacete das Artes, em Salvador (BA), no dia 21 de julho de 2018. Trata-se de uma proposta inserida na mostra “EBA 140 anos – fluxos visuais desde 1877”, apresentada ao público de 12 de junho a 5 de agosto de 2018. Registra seus objetivos, questionamentos, descobrimentos, analisando e refletindo sobre as ações realizadas a partir do mote Arte e Natureza, em função das poéticas e estéticas que contribuem para pensar o campo da Arte-Educação, tendo, como referências principais, Nicolas Bourriaud e Mirian Celeste Martins.

Palavras-chave: Desenho. Natureza. Arte.

A mostra “EBA 140 anos – Fluxos Visuais desde 1877”

A exposição “EBA 140 anos – Fluxos Visuais desde 1877” apresentou um recorte da produção artística e científica dos mestres da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia

1 Artista visual e Professora da EBA/UFBA. Doutora em Artes pela ECA – Escola de Comunicações e Artes da USP (2000-2003). Vem realizando exposições individuais e coletivas em espaços culturais, museus e instituições, em várias cidades brasileiras, africanas e europeias. Autora de livros, textos e artigos sobre Processos Criativos em coletivos. Membro da ANPAP – Associação Nacional e Pesquisadores em Artes Plásticas e da Academia de Ciências da Bahia. vigagordilhofba@gmail.com

2 Mestranda em Artes Visuais pelo PPGAV/EBA-UFBA na linha de pesquisa Processos Criativos, com apoio financeiro da FAPESB. Artista Plástica pela UFBA e *Designer* de Moda pela UNIFACS. Atua pesquisando a utilização do cabelo como matéria, memória e conceito nas linguagens de pintura e escultura. andreza_p.oliveira@hotmail.com

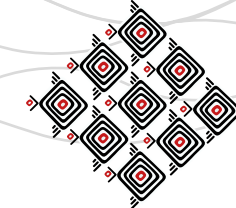


(EBA, UFBA), desde o último quartel do século XIX até nossos dias, quando ela se apresenta consciente de seu compromisso como lugar de reflexão, oferecendo um ensino integral, amplo e atualizado nas áreas das artes visuais e do *design*. A mostra esteve aberta ao público de 12 de junho a 5 de agosto de 2018, no Palacete das Artes, localizado em Salvador (BA), contando também com uma programação de mesas redondas e oficinas, com coordenação geral da diretora da EBA-UFBA, Prof^a Dr^a Nanci Novais. A curadoria, assinada pelos professores doutores Eriel Araújo, Luiz Alberto Freire, Ricardo Bezerra e Viga Gordilho, viabilizou, na mencionada mostra, um panorama de novos procedimentos do fazer artístico da Escola, culminando com movimentos e reflexões sobre a arte e a realidade social em cada época e promovendo, assim, aproximações a partir de uma conceituação atemporal.

Nesse panorama, as obras expostas revelaram a diversidade multirreferencial e multicultural inerente a seus autores. Nelas, o passado e o presente apontaram outros fluxos para o futuro da produção artística, pois em acréscimo às obras dos artistas-professores atuais, uma parte do acervo artístico da EBA-UFBA esteve presente na supracitada exposição, pontuando significativas contribuições daqueles que se empenharam para a permanência do ensino da arte na Bahia.

Assim, o projeto comemorou a trajetória de 140 anos de atividade ininterrupta da EBA, celebrando – com essa exposição, além de palestras e oficinas ministradas pelos seus atuais professores – o encontro das gerações de seus mestres.

Como já foi mencionado, o local escolhido foi o Palacete da Artes (Figura 1), especificamente a sala contemporânea Mario Cravo Jr. A mansão onde funciona o Palacete das Artes, no bairro da Graça, pertenceu ao comendador português Bernardo Martins Catharino e foi inaugurado em 1912. A atual instalação do local como Palacete das Artes beneficiou o espaço com belos jardins, hoje ornamentados com quatro esculturas em bronze do artista francês Auguste Rodin (1840-1917). Ele já já abrigou 62 peças em gesso do artista, quando funcionou como Museu Rodin, de 2009 a 2012.



Ações educativas: fruição e oficina

Nessa perspectiva, salienta-se a importância da realização de ações educativas durante a mostra, pois elas criaram possibilidades de instigar artistas, educadores e o público em geral a participar do exercício de reflexão pertinente à leitura de poéticas visuais contemporâneas.

A **obra de arte** e o **local expositivo**, como pontos de partida e de referências, o **artista**, como interlocutor, o **monitor**, como mediador, e o **fruidor**, como parte integrante do processo, foram elementos que confluíram para a concretização da experiência estética, tendo o diálogo como conceito fundamental e unificador do projeto curatorial, o ciclo se completou.

Assim, a oficina “Entrefolhas: um totem desenhante”, inserida na mostra “EBA 140 anos – Fluxos Visuais desde 1877”, ocorreu no dia 21 de julho de 2018, das 14 às 18h, buscando-se, com as instâncias envolvidas no processo, a aproximação entre Arte e Natureza. Essa proposta reflexiva, com seu potencial de transformação dinâmico, nos remete ao fluxo vital que se desenrolou no tempo, engendrando uma situação peculiar, inovadora e cheia de desafios. A partir do aspecto fluido e mutante da natureza, à luz do pesquisador paulista Prof. Dr. Hugo Fortes, colocaram-se várias questões sobre o uso das imagens, tanto por algumas que foram criadas pelos artistas expositores, quanto as que foram desenvolvidas na oficina:

- Como retratar, por meio da imagem estática, um devir em transformação constante?
- Seria a imagem capaz de congelar o tempo? Ou deveria o artista captar a essência do movimento vital sem congelá-lo, deixando-o latente e pulsante, mesmo em sua representação estática?
- Como o artista pode retratar em imagens acondicionadas a natureza em transformação constante?

Assim sendo, essas questões preliminares indicaram o convite motivador para uma visita à expo e, em seguida, um passeio pelo jardim, o que propiciou a visibilidade de algumas obras que



Figura 1 - Visão lateral do Palacete, onde se podem observar, parcialmente, o jardim e, ao fundo, a sala contemporânea.



trouxessem a natureza ou a ausência dela como mote para uma "parada reflexiva". Posteriormente, a proposta foi fincar um totem, colocar um marco na identificação de dez árvores existentes no jardim do Palacete: *Caesalpinia echinata*, pau-brasil; *Mangifera indica*, mangueira; *Eugenia uniflora* L., pitangueira; *Duranta repens áurea*, pingo de ouro; *Averrhoa*, carambola; *Licania tomentosa*, oitizeiro; *Pandanus veitchii*, pandano; *Agave angustifolia*, agave; *Terminslia catappa*, amendoeira, e *Ficus elástica*, árvore da borracha. É possível visualizar, na Figura 2, exemplares das árvores encontradas no jardim.

Observa-se que muitas dessas árvores que circundam o Palacete foram plantadas entre 1911/ e 912 pelo proprietário, com a assessoria do biólogo português Padre Camille Torrend. Atualmente, elas crescem em torno das esculturas de Rodim, a quem não poderíamos deixar de referenciar neste relato.

Arte é contemplação. É o prazer da mente que penetra a Natureza e descobre o espírito que anima. É a alegria da inteligência que vê o universo com clareza e o recria, dotando-o de consciência. A arte é a missão mais sublime do homem já que é o exercício do pensamento tentando compreender o mundo e torna-lo compreensível. (Auguste Rodin)



Figura 2 – Imagens do pau-brasil e do pandano existentes no jardim do Palacete. Foto: Arquivo das pesquisadoras

Então, nesse percurso entre árvores e esculturas, com grupos de 21 pessoas de idades diferentes, deu-se início à visita aos espaços expositivos, destacando-se quatro obras: "Entrestações", de Viga Gordilho, "Antropoceno", de Raoni Gondim, "Paisagens Parasitárias – Bromélia I e II", de Ludmila Brito, e "Alvoradas em concreto - 7", de Eriel Araújo. Levou-se em consideração que, segundo a museóloga e educadora Marília Xavier Cury, em seu livro "Exposição: concepção, montagem e avaliação", uma exposição objetivada na experiência plena do seu público inclui



Figura 3 – Obra de Viga Gordilho
Série: “Entr(e)stações”. Foto: Foto:
Arquivo das pesquisadoras



Figura 4 – Obra de Raoni
Gondim, “Antropoceno”, da
Série: Percografia (detalhe),
calcogravura sobre impresso
fine art e vidro. 24x28cm e
22,5x28cm. Foto: Arquivo das
pesquisadoras

... estar na exposição, caminhar por seu espaço, observar os objetos, apreender o seu conteúdo temático, apreciar os efeitos expográficos e sensoriais, observar, julgar, criticar, comparar, relacionar, lembrar, rejeitar, concordar, emocionar-se. (CURY, 2006. p. 44)

Nessas vertentes, a ação arte-educativa de visitar o espaço expositivo materializou um conjunto de medidas e estratégias que promoveram o interesse sobre a discussão e abordagem do tema – Arte e Natureza –, conduzindo o fruidor a um despertar de posicionamentos, resistências e recriações, compartilhando o pensamento crítico com seus pares, mecanismos que possibilitaram a expansão da visão sobre o tema escolhido.

Acredita-se, assim, que não existe uma fórmula, uma maneira correta de ler uma obra de arte, pois essa leitura consiste em interpretar, em experienciar com todos os sentidos, envolvendo a memória afetiva, a fantasia e as vivências anteriores. Há, ainda muitas significâncias abarcadas pelos aspectos estéticos e históricos, considerando os diferentes níveis de pregnância e percepções contextualizadas na fruição da imagem, valorizando-se essencialmente a visibilidade e a constatação de que as obras relacionadas tinham distintos condicionamentos, conforme ilustram as Figuras 3, 4, 5 e 6.

Nota-se que a Obra “Entr(e)stações” estava condicionada em caixas de acrílico. Nelas, as folhas banhadas em prata ganhavam o *status* de joias seladas, enquanto as fotografias de Raoni e de Ludmila eram seladas com vidro fosco. Já a série de Eriel Araújo estava revestida em resina. Como o próprio artista pontuou: “encapsuladas sob resina”. A questão que fluiu foi:

–O que significavam esses condicionamentos? Proteção? Blindagem?

Conforme o público transitava pela exposição, na tentativa de buscar respostas, acentuavam-se, nas obras referenciadas, a relação existente entre elas e os elementos naturantes, ou a completa ausência deles, como se constata na obra de Eriel Araújo. A fruição suscitou outras perguntas contextualizadas com a mostra e o local circundante, como:



Figura 5 – Fotografia de Ludmila Britto, Série “Paisagens Parasitárias – Bromélia I e II” (detalhe), interferência ambiental, Registros Fotográficos. Foto: Gustavo Salgado, 15x21cm.

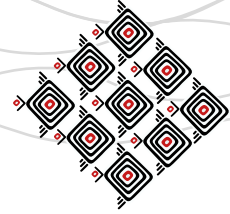


Figura 6 – Poliptico de Eriel Araújo, “Alvoradas em concreto - 7”. Imagens fotográficas em cimento pigmentos (níquel, ferro e cobalto) sobre concreto, encapsuladas sob resina. 40x310cm. Foto: Arquivo das pesquisadoras

- O título dado as obras conceitua o material utilizado?
- O material empregado na fatura da obra oferece analogia ou antagonismo com a natureza?
- Quais as obras que contemplam essas características?

Nesse percurso, os participantes foram descobrindo as potencialidades intrínsecas dos supracitados trabalhos, as técnicas empregadas e suas características, como transparência, fragilidade, mobilidade, luminosidade, e, especialmente, a interpretação do emprego dos distintos acondicionamentos, na busca de conceitos para cada material utilizado pelo artista. Depois de colhidas as vivências individuais experienciadas no trânsito pelas obras no espaço interno, deu-se início ao passeio na área externa, cujos objetivos estão a seguir relacionados.

- Visitar as salas expositivas com cada grupo (máximo 21 pessoas), levantando questões relativas às obras expostas.
- Escolher e recolher, no chão, uma folha oriunda das 10 árvores selecionadas, observando atentamente essas árvores, para visualizar, especialmente, a diversidade das folhas, suas configurações e detalhes: forma, cor, textura, nervuras, resistência, flexibilidade, odor, paladar, capacidade de tingir e assim por diante.
- Demonstrar a possibilidade do material disponível sobre as mesas dispostas no espaço destinado à oficina, que se localizou sob os toldos existentes na área externa, uma configuração bidimensional referente à sensibilização individual.
- Identificar, observar e desenhar, com caneta de tinta branca (Posca®), sobre papel de cores diferentes (tons de verde e marrom), à escolha de cada participante.
- Observar a folha para confeccionar um desenho morfológico, assim como percebendo a coloração em distintos matizes dos suportes disponíveis e suas possíveis associações, com opção de agregar as folhas recolhidas ao suporte.



- Acondicionar o experimento em saco plástico, associando-se aos distintos conceitos discutidos.
- Selar o saco para expor na natureza.
- Instaurar os desenhos ao longo do tronco da árvore” morta”, possivelmente o “Cambucá” existente ainda no jardim, formando um totem desenhante.
- Fincar as placas de cerâmica criadas pela artista Marlice Almeida, em parceria com a Escola de Belas Artes, nas 10 árvores selecionadas com o nome científico e popular.
- Avaliar e discutir as ações em uma roda de conversa.

Desse modo, a oficina objetivou uma fruição que não se reduziu apenas à aprendizagem dos elementos e princípios de forma, material e cores existentes ou uma simples releitura. Tampouco se referiu somente a um encadeamento de dados informativos sobre o artista, o estilo e a época em que as obras apreciadas foram realizadas. A proposta constituiu-se em desenvolver um núcleo multifacetado através de um fruição criativa. Tal fruição gerou a oportunidade de o visitante maravilhar-se, intrigar-se, fazer perguntas, divertir-se, discutir questões a partir da observação das soluções criadas, interligando a matéria, o conceito e a memória existentes em cada poética, com o espaço natural circundante – o jardim do Palacete, como “sítio específico”. E ainda de recriar e interferir no espaço do museu, fixando os desenhos selados na árvore que estava adormecida e reativando essa natureza através da ação artística.

O totem desenhante cobriu-se de novas folhas. Os desenhos revestiram o troco inativo, fazendo germinar uma espécie de árvore híbrida, mesclando as ações do tempo naturante entre homem e arte. É possível visualizar esse processo na Figura 7.

Crianças, jovens e adultos participaram de todo o processo educativo, desde a visita ao espaço expográfico, a coleta das folhas, os desenhos, a selagem e a instalação das “entrefolhas”



Figura 7 – Instalação das “Entrefolhas” no totem desenhante. Foto: Arquivo das pesquisadoras



no tronco. Na elaboração da imagem, havia três tipos de folhas: a natural, a do papel e a de plástico. A seguir, algumas imagens da oficina:

Reflexões finais

Acreditamos na importância das ações educativas como estímulo ao imaginário e desenvolvimento da percepção, na conexão do estético-poético com o encantamento. Juntos, eles proporcionaram uma relação mais prazerosa com as abordagens conteudistas. A arte é uma parte importante para o desenvolvimento do ser na sua completude. Como afirma Read (2016, p.27) “... o entendimento que a arte faz parte do processo da evolução humana, sem a arte a civilização perde seu equilíbrio e cai no caos espiritual e social”. Esse entendimento respalda-se em reconhecer que a arte está intrinsecamente relacionada com o processo de percepção do mundo, do pensamento e da ação, mecanismos básicos para a existência e permanência da humanidade e o reconhecimento dos conteúdos da arte e da natureza vivenciadas no próprio cotidiano, desde sensações e sentimentos à realização de atividades tidas como simples ou complexas.

Abordar elementos estéticos requer compreender a teia que se tece entre a apreensão que envolve questões físicas, sensoriais e a criatividade, que busca uma resposta psicológica e (ou) biológica. Na medida em que os fatos não são processados isoladamente, a interdependência entre eles gera a comunicação entre os estímulos e as respostas imagéticas emitidas na tentativa de criar o que se deseja construir.

Nesse sentido, contou-se também com as contribuições de Martins, Picosque e Guerra (1988), pois as autoras apresentam a arte como linguagem e, como tal, possuidora de seus códigos, o que permite produção e leitura – poetizar e fruir, colocando a importância de abordar os conteúdos por meio de uma metodologia em que predomine o respeito pelo fazer artístico. As lin-



Figura 8 – Imagens da oficina nas quais é possível visualizar os participantes desenhando “entrefolhas”. Foto: Arquivo das pesquisadoras



guagens de expressão oriundas da relação entre sujeito e objeto podem materializar as emoções sentidas por meio da percepção visual, sonora, tátil, olfativa ou cinestésica, promovendo a base para um diálogo entre o criador e o fruidor. “O artista processa essas sensíveis percepções e as organiza, compara, seleciona, sente, e se emociona, pensa sobre elas.” (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 1988, p. 56).

Nessa óptica, a proposta abraçou processos de sensibilização para “o despertar da natureza dentro de cada indivíduo”, e o foco permeou ações “interativas, conviviais e relacionais”, como nos situa a “ Estética Relacional” de Nicolas Bourriaud, que trouxe grande impacto nos anos 90 do século passado e no início do novo século. Essa perspectiva constituiu uma âncora em nossas atividades artísticas. Nesse sentido, tentamos trazer o fruidor como parte integrante da completude da obra, ao participar da elaboração de seu sentido. Como nos ensina Bourriaud, “A atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais”. Comungamos com a idéia de Bourriaud, de que as obras lidam com os modos de intercâmbio social, a interação com o espectador dentro da experiência estética proposta e os processos de comunicação como instrumentos concretos para interligar pessoas e grupos. Bourriaud vislumbra, na arte relacional, a possibilidade de “relações sociais mais justas, modos de vida mais densos, combinações de existência múltiplas e fecundas”. Nessa perspectiva, pensamos e utilizamos, nas práticas propostas, o entrelaçamento da tríade *matéria*, *memória* e *conceito*, como elementos estruturantes da arte contemporânea. A primeira é relativa à potencialidade material de transformar a ideia em obra; a segunda envolve as referências de espaço, tempo e identidade para a criação. E a terceira compreende a escolha de reflexões significativas no percurso da criação, levando-se em conta a produção artística e as relações sociais vivenciadas, pois processo criativo é vivo. O artista-pesquisador instaura ideias e conceitos. Hoje, os modos contemporâneos de criar, ensinar e pesquisar a arte ampliam e diversificam os modos de ser e estar, como destaca Bourriaud (2009, p. 11), tendo como base a



sociabilidade e a sensibilização, de modo esse processo subsidie reflexões críticas sobre o tema abordado, ressaltando que são ações imprescindíveis para o sucesso das relações interpessoais. Nesse sentido, nossas ações e os espaços-tempos da troca, em relação as obras de arte, partem das provocações e possibilidades de construir diálogos sendo o fruidor provocado a se expressar, materializado seu pensamento por imagens trabalhadas na afetividade. E, assim, entrelaçamos o processo de troca entre autor e observador. Demos novo sentido à compreensão da vivência e da convivência humana imersas em jardins, com os quais houve uma interação pela experiência, um bem de valor material ou imaterial, que pode ser rememorada pelos sentimentos e lembranças individuais.

O referido autor ainda aponta os desafios enfrentados pelo indivíduo na super modernidade, pois se “vive em um mundo que o evita”, onde há comunicação sem palavras, através de gestos, voz eletrônica, comércio abstrato, sem mediações. Um mundo entregue à individualidade solitária, ao fugaz, ao temporário e ao efêmero.

Essas colocações nos remeteram à complexidade existente e nos propulsionou a encontrar novos questionamentos: “Qual tem sido o papel da poética e da estética na contemporaneidade?” e “De que forma se pode contribuir para a formação de novos olhares para a sociedade?” Foi justamente nesse lócus que a proposta se ancorou e efetivamente se relacionou com grupos heterogeneos, buscando-se sob o enfoque da concepção do trabalho compartilhado, não cair nas pegadas, como situa Stobbart (2010), de ela se tornar experiências “relacionais utópicas, ou seja, oferecer soluções de curto prazo para problemas estruturais mais arraigados da sociedade.”

Foi então que, a partir dessas provocações e possibilidades de construir diálogos pelo fazer artístico, a oficina procurou interagir com o público que fez a obra, participando de todo processo.

Nesse sentido, é significativo observarmos que cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais passa. No contexto Arte, Natureza e Sociedade, há ritmos

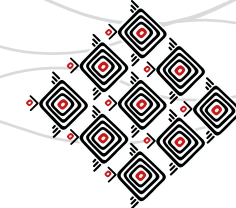


Figura 9 – Visão do “Totem desenhante” finalizado. Foto: Arquivo das pesquisadoras

diversos e mobilidades variáveis, em que cada cultura é o resultado de uma história particular e única. É justamente esse conhecimento prévio que pode levar o cidadão a reflexões críticas para buscar mudanças possíveis.

Todos esses compartilhamentos, geraram a ação educativa na qual o participante esteve livre para interagir, apresentando a sua imagem, pois o projeto foi desenvolvido em ambiente onde prevaleceu a confiança e o respeito à natureza, onde o “Totem desenhante” (Figura 9), imponente, ainda indicia nossa ação para os que visitam o Palacete das Artes.

Referências Bibliográficas

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2006. 160p.

HUGO, Fortes.

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

READ, Hebert. **Educação pela arte**. Lisboa/Portugal: Edições 70 Ltda. 2016.

Sites:

<<http://www.palacetedasartes.ba.gov.br/rodin/textos> acesso 01/07/2018>. Acesso em: 15/08/2018.

RODIN Auguste, in: **A Arte, Conversas com Paul Gsell**. Apud **COSTA, Heloísa Helena**, <https://doi.org/10.24316/prometeica.v0i17.237>



FORTES, Hugo, Problematizações acerca da imagem enquanto conhecimento da natureza. PROMETEICA, Revista de Filosofia Y Ciencias. ISSN 1832-9488 <<https://emmacummins-writer.com/.../art-antagonism-and-relational>>. Acesso em 10/07/2018.

UM NOVO OLHAR SOBRE AS COISAS: EDUCAÇÃO PARA VER E APRENDER. 01/07/2018. STOBART, Kate. ART, ANTAGONISM AND RELATIONAL AESTHETICS, DEC 2010. www.ndc.ufba.br.

GORDILHO, Viga BONILLA, Maria Helena Silveira (MB) da DIÁLOGOS POSSÍVEIS entre Universidade Federal da Bahia e Faculdade de Educação da (UFBA). Repositório Institucional da UFBA. N.153 | 11 de agosto de 2015



A REPRESENTAÇÃO DE MEMÓRIAS DE UMA CASA A PARTIR DE UMA NARRATIVA VISUAL

Mel Taynná Brito Araújo Andrade¹ - IFCE
Wendel Alves de Medeiros² - IFCE J
João Vilnei de Oliveira Filho³ - UFC

Resumo

Este artigo apresenta o processo de uma investigação em artes visuais que tem como questão norteadora descobrir diferentes modos de representar memórias ativadas por vestígios físicos da minha casa, por meio de uma produção imagética. Utilizamos como metodologia a cartografia, para mapear e catalogar as memórias vivenciadas na casa, tendo como objetivo a experimentação das possibilidades de efetivar uma narrativa visual através de minha poética. Esta pesquisa ancora-se nos escritos teóricos de Gaston Bachelard (1998) e Roland Barthes (1984), e no aporte metodológico de Suely Rolnik (1989) e Lucia Gouvêa Pimentel (2017), que nos apresentam outras perspectivas possíveis de se pensar a casa, e, tendo ela como objeto, pensar as relações entre espaço e subjetividade. Por fim, proponho-me a refletir sobre a minha própria prática e processo artísticos.

Palavras-chave: Poéticas Visuais. Fotografia Contemporânea. Cartografia.

1 Licencianda em Artes Visuais pelo IFCE. Email: melandrade90@gmail.com.

2 É professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE), lecionando no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), possui especialização em Design Gráfico (2008) pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e graduação Tecnológica em Artes Plásticas pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Tem experiência nas áreas de fotografia, audiovisual, Arte-Educação e Arte & Tecnologias Contemporâneas. Email: wendel.medeiros@ifce.edu.br.

3 João Vilnei é professor assistente do curso de Design Digital no Campus da Universidade Federal do Ceará - UFC em Quixadá. Doutor em Arte e Design pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto - FBAUP (2017), mestre em Criação Artística Contemporânea pela Universidade de Aveiro - UA/Portugal (2009) e bacharel em Publicidade e Propaganda pela UFC (2006). Integra o Laboratório de Investigação em Corpo, Comunicação e Arte - LICCA/UFC, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e o Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade - i2ADS/FBAUP. Email: joaovilnei@gmail.com.



Introdução

O encontro com os vestígios da minha casa lembra-me instantaneamente outros tempos vividos por mim. O que chamo aqui de vestígios são partes da construção física que muitas vezes remontam a períodos antigos da casa. Algumas vezes, em meio às vivências dessas memórias, sinto estar em uma suspensão no tempo e no espaço, como se o encontro com os vestígios fosse uma fissura que, em contato físico e visual, alterasse a maneira como meu corpo experiencia aquele espaço tão singular. Essa casa foi o primeiro lugar onde fui morar após ter nascido e é o local onde ainda vivo. Nesse espaço, por causa da quantidade de reformas que minha avó fez, comecei a encontrar vestígios referentes a outros períodos das construções anteriores. Acessar essas memórias a partir dos diversos vestígios, seja por lembranças de situações vivenciadas, contadas por minha avó ou mesmo imaginadas através de fotografias antigas, é instigante porque me leva ao encontro de cenas do meu passado que eu dificilmente lembraria sem esse estímulo visual.

Os personagens e acontecimentos foram parte significativa para a produção imagética das memórias constituídas, eles tornaram-se material para a composição dos espaços da casa. Acredito que minhas memórias são afetivas e por isso não senti a necessidade de estabelecer uma narrativa cronológica. Não tenho a pretensão de que aqui sejam apresentados fatos verídicos e históricos, afinal “nunca somos verdadeiros historiadores; somos sempre um pouco poetas, e nossa emoção talvez não expresse mais que a poesia perdida.” (BACHELARD, 1998, p. 26). Este experimento é parte de trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Artes Visuais e apresenta o processo da minha pesquisa. Sei que existem muitas formas de se contar uma história, mas tudo foi acontecendo ao longo do processo de pesquisa: as memórias foram ativadas por devir cartográfico, delineando o início da narrativa que aqui apresento.

Por trabalhar em uma pesquisa que tem como *locus* uma casa, gostaria de falar sobre sua estrutura: ela está situada em um terreno de 13 x 55 m², sendo sua primeira construção provavel-



mente da década de 1950. Inicialmente, a casa tinha 6 cômodos, hoje tem 18: ao longo do tempo, essa estrutura foi sendo modificada, minha avó diz que “a primeira reforma foi por necessidade. (...) Eu coloquei mais dois compartimentos, sei lá o que foi que eu fiz, só sei que eu aumentei.”⁴

Nesta pesquisa, utilizei inicialmente a entrevista individual semiestruturada, realizada com o consentimento de minha avó por meio das perguntas: “Vó, me diz.... Como a senhora comprou essa casa? Como a senhora veio bater aqui?”. A escolha da entrevista tinha como objetivo uma maior flexibilidade em relação às perguntas e respostas, mas principalmente ter acesso às memórias de situações vividas pela minha avó, contadas por ela. Robert Farr (1982) fala que a entrevista é “(...) essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista.” A entrevista me possibilitou entender melhor sobre a compra da casa e sobre a mudança da minha avó para este novo espaço, entre outras histórias. Mas percebi que tem sido muito mais significativo o que ela costuma contar ao longo de nossas conversas cotidianas. Para esta investigação, apreciamos o caráter afetivo envolvido no acesso a essas memórias e lembranças versadas em entrevista.

O mapeamento cartográfico não teve a pretensão de ser realizado levando-se em consideração a precisão instrumental dos mapas convencionais, mas sim através das significâncias que esses espaços têm para mim: “(...) como toda cartografia, ela foi se fazendo ao mesmo tempo que certos afetos foram sendo revisitados (ou visitados pela primeira vez) e que um território foi se compondo para eles.” (ROLNIK, 1989, p. 18). Como meu campo cartográfico é justamente a casa em que moro, percebi que tive que me colocar em um estado consciente nesse andarilhar pelos cômodos. Então, a partir de um *modus operandi* racional nesse espaço, iniciei meu caminhar pela casa, demorando em cada cômodo, me deixando ser afetada por algumas memórias

4 Depoimento de minha avó em entrevista oral.



que são instantaneamente ativadas a partir de meu contato visual com os vestígios físicos. Rolnik (1989) fala justamente sobre a possibilidade de se cartografar o que ela chama de paisagens psicossociais, que são espaços que passamos a cartografar a partir de uma relação da perda de sentido e da formação de outros e que estão em constante transformação, mas principalmente pelas relações que são possíveis de se estabelecer, no caso deste experimento/investigação, a partir das minhas próprias memórias.

As etapas da investigação compreenderam a coleta e seleção dos dados referentes às memórias da casa, recorrendo ao método ou postura cartográfica e à leitura de fotografias de arquivo, tendo como objetivo montar uma narrativa visual das memórias coletadas. À medida que eu cartografava, utilizava como instrumentos de investigação a escrita descritiva de algumas memórias e a fotografia; por meio de experimentações corporais em espaços que, mesmo ainda existindo como vestígio, não têm mais suas funções preservadas.

Parte das etapas propostas da pesquisa é refletir sobre a minha prática artística, meu processo criativo e meus resultados imagéticos. Meus principais questionamentos partem dos vestígios físicos e das memórias que eu tenho da casa, pensando como posso catalogar as memórias através da narrativa visual, principalmente. *Como se dá o processo de construção poética a partir das minhas memórias ativadas por meio dos vestígios desta casa?*

Existem muitas formas de se contar uma história

Como é possível perceber até agora, o processo de investigação visou experimentar quais os resultados possíveis ao se tentar representar memórias ativadas por vestígios físicos de uma casa a partir de fotografias de arquivo, formalizadas através de uma narrativa. Pimentel (2017) afirma que as narrativas são construídas a partir da percepção que o sujeito tem de si e como ele é capaz de demonstrar isso, portanto, nas primeiras etapas desta pesquisa, entendi que deveria



externar visualmente essa tomada de consciência de como o lugar em que vivo e a relação com a minha avó me afetam.

A casa nos fornecerá simultaneamente imagens dispersas e um corpo de imagens. Em ambos os casos, provaremos que a imaginação aumenta os valores da realidade. Uma espécie de atração de imagens concentra as imagens em torno da casa (BACHELARD, 1998, p. 23).

Percebi então que uma organização das memórias mais significativas giraria em torno de uma sistematização que não poderia ser determinada pelo viés cronológico, mas sim guiado pelo afeto e pelas informações apresentadas nas imagens. Esse sentimento determinou a vontade de criar uma catalogação imaginária, resultante de minha percepção, das memórias ativadas desse contato com a casa e das situações vividas nela e materializada principalmente pelas fotografias antigas, pelos registros escritos e pelas plantas baixas e mapas.

Tomando como base as considerações de Bachelard (1998) sobre a capacidade que uma casa tem de atrair imagens que a definem como um lar para cada um, encontrei, nas infindáveis imagens dispersas em minha memória, um corpo de imagens que pudesse traduzir o que sinto ao estar ali, em meu lar. Tal intento só foi possível pelo caráter afetivo que se comportou como uma espécie de fio condutor capaz de me apontar as memórias, dando-me a oportunidade de finalmente criar um mapa imaginário cartografado pelo sentimento, que podemos ver materializado através do desenho a seguir.

Mais do que um percurso realizado a partir de um guia, nós temos aqui um delineamento territorial que vai sendo criado à medida que estou *in loco*, ou seja, quando interajo com o espaço. Minha poética tem sido resultado da exploração do espaço e da escrita. Durante a pesquisa, reencontrei trechos pertinentes em meus diários antigos: e se eu escrevesse um diário imaginário

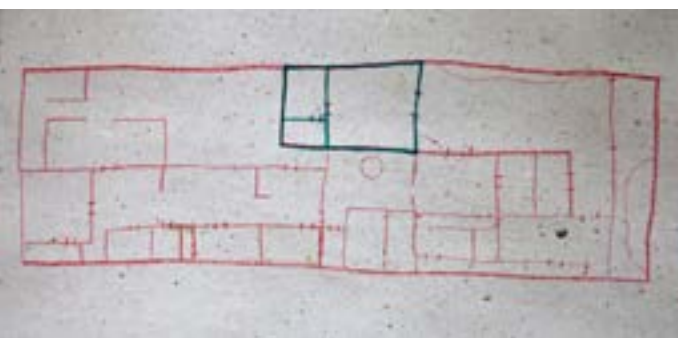


Fig. 1 - Planta baixa da casa - Fortaleza - CE



Fig. 2 - Fotografia de minha avó quando jovem
- Fortaleza - CE

de vivências ou sobre as minhas lembranças de vivências em cada cômodo da casa? É perceptível como as mesmas questões que me trouxeram a investigar esta casa hoje, já me eram latentes há dez anos, e ainda utilizo como recurso a escrita em diário para organizar minhas questões e fazer as análises da pesquisa de forma processual.

Talvez eu nem tenha iniciado pelo desejo e sim pela dor. Ainda não sei representar essa dor e essas memórias em fotografia. Eu não sou fotógrafa. Eu sei escrever. Eu gosto de imagens. Eu gosto de arquitetura. Eu gosto da minha avó que é minha mãe. Tenho vergonha, não sei muito bem como mostrar essa dor e essas memórias de forma honesta, em uma escrita pragmatizada e lógica. Trabalhei com fotografias de arquivo, brincando com elas, colocando-as no espaço e tempo presente. Mas elas são do passado, de um tempo e espaço que não existem mais.

Ontem meu pai e minha avó conversavam sobre a parede de tijolo branco que ficou à mostra. Papai, que é arquiteto, falou que essa casa provavelmente foi construída na década de 1960, minha avó corrigiu dizendo que foi em 1950. A parede é linda. Queremos passar verniz e deixar à mostra. Como em um museu.

Eu estava falando no início sobre as fotos de arquivo, imagens de família, fotos que estavam resgatadas em um álbum meu. Eu nunca tive um álbum criado por meus pais ou minha avó. Na minha necessidade de ter essas memórias resgatadas, fui roubando algumas fotos que achava e iniciando o processo de catalogação. Não somente fotos minhas, mas dos meus pais e de meus avós. Eu tenho pouquíssimas fotos, mas elas me são muito importantes. Gosto de ver como minha avó era bonita, mas ao mesmo tempo fico triste em vê-la muito jovem já com tantos filhos.

Eu sei que ela se sentiu muito mais feliz quando comprou esta casa, após o divórcio. A casa representa tudo o que minha avó é. Há outras fotos dela, já mais velha, em que o olhar dela é diferente: ela parece muito feliz. Livre. Eu só tenho uma imagem do meu avô, em que ele está no que parece ser alguma daquelas situações que advogados apresentam algo. Ele, magro, de óculos, segura fortemente um maço de papeis, sacode-os firmemente, enérgico. Ele está curva-



Fig. 3 - Fotografia de meu pai, 1985 - Fortaleza - CE

do, era alto? Não lembro. Só lembro dele já idoso e eu tinha um pouco de medo dele. Um pouco parecido com o medo que sinto de meu pai.

Gosto de ver as fotos de minha avó e perceber como sou parecida com ela. Provavelmente eu seja bem mais parecida fisicamente com minha mãe, mas me identifico muito mais com minha avó. Às vezes me pergunto o quanto tem de reflexo dela em mim o fato de eu justamente querer ser professora de artes visuais e ser artista. Não foi uma influência direta, mas há algo aí.

Eu vejo o volume dos cabelos cacheados dela quando jovem, os seios grandes (minha mãe tem seios pequenos), as unhas compridas. Hoje seu cabelo é pouquinho, quase liso e fico me perguntando se meu cabelo vai ser assim também um dia. Cinza, pouquinho, meio liso.

A fotografia me permite ter esse contato com memórias que parecem inventadas por mim, baseadas em todas as informações apresentadas em cada imagem e somadas às informações que já tenho das pessoas e das situações.

A foto em que meu pai está plantando bananeira na garagem não me fala tanto, pois provavelmente nem era nascida, ou seja, não vivi essa cena no mundo real.

Acabo pouco fantasiando sobre esse dia. Talvez meu pai estivesse plantando bananeira porque era costume seu, já que dava aulas de capoeira. Provavelmente estava posando para a foto. Será que foi minha mãe quem fez o clique? Estranhamente o que me chama mais atenção nessa foto é o portão branco que está atrás dele. Um portão de ferro, vazado, que na foto está no local onde hoje é a porta da minha casa. E que depois foi recolocado no quintal, em um local em que hoje não existe mais portão, nem porta, é a divisão de uma das salas para a cozinha. Eu lembro muito bem desse portão. Não sei exatamente porquê. Mas lembro do seu peso, do ferro-lho grande que usávamos para fechar e que rangia muito. Essa minha relação subjetiva e afetiva com as imagens me remete ao que Barthes (1984) fala em *A Câmara Clara* dos dois elementos vinculados ao gosto pela fotografia. O primeiro, que ele nomeia de *studium* ('estudo' em latim), está relacionado à análise da imagem a partir das informações que esta apresenta, "[...] remete

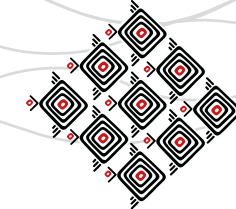


Fig. 4 - Fotomontagem da imagem anterior, 2018
- Fortaleza - CE

sempre a uma informação clássica: a insurreição, a Nicarágua, e todos os signos de uma e de outra: combatentes pobres, em trajes civis, ruas em ruína, mortos, dores, o sol e os pesados olhos índios” (1984, p. 45). O que Barthes chama de *studium* é justamente aquilo que a fotografia nos apresenta em sua constituição, é o nosso primeiro contato com aquilo que ela apresenta. Já o outro elemento, Barthes chama de *punctum*, aquilo que é marcado por algo pontudo, cortante, por um ponto sensível: “o *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me *punge* (mas também me mortifica, me fere).” (1984, p. 46). Ou seja, essas fotografias que trago aqui provocam interesse em mim porque nelas há um *punctum*, que me afetam, me ferem, me cortam através das memórias relacionadas ao seu *studium*.

A garagem, desta foto, continua com o mesmo espaço de sempre, mas o piso mudou, os locais das plantas mudaram, a entrada para outra parte da casa também mudou.

Nessa garagem eu aprendi a dançar na “boquinha da garrafa” com minha prima mais velha, mesmo muito constrangida. Também dei meu primeiro “chute nos ovos” em meu primo. Chorei sozinha com medo “das almas” enquanto esperava meu pai e minha avó chegarem em casa. Tive uma discussão com um ex namorado depois de voltarmos bêbados de uma festa. Arranhei o carro da minha avó tentando tirar da garagem logo depois que tirei minha carteira de motorista, e tentei cobrir os rastros de parede com esmalte vermelho para que minha avó não descobrisse.

A fotografia é também um desses vestígios físicos que me atinge todas essas memórias ao mesmo tempo, como uma avalanche. Da mesma forma que os vestígios das construções me atingem. Às vezes parece que eu estou sendo redundante quando falo muito dos vestígios, mas é que eles têm uma carga de ativação muito poderosa sobre mim. A arquitetura da casa e as imagens conversam muito comigo.

Fui questionada sobre o porquê de não trazer outros personagens para a pesquisa. Esses personagens podem aparecer, como apareceram nessas últimas memórias, mas todos estão interligados a mim. Esses personagens, essas outras pessoas só irão aparecer se eles estiverem presentes nessas memórias, se eles tivessem interagido comigo, participado das cenas.



Eu nunca entendi direito porque gosto de fotografia. Eu não lembro direito como comecei a gostar. Mas lembro que uma das minhas primeiras fotos foram autorretratos. Eu colocava o *timer* da câmera do meu pai e ficava posando. Usava um abajur e a luz do teto para iluminar, não podia usar luz natural pois eu ficava seminua. Tinha 16 anos e queria ser artista, mas nem sabia que isso existia. Eu não queria necessariamente ser artista, eu só queria continuar fazendo aquilo. Além disso, eu gostava de fazer vídeos de cenas de situações cotidianas. As imagens não tinham necessariamente que “dizer” algo, mas eu precisava gostar da composição, do que a cena mostrava, além de sempre me colocar nas imagens. Eu tinha 16 anos quando comecei a fazer isso.

Além de fotografar, eu sempre escrevi. Diários e mais diários. Cartas de amor, cartas de desamor. Escrevia nas paredes, nos cadernos, nos livros. Tanto a escrita quanto a fotografia e o audiovisual estiveram presentes enquanto linguagens que eu usava para me expressar.

Considerações Finais

Minha poética tem sido resultado da exploração do espaço: fotografando a casa, seus diversos objetos, utilizando fotografias antigas como documentos, escrevendo sobre as minhas memórias, registrando as histórias de minha avó. A escrita deste artigo tem como base o processo de pesquisa de meu trabalho de conclusão de curso e, por isso, muitas das questões primordiais para mim ainda não foram respondidas e espero que nunca sejam, para que eu possa continuar a explorar esse objeto de desejo que me é tão instigante. Para além dessas questões, tem sido importante analisar o meu processo de investigação e produção poética até então. Pensar o processo de criação e os estudos que o envolvem são relevantes em pesquisas em artes, tendo em vista que tais trabalhos se dão justamente nesse trajeto, nos questionamentos encontrados ao longo do caminho, no olhar insistente para o objeto, nas leituras de autores e teorias e em nossas produções artísticas.

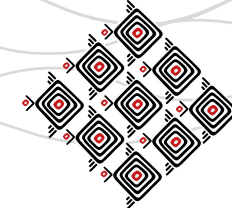


Uma das primeiras ações dentro da pesquisa foi experimentar formas de explorar a casa. Para isso tive a fotografia, o vídeo e a cinemagrafia, os desenhos de mapas e plantas baixas como instrumentos de exploração. A cada “exercício” estive produzindo imagem, estive investigando e tendo maior entendimento sobre minha pesquisa e sobre esta casa que tanto me surpreende a cada vez que me coloco em estado consciente durante os percursos cartográficos e me permito ser conduzida pela própria geografia da casa. Mas uma das mais significativas ações dentro da pesquisa tem sido justamente a escrita.

Durante os percursos cartográficos, pude compreender melhor o que as teorias falam sobre cartografia, principalmente no que se refere aos resultados, em que não temos controle algum sobre eles, pois fazem parte do acaso.

Meu principal questionamento com essa pesquisa é investigar como se dá o processo da minha produção poética a partir das minhas memórias ativadas por meio dos vestígios desta casa, ou seja, compreender como se dá essa relação das minhas memórias nesse espaço, que foi sendo modificado ao longo dos anos. Compreender também como se dão essas relações tão subjetivas e íntimas entre minhas memórias e a produção de imagens deste local. Essas questões me são caras e têm sido respondidas à medida em que estou investigando, mas percebo que a cada vez que me aprofundo, novas questões emergem, me permitindo (prefiro ver assim) continuar tentando respondê-las através da minha poética.

Vou continuar a partir daqui, aprofundando os experimentos poéticos no espaço, na catalogação dessas memórias e tentar descobrir quais as formas que posso apresentá-las. Desejo que este trabalho possa ser um incentivo para olharmos nossas casas, compreendermos um pouco sobre quem somos, quem são nossos ancestrais e quais características temos deles. A casa tem potência como objeto de investigação a partir do momento em que reconhecemos este espaço como potências nas nossas relações íntimas, subjetivas e cotidianas, principalmente para nós, artistas.



Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. **BARTHES**, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Revista GEARTE - UFRGS. v. 4, n. 2: **Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas**. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/76137>>. Acesso em 02/09/2018

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1989.



A/R/TOGRAFIA: CINESIA DOCENTE NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Pedro Gottardi¹ - FURB

Carla Carvalho² - FURB

Agência Financiadora: Fumdes

Resumo

O presente trabalho tem por temática à a/r/tografia. Busca-se compreender as potencialidades performáticas do corpo[CARNE]. É vinculada ao grupo de pesquisa Arte e Estética na Educação da Linha de Pesquisa Linguagens, Arte e Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Tem como objetivo exprimir o movimento de formação docente do curso Licenciatura em Artes Visuais. De abordagem qualitativa, tem por metodologia a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) (DIAS, 2013). O aporte teórico traz (CANTON, 2009), (DUARTE JR, 2001), (IANNINI et al, 2015), (LE BRETON, 2012) e (OSTROWER, 1987). Os resultados são apresentados visualmente, bem como buscamos um lugar de [DES]resultados em reflexões.

Palavras-chave: Corpo[CARNE]. Formação Docente. Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA).

um - Andarilhagem

Passos de um corpo constituído de carne. Andarilha, cresce e vive seu percurso. O corpo sentiu sua carne e percebeu-se como carne³. A carne anestesiou-se, dilatou-se e expressou tudo aquilo que a ela era

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Artista Plástico. Performer. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte e Estética na Educação. Professor de Arte da rede municipal de educação de Blumenau/SC. E-mail: profpedro.art@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau-FURB. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Líder do Grupo de Pesquisa em Arte e Estética na Educação. E-mail: ca_carvalho@icloud.com

3 Carne: Entendemos o corpo como carne. Para organizar a ideia de um corpo que é composto de músculos, órgãos, sangue.



permitida. Nessa cinesia⁴ descobriu-se e tornou-se a/r/tografo⁵.
(GOTTARDI, 2018)

Discutimos a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, a relação autobiográfica que se assume nessa pesquisa enquanto um dos autores se percebe a/r/tógrafo, buscando investigar a arte a partir da carne, lugar sensível e tema e suporte da arte.

Uma vez a a/r/tografia foi descrita como sendo uma investigação autobiográfica entre arte/educação (IRWIN; DE COSSON, 2004) e desde então implicações autobiográficas e socio-culturais vem sendo exploradas (SPRINGGAY et. al., 2008). (IRWIN; DE COSSON, 2004. SPRINGGAY et. al., 2008 apud DIAS, 2013, p. 34)

Duarte Jr (2001) evidencia como aprendemos e que através de nossa sensibilidade somos tocados ou tocamos para conhecer. Crescemos inventando coisas, sentindo-as no corpo.

De pronto e ao longo da vida aprendemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. (DUARTE JR, 2001, p. 13, grifos do autor)

4 Cinesia: “Etimologia (origem da palavra **cinesia**). Chinesa + ia. Movimento ou faculdade de se movimentar”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cinesia/>>. Acesso em 18 de Abril de 2018

5 A/R/T é uma metáfora para: *Artist* (artista), *Resarcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) e *graph* (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem [...] busca o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem possibilitar. (DIAS, 2013, p. 25).



dois - Para dar início

Na minha carne a ação externa é absorvida. Falo de uma ação que além do campo da visão. Algo como o imaginário. Nesse imaginário, pontas afiadas, pouco a pouco, invadem minha carne. Carnes tristes. Carnes quietas. Carnes enraivecidas. Carnes em conflito. Em movimento rápido minha carne vai sendo moldada por ações de outras carnes. Um sorriso acontece. A postura muda, os espaços são preenchidos com novas ações. Minha carne absorve tudo aquilo que eu gostaria ou não, que ela absorve-se.
(GOTTARDI, 2018)

O tema deste trabalho traz o conceito corpo[CARNE] em sua matéria física. Lugar estético⁶ e sensível⁷ onde às experiências⁸ acontecem. A potência deste corpo[CARNE] será apresentada através da *poiesis* que esse desenvolve no percurso. O que promove múltiplos níveis de envolvimento com a pesquisa. Para [IN]alinhara regras acadêmicas estabeleceu-se o critério autobiográfico para explorar fundamentações teóricas e apresentar as visualidades produzidas durante a cinesia docente vivida durante os semestres na graduação em Artes Visuais. Ao encarar-se como a/r/tógrafo a pesquisa encontra o entre lugar. Lugar do fazer artístico e da compreensão do conhecimento, para em suma o partilhar.

6 [...] “Estética”- *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (DUARTE JR, 2001, p. 13)

7 [...] Sensível [...] sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, o passe preciso de um jogador de futebol que coloca, com os pés, a bola no peito de um companheiro a trinta metros de distância, ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base nas informações odoríficas captadas pelo nosso olfato. Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente. (DUARTE JR, 2001, p. 127)

8 Toda experiência é modelada, programada pela arte. Todos os nossos prazeres e tristezas, todas as experiências das cores, dos sons, das formas, das tessituras, dos perfumes que nós temos, todo sentimento de amor e de raiva têm um modelo artístico. Nosso mundo é estruturado não somente pela nossa informação genética, mas também por nossa informação estética. Onde não há modelo estético, estamos “anestesiados” = nós não temos.



É preciso que os caminhos sofram atravessamentos para que a andarilhagem leve a outros lugares, sendo possível em função da vivência que as experiências na graduação propiciam. Para estabelecer as conexões entre esses pontos, utiliza-se o método da cartografia⁹, para se ter visualmente o caminho da pesquisa

três - Desejo: falar sobre o corpo

Na minha carne as veias pulsam. Sinto o aceleração do meu coração. Minha carne cobiça a felicidade que me foi sonhada. Nela busco mostrar que posso ser mais do que disseram que poderia ser. Nela sinto tudo o que quero ou não sentir. Ela se retorce. Me relaxa. Me faz endurecer. Ela precisa falar.
(GOTTARDI, 2018)

Nas obras contemporâneas, em suas sensibilidades diversas, o corpo assume os papéis concomitantes de sujeito e objeto, que aparecem mesclados de forma a simbolizar a carne e a crítica misturadas (CANTON, 2009, p. 24).

Nosso corpo, o seu corpo, os vossos corpos. A quem pertence?

O significante “corpo” é uma ficção; mas, ficção culturalmente eficiente e viva (se ela não estiver dissociada da mesma forma que a comunidade de sentido e valor que planejou o lugar, os constituintes, os desempenhos, os imaginários, de maneira mutante e contraditória de um lugar e tempo para outro das sociedades humanas (LE BRETON, 2012, p. 32).

⁹ O conceito da Cartografia, hoje aceito sem maiores contestações, foi estabelecido em 1966 pela Associação Cartográfica Internacional (ACI), e posteriormente, ratificado pela UNESCO, no mesmo ano: “A Cartografia apresenta-se como o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou da análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização”. (IBGE, 2018)



Corpo[CARNE] em relação de espaço/tempo em um lugar. Produz um estado corporal notado por diferentes linguagens da arte, buscando elementos assim ditos contemporâneos para a construção da poetização, utilizando o corpo como tema e suporte da/na arte.

No processo exploram-se diversos caminhos, sendo a experiência estética e sensível do corpo[CARNE] na investigação da pesquisa um dos pontos fortes. E não há porque se preocupar com resultados, mas sim com os vestígios produzidos no processo poético por este corpo[CARNE].

Para dar conta do recado a Metodologia de Pesquisa Baseada em Arte – PEBA¹⁰, ganha dimensão e dá o suporte teórico que artógrafos precisam, pois utiliza elementos artísticos e estéticos, busca outras maneiras de olhar e representar a experiência e trata de desvelar aquilo do qual não se fala. (DIAS, 2013, p. 45)

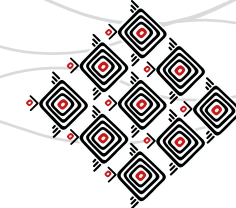
Para complementar compreende-se que a poetização é resultado do processo criativo da produção artística e está relacionado com sensibilidade¹¹ do corpo, na andarilhagem de sua formação.

Sendo assim apresenta-se um entre lugar: docência artística. Diante disso elaboramos o seguinte problema: Qual a potência do corpo[CARNE], no processo poético e estético do acadêmico durante seu percurso de formação docente? Objetivamos com isso: Discutir a potência do corpo[CARNE], enquanto tema e suporte, incorporando processos poéticos e estéticos artográficos, em cinesia com sua formação docente.

Para pensar.. Talvez?

10 [...] pesquisa de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos (literários, visuais e performativos) para dar conta de práticas de experiência em que tantos os diferentes sujeitos (investigador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências desvelam aspectos que não se fazem visíveis em outros tipos de pesquisa. (DIAS, 2013, p. 44)

11 [...] faculdade criadora [...] a criatividade não seria então senão a própria sensibilidade. (OSTROWER, 1987, p. 17, grifos da autora)



O corpo é formado por carne, ou seja, músculos. Em sua magnitude formado é por três tipos de músculos: estriado esquelético, liso (viscerais) e cardíaco. Sente tudo. No caminhar da formação docente a carne passa por muitas experiências que formam o que somos. O professor artista atravessa sua formação e seu corpo vai construindo uma consciência corporal a que venho chamar de propriocepção docente. Ao poetizar, sua carne imprimiu suas inquietações. Sejam elas tentativas metodológicas para o ensino ou mesmo para expressar suas experiências estéticas.

quatro - Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)

*Na minha carne sinto a pesquisa.
Sinto o ser/estar artista.
Sinto a necessidade de partilhar, enquanto professor que sou.
(GOTTARDI, 2018)*

Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). De abordagem qualitativa. Investiga a potencialidade do corpo[CARNE] durante a formação acadêmica. Nessa andarilhagem olhamos para um percurso no qual o autor se percebe como artista, pesquisador e professor – A/r/tografo¹². Narramos a construção do sujeito, escolhas sensíveis e experiências estéticas em arte durante a graduação em Artes Visuais.

A A/r/tografia inicialmente surge na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica, UBC, Canadá, e acaba percorrendo o corpo de outras instituições de ensino superior

¹² A/r/tógrafo: Artista, pesquisador, professor. Que compõe uma metodologia de pesquisa. Dias (2013, p. 30): “A/r/tógrafos envolvem-se constantemente com ideias, dados e processos artísticos como uma forma de criar novas compreensões através da produção de conhecimento”.



(DIAS; IRWIN, 2013, p. 24). Almeja ressignificar a ideia de pesquisa acadêmica, dando ênfase na poetização e processo de aprendizagem. Desse relacionamento, pode “[...] gerar *insights* inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor” (DIAS; IRWIN, 2013, p. 24, grifo dos autores). O que corporifica a a/r/tografia é a “[...] forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual)”, configurando certa hibridez (DIAS; IRWIN, 2013, p. 25). Consoante os autores, a a/r/tografia traduz-se em uma:

Linguagem das fronteiras, da auto etnografia e de gêneros. O Artógrafo, o praticante da a/r/tografia, integra estes múltiplos e flexíveis papéis na sua vida profissional. Não está interessado em identidade, só papéis temporais. Vive um mundo de intervalos tempo/espço, em espaços liminares terceiros espaços, entre-lugares. Busca vários espaços desde aqueles que nem são isso nem aquilo e também aqueles que são isso e aquilo ao mesmo tempo. Busca o diálogo, mediação e conversação. (DIAS; IRWIN, 2013, p. 25).

Perfila-se nesse corpo a metodologia de Pesquisa Educacional Baseada em Artes – PEBA (DIAS, 2013). Por possuir caráter de criação artística no processo constitutivo da pesquisa educacional. Abrindo [n¹³] possibilidades poéticas em seu percurso.

Em meio as andanças acadêmicas, dentre tantos viés de aportes teóricos sendo descobertos percebemos uma metodologia a qual adentra o corpo e compõe a carne. A PEBA reconstruiu nosso olhar sobre a pesquisa, intensificado as descobertas que viriam compor o corpo[CARNE].

Engajar-se em uma pesquisa utilizando PBA e/ou PEBA é um ato criativo em *si* e *per si*. O convite ao leitor, nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está

13 No sentido de vários.



baseada no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo. (DIAS, 2013, p. 23)

O desafio, nessa abordagem, está em transmutar o processo especulativo em poetização. A arte e a pesquisa acadêmica aglutinam-se em um mesclar criativo, oportunizando ao trabalho novos arranjos e manifestações por meio de visualidades.

Diante desses argumentos, ao pensar os caminhos, deparamo-nos com padrões normativos de escrita e formatação que determinam a estruturação dissertativa de trabalhos de pesquisa acadêmica. De alguma maneira esses padrões acabam estabelecendo a barreiras de estruturas inovadoras e pluralizadas com vistas para a poetização. Contudo, quando engolfamos a pesquisa em arte, percebemos que as visualidades, ou outras linguagens artísticas não conseguem se encaixar nos formatos estabelecidos. Nessa direção a PEBA ganha espaço e significação, como abordagem metodológica, evidenciando e abarcando a produção em arte na elaboração da pesquisa, para assim não revelar-se como verdade, mas, como verdade aproximada sobre a faculdade do conhecimento.

A a/r/tografia explicita em imagens coisas que, por sua vez, as palavras arbitrariamente não conseguem responder. Cada linguagem em arte possui sua potência. Desse feito, ela propõe a poetização de visualidades, as quais farão parte e darão suporte artístico a um trabalho científico (DIAS, 2013). Considero aqui as imagens como parte do texto, citação, referencia e resultado. A imagem por si fala – cores, formas, linhas, texturas... um conjunto de elementos. Está entre lugar, por tanto, não deixa de fazer parte da leitura e do pesquisador.

A PEBA ainda traz o conceito de pesquisa “Viva”. Essa metáfora, utiliza-se para estabelecer a natureza orgânica da pesquisa. Segundo Dias (2013, p. 29), a PEBA “[...] é uma Pesquisa Viva porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas”.



A pesquisa viva é um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa. Estes atos são formas teóricas, práticas e artísticas de criar significado através de formas recursivas, reflexivas, responsivas, mas resistentes de compromisso. (DIAS, 2013, p. 147)

Artógrafos podem usar as formas qualitativas de coletar dados das ciências sociais (levantamentos, coleta de documentos, observação participante, etc.) e frequentemente também se interessam por histórias de vida e lembranças. Como acontece com qualquer pesquisa qualitativa, há possibilidade de se recolher uma quantidade enorme de dados. (DIAS, 2013, pág. 29).

cinco - Do percurso às reflexões

Ao abrir espaço para analisar as experiências vividas no percurso, essas se tornam dados bases para a própria pesquisa. É o que acontece aqui, pois, essas experiências são discutidas e ganham lugar no texto. Segundo Dias (2013, p. 29): “Artistas se envolvem em investigações artísticas que os auxiliam a explorar questões, temas ou ideias que inspiram suas curiosidades e sensibilidades estéticas”. Ao perceber o autor colocar-se para dentro da pesquisa o entendemos como artista a PEBA se torna assertiva. Dias (2013, p. 29) complementa: “Artistas entendem o poder da imagem, do som, da performance e da palavra”. Permitindo explorar o artista que existe dentro de si. O pesquisador incorporar-se a pesquisa, expandido seu corpo no dissertar suas inquietações, para que certos conceitos invadam sua carne. Distribuindo-se em sua formação docente. Numa investigação que o aquiesça performatizar.

Ao entender-se como docente em formação, navega-se em uma linha tênue, entre poetizar, ensinar e pesquisar. Um balbucio de conhecer conceitos em arte, educação e pesquisa que o acadêmico vivencia no decorrer de sua jornada no corpo do campus acadêmico.



A pesquisa do artógrafo tem por necessidade criar uma relação com o interpretante. Evocando emoções e proporcionando estesia, no seu andejar. O encontro da teoria com o poetizar. Segundo Dias (2013, pág. 57): “O desafio é ir além da produção de textos e imagens impactantes e chegar a mobilizar a nós mesmos e a outros à ação, de maneira que o efeito da pesquisa - da participação nela – seja melhorar nossa vida.”

Ao viabilizar novas vivências e estimular uma nova ação, estaremos manifestando nossas emoções que se manifestarão no poetizar. A PEBA propõe o processo da experiência a partir da vida, trazendo à tona, a visceralidade dos envolvidos no percurso, lançados em uma cinesia dilatante e imbricadas durante a construção da pesquisa.

A metodologia da PEBA aponta algumas tendências. Dentre elas a perspectiva performativa melhor atende as necessidades do percurso.

O relevante desta perspectiva é que presta atenção de maneira preferente ao papel do corpo na narrativa autoetnográfica, relação que é chave para aqueles que pretendem pesquisar a experiência performativa relacionada à música, às artes cênicas, às artes visuais ou à docência. Este campo de estudos está servindo para reconsiderar o sentido da pesquisa nas artes – e das próprias práticas artísticas - e pode ter importantes repercussões para a pesquisa sobre as relações na escola. (DIAS; IRWIN, 2013, p. 53).

A perspectiva em questão permite a discussão do corpo, aproximando as reflexões da pesquisa, junto com a produção em arte explorados pela artista Marina Abramović, Artur Barrio e Hélio Oiticica. O atravessamento desses três artistas pretendeu dar o suporte para a poetização bem como são fontes de inspiração na andarilhagem. Dias (2013) destaca que a pesquisa tem por objetivos tocar o espectador, evocar emoções e proporcionar perspectivas alternativas de ver o mundo. Abramovic, Barrio e Oiticica são referências em arte e tornam-se parte da pesquisa por possui um diálogo, mesmo que informal. Participam diretamente na fruição do processo poético.



Assim apresentamos 05 (cinco) séries construídos durante o percurso de formação docente:

cinco.um - Dilatação Corporal: Experiências de um corpo em expansão. Fig 1.

O corpo... Sente na pele tudo que acontece ao seu redor. Move-se em constância. As ações/sensações o completam e o conduzem a querer dilatar-se. É carne, músculo, vermelho e por este motivo sensível. Nele nossas experiências (coisas) acontecem. No corpo sentimos arrepios, calor, frio, medo, felicidade, alegria, raiva, amor, paixão, rancor, paz... Para expressar todos esses sentimentos o corpo manifesta-se e torna-se tema e suporte da/na arte, evidenciando o visceral. O corpo desnuda-se e navega em constância para criar imagens em um espaço/tempo que à vivência em experiências criativas permitem.

Série com trezes obras | Título: Dilatação Corporal: Experiências de um corpo em expansão | Técnica: Performance, fotografia, edição gráfica, impressão sobre papel, interferência com aquarela sobre papel impresso, digitalização e impressão sobre tecido | Suporte: tecido | Dimensões: 59x84cm | 2017.

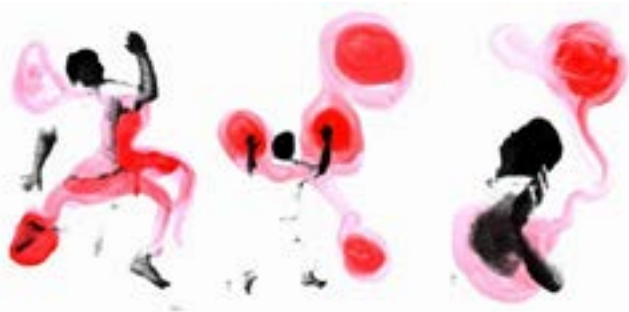


Fig. 1: Conjunto com três fragmentos que compõem a série Dilatação Corporal: Experiências de um corpo em expansão. (GOTTARDI, 2018)

cinco.dois - A Poiesis de um Corpo [DES]construído e [EX]posto. Fig 2.

Corpo... Em poesia performatiza-se para dar lugar há um tempo e espaço incorpóreo. Corpo vivo, enérgico, em propriocepção. O híbrido surge em uma tentativa de justificar a existência do corpo que vive seu percurso. Dilata-se em experiências estéticas, em poetização na sua [andarilhagem]. Corpo que expurga tudo aquilo que é aprisionado, ou não. Grita pela sua liberdade... Imprimi a vida. “Desconstrói” sua forma construída. Os sentidos se materializam e se expandem numa tentativa de registro-testemunho, que será possível somente na mente... que vive, que sente, que vocifera.

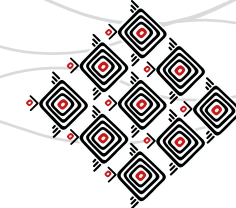


Fig. 2: Série com 21 (vinte e um) frames | Título: A *Poiesis* de um Corpo [DES]construído e [EX]posto | Técnica: Performance, vídeo, captura de frame do vídeo, edição gráfica e impressão UV s/ placa de acrílico | Suporte/material: Acrílico e impressão UV | Dimensões: 30x30cm | 2018.

cinco.três - Figura Humana. Fig 3.

Traços... Linhas, formas, cores. Preto, vermelho e branco. A perseguição pela representação da figura humana. A expansão do corpo para a madeira, da madeira para o papel, do papel para a moldura que se acomoda em paredes. A persistência de reproduzir a figura humana deste trabalho revela as [n] possibilidades de leitura sobre um corpo disposto em um lugar incorpóreo. O qual não existe, nunca existiu. O interpretante fará sua leitura e com ela resgatará lembranças de vivências guardadas em seu consciente ou inconsciente, que nem sempre são ou podem ser expressadas no decorrer de sua vida. Aqui a figura humana ganha espaço e nos leva a percorrer caminhos na imaginação. Para assim se perder-se no tempo e saborear a o rito de passagem pela xilogravura.

Fig. 3: Série com 10(dez) obras | Título: Figura Humana | Técnica: Xilogravura | Suporte: Sulfurize | Dimensões: 15x15cm | 2018

cinco.quatro - [IN]saio Sobre um Corpo Laivo. Fig 4.

Um corpo em sua magnitude expressa através de fragmentos suas reverberações cotidianas aprisionadas em sua totalidade. Manifesta seus sentidos. Em alguns momentos atravessa



Fig. 2: Conjunto com três fragmentos que compõem a série A *Poiesis* de um Corpo [DES]construído e [EX]posto. (GOTTARDI, 2018)



Fig 3. Conjunto com três fragmentos que compõem a série Figura Humana. (GOTTARDI, 2018)



a linha do tempo/espço e perde-se no lugar para causar a reflexão e possibilitar uma interlocução de diálogos [in]formais de olhares curiosos ou não. Emerge com as cores e disfarçado por formas recria suas situações no invólucro da vida. Como carimbo marca seu suporte para que o olhar seja cativado. Aqui se registrasse um corpo laivo. Não se preocupa com a realidade, mas sim com as reverberações irreais, metaforicamente internalizadas do corpo. Na vida nos submetemos às [in]certezas para criar a realidade, mesmo que muitas vezes [in]justa, porém, verdadeiras. Como se recriássemos um ensaio para viver a vida das dubiedades, em um corpo dividido em sentimentos e [in]sentimentos, manifestados e interiorizados.

Fig. 4: Série com 20(vinte) obras | Título: [IN]saio Sobre um Corpo Laivo | Técnica: Arte Digital | Dimensões variadas | 2018.

seis – [DES]Resultados: []

Portanto a constituição desse acadêmico reverbera visceralmente no corpo[CARNE] que se constitui no seu processo de docência artística. O corpo[CARNE] invade a pesquisa para seu desenvolvimento poético. Aguçado, vocifera suas experiências estéticas intensificadas, em função da reflexão despertada nos estudos, promovendo um conjunto de sensações e emoções que aguçam sua *poiesis*.

Todo o percurso envolveu a criação. Não busca-se um resultado final, mas sim a experiência viva da pesquisa viva. Do primeiro rito ao final o corpo[CARNE] andarilha. Sente tudo o que a ele é permitido ou não. Emana no espaço sua existência. Expressa aquilo que vêm de dentro para fora, como uma manifestação e necessidade de comunicar-se.



Fig 4. Conjunto com três fragmentos que compõem a série [IN]saio Sobre um Corpo Laivo. (GOTTARDI, 2018)



Referências Bibliográficas

CANTON, Katia. **Corpo, identidade e erotismo**. São Paulo. WMF Martins Fontes. 2009

DIAS, Belidson; **IRWIN**, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba. Criar Edições. 2001.

IANNINI, Gilson; **GARCIA**, Douglas; **FREITAS**, Romero. **Artefilosofia: Antologia de textos estéticos**. 1 ed.. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2015.

IBGE. **Nº 8 – Noções Básicas de Cartografia**. 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/informacoes-ambientais/geologia/15826-manual-tecnico-em-geociencias.html?edicao=16426&t=sobre>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 6 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.



POSTURA ARTOGRÁFICA EM CONTÁGIO: PERFORMATIVIDADE INTERSEÇÃO E VÍDEO, OU, COMO ATIVAR UMA AULA NÔMADE

Rafael de Sousa Carvalho¹ - IFCE
Anelise Macêdo Magalhães² - IFCE

Resumo

O objetivo do artigo é discutir aspectos da Pesquisa em Ensino de Artes Visuais e suas relações com as linguagens contemporâneas em arte, e, sua instauração poética no sentido de uma aula-obra. Nesta articulação elencamos conceitos operatórios e noções que pensam o ensino como uma postura desterritorializada. Para tanto, pensar o ensino e suas travessias metodológicas temos como aporte conceitual Rey (2012) e Rita Irwin (2008). De tal modo pensamos a educação como uma prática de um lugar, para pensar neste território como intento de resistência acessamos Deleuze e Guattari (1996). O contágio que propomos com a performance é aqui apresentada por Fabião (2009), Schechner (2003; 2010) e Zumthor (2009), pensamos a instauração da videoperformance com Mello (2008). Consideramos a educação como um processo de produção de discursos e instaurações de práticas performativas. Aula como dispositivo poético.

Palavras-chave: Artes Visuais. Ensino de Artes Visuais. Performatividade.

Introdução

Este texto apresenta uma reflexão parcial acerca da disciplina alocada no Curso de Licenciatura em Artes Visuais – CLAV – no IFCE, chamada Videoperformance. Apreciamos algumas noções e as praticamos em sala de aula, tais como experiência, artografia, e conceitos advindos da filosofia da diferença.

1 Licenciado em Artes Visuais. Mestrando em Artes no PPG-ARTES – IFCE. Docente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. descarvalhando@gmail.com.

2 Estudante da Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. anelisemacedo.ars@gmail.com.



De modo prático-conceitual optamos pela Pesquisa em Ensino de artes Visuais, considerando a urgência, a necessidade e a atualidade de pensar o corpo como uma potência dentro e fora do ensino.

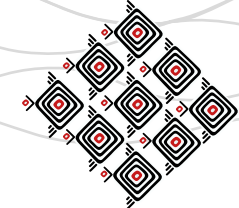
Temos por objetivos investigativos à pesquisa: instaurar situações de fissura no tempo com as linguagens artísticas abordadas na cadeira de videoperformance; explorar modos de efetivar o ensino próximo à noção de performatividade; investigar o contágio de conceitos da filosofia da diferença com o ensino em artes visuais.

Justificamos tal abordagem pela postura artográfica (IRWIN, 2008) diante do nosso tempo presente, e, pela urgência do trânsito ininterrupto entre teoria e prática (REY, 2002), sobretudo, por estarmos numa licenciatura. Nos cabe pensar modos de operar a imagem, pensá-la, e, sobretudo, tecer com ela, experiências significativas.

Nesta linha de fuga, pensamos o contágio de duas linguagens que nos são caras, e, sendo linguagem, podemos pensar na sua própria gagueira. Estamos falando de performance e do vídeo. E de um elemento importante neste processo de borramento de fronteiras que é o conceito operatório: performatividade.

Desenvolvimento – equilibrações conceituais

O que nos interessa é criar. Experimentar. Sobremaneira, nos interessa e nos movimenta a prática deste gerúndio – *estar criando*. Esta noção do gerúndio, ou de noções que agenciam o tempo presente. Pensamos o contemporâneo pelo estranhamento à ele, por algo de inadequação e suspensão para com o mesmo (AGAMBEN, 2009). Parte do nosso intento é falar do tempo presente e suas inquietudes. Sejam elas ligadas ao ensino, ou, ao que diz respeito à imagem em movimento, ou a própria incorporação, no que se efetiva enquanto performance.



Ao que concerne ao espaço, ou, local praticado (lugar de ato), pensamos com Guattari e Deleuze (2012) o espaço liso e o estriado. Os locais de ensino constituem práticas e comportamentos ligados à domesticação do corpo e das ideias. Estes espaços como a escola, são espaços com regras e via de regra, coercitivos. Muros, grades, autoridade e hierarquia são de modo geral elementos de poder presentes.

A partir da noção de território em Deleuze e Guattari (2012) opera em imaterialidade, pois não se trata de uma coisa-mesma, mas um evento, um acontecimento.

No “Tratado de Nomadologia: a máquina de Guerra” os autores colocam em oposição conceitos que abordaremos aqui como vigentes à pesquisa. Contrapõem os nômades aos sedentários; a máquina de guerra – invenção nômade que não tem a guerra por objeto – ao aparelho de Estado; o espaço dos nômades (deserto, estepe, mar) ao espaço dos sedentários (cidades). De maneira abreviada, podemos colocar o espaço do nômade, como o fora da cidade (nomos), em oposição ao espaço do sedentário, o dentro da cidade (pólis). A intenção em falar de espaço é chegar à prática como um modo de estar no mundo, e mais, experienciar uma maneira de utilizar as ferramentas conceituais com o desejo de intervir no mundo, praticar uma experiência em dado território, os autores nos falam:

O Estado dispõe de uma violência que não passa pela guerra: ele emprega policiais e carcereiros de preferência a guerreiros, não tem armas e delas não necessita, age por captura mágica imediata, “agarra” e “liga”, impedindo qualquer combate. (...). Quanto à máquina de guerra em si mesma, parece efetivamente irreduzível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 12).

Nesta relação um jogo de forças que tem a potência contra a soberania, contra o poder. Pensar nessa máquina de guerra é um modo de assinar o mundo e pensamos em como utilizar



esta máquina como uma maneira, ou melhor, um modo de produzir resistência. A construção da máquina de guerra como ação nômade no espaço liso nos chama, e, nos convida muito mais que a instauração do espaço estriado que opera pela força e pela coerção.

Outra noção que nos contagia a pensar esta prática do espaço é o conceito de *rizoma* que é acessado aqui como uma imagem

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção, força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4).

Marcamos assim, no chão da sala e no nosso processo, a noção de partilha e contágio que se estabelece como uma postura diante do tempo. Uma desterritorialização.

Pensar nessa máquina de guerra é um modo de assinar o mundo e pensamos em como utilizar esta máquina como uma maneira, ou melhor, um modo de produzir resistência. Desenvolver experiências partindo da lógica nômade tencionando este território e instaurando modos de experiência.

Quando dizemos Performance, por exemplo, estamos colocando em curso, o corpo, estamos a falar do que por muito tempo foi algo a ser escondido. Evitado. Para falarmos de performance acessamos algumas noções e nenhuma delas se preocupa com a definição estrita do que seria, Fabião (2009) nos diz que performance

[...] trata-se de uma forma de expressão tão híbrida e flexível que dribla definições rígidas de “arte”, “artista”, “espectador” ou “cena”. Neste sentido, proponho, ao invés de uma



investigação sobre o que significa a performance, uma reflexão sobre o que move a performance e o que a performance é capaz de mover. Estrategicamente, a performance escapa a qualquer formatação, tanto em termos das mídias empregadas quanto dos materiais ou espaços utilizados (FABIÃO, 1999 p. 63).

Para Zumthor (2000), performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida. Se estabelece pelo seu corpo, sua respiração, fala voz e gesto. Richard Schechner (2003) nos apresenta em um ensaio intitulado “O que é performance?” Maneiras de acessar a performance, seja cotidiana, ritualística ou artística. O autor nos apresenta que

Performances afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias. Performances artísticas, rituais ou cotidianas – são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que têm que repetir e ensaiar. Está claro que fazer arte exige treino e esforço consciente. Mas a vida cotidiana também exige anos de treinamento de aprendizado e parcelas específicas de comportamento e requer a descoberta de como ajustar e exercer as ações de uma vida em relação às circunstâncias pessoais e comunitárias (SCHECHNER, 2003, p. 27).

Ao passo que a compreensão acerca da performance a faz múltipla, e de algum modo ao fazer isso na universidade já estamos categorizando-a. O que procuramos é sua afirmação, ampliação. Podemos acessar a performance como modo de resistência ao corpo conformado. Um corpo docilizado, “Conformado: ter determinada forma, estar de acordo com um modelo exterior, ter se adaptado. Conformado significa ainda resignado, sem resistência.” (PAIM, 2011, p. 363). Tal noção nos fortalece na relação de tecer outras linhas de ação, de fuga e de ruptura, pois, “Em todo caso, uma coisa é certa, o corpo humano é o ator principal de todas as utopias.” (FOUCAULT, 2013, p. 12), as rupturas não podem se efetivar em modos lineares.



Nos interessa pensar a performance como uma postura em contágio. Uma linguagem vária, movente. Do modo que pensamos numa gagueira, nesta direção apontamos com Maria Elizabeth Barros de Barros Jésio Zamboni (2012):

Fazer a linguagem gaguejar é um procedimento capaz de fazer a linguagem variar, criar disjunções, colocando-a em perpétuo desequilíbrio. A linguagem deve expressar o inexpressível, explicar o insondável. Cabe conjurar os modos de pesquisar que visam o poder, uma vez que ter poder é perder a potência. Resistir é traçar uma linha de fuga, em devir, um tornar-se outro. Uma linha de fuga que põe em questão os mecanismos da língua. Uma linguagem inumana que devasta o sistema de convenções lógicas. Gaguejar é quando as palavras perdem seu sentido estabelecido. Quando o que é o fora dos pensamentos, das ideias já estabelecidas, nos invade e nos causa vertigem, gagueira. Abre-se, assim, um espaço de interferência, pelo qual o pensamento não se estanca e flui no que a vida não pode ser contida, equilibrada totalmente; mas, convocada a perseverar numa existência, é arrastada a expandir seus limites, suas possibilidades. É a potência da vida que nos causa gagueira. Essa potência nunca pode ser expressa completamente, pois ela não está dada de antemão. (MARIA ELIZABETH BARROS DE BARROS, JÉSIO ZAMBONI, 2012, p. 119)

Tal gagueira nos remete a pensar no atravessamento das linguagens e na multiplicidade que dos agenciamentos que podem vir a ocorrer, por um contágio, como aponta Christine Mello indicando um disruptivo no modo de perceber o vídeo.

Na medida em que não existe a interatividade com o público, com a audiência, ou com o outro, a interatividade do corpo do artista é produzida no enfrentamento da própria câmera de vídeo. Desse modo, tais tipos de manifestações são frutos do diálogo contaminado entre a linguagem do corpo e a linguagem do vídeo, gerando uma síntese, ou a chamada videoperformance. (MELLO, 2008, p. 144)



Ao acessar videoperformance, a autora aponta espaços/tempos diferenciados e como a linguagem se incorpora e “Percebemos nessas obras estratégias que o corpo não é meramente objetificado, mas sim agente – emissor e receptor – do gesto performático e da criação de ações participativas” (MELLO, 2008, op. Cit. p.150). Tal performatividade é mister à pesquisa pois nela é possível ver num tempo mediado pela tecnologia o corpo e o vídeo aproximados conceitualmente no campo da arte/vida.

No contexto das experiências contemporâneas, a autora nos faz pensar em produções que falam de um corpo desejanste, e que isso abre espaço para os pequenos desvios, para os fragmentos:

Da reconstituição desses fragmentos, surge uma nova visão de organismo e uma nova possibilidade imagética para o corpo, que acolhe em sua constituição sígnica toda ordem de interferência no vídeo. Nesses procedimentos, o corpo é reticulado, multifacetado e segmentado. Os inúmeros efeitos introduzidos pelo computador na edição, as alterações de velocidade, as fusões, os frenéticos movimentos de câmera e os compassos ritmados dos cortes impedem que o corpo seja visto nas variações lineares do tempo real (MELLO, op. Cit. p.148)

De tal modo há mais uma ruptura com a ideia da narrativa clássica, o que se estabelece enquanto foco é o gesto, a ação. Ou ainda um desterritorialização da linguagem. Gagueira.

Para efeito de metodologia

Acionaremos algumas posturas com relação ao ensino, afinal, não estamos a falar do método em si, mas, do procedimento. Do desenho, ao ato de desenhar esta metodologia consideramos a artografia como conceito um modo de fazer o ensino gaguejar, nos fala Irwin (2008)



Arte é a reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que realça o significado revelado por contínuas interpretações de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é a pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significado (IRWIN, 2008, p. 95).

De modo a pensarmos nos espaços entre e nas posturas que intentam resistência e riscam do plano a segurança da linguagem sem atravessamento por definição da autora temos

A/r/tografia torna-se aquele terceiro espaço entre teoria e mestiçagem quando abre os espaços entre artista-pesquisador-professor. Existem espaços entre espaço e espaços entre os espaços dos espaços. Existem múltiplas fronteiras difundidas de novo e de novo E ainda assim não descartamos os territórios que criaram e obscureceram o perímetro das fronteiras. Com a presença vem a ausência, com a luz vem a escuridão, com a tristeza vem a alegria, saber que as múltiplas variações existem entre cada um (IRWIN, op. cit. p. 94).

Neste aspecto o outro movimento de natureza também prático-conceitual é a noção de Performatividade, segundo Schechner (2003), parte da investigação de situações onde a linguagem não sugere, ou representa, mas de fato, produz – materialmente e imaterialmente – Situações, condutas, atos de fala.

Apresentaremos imagens como registros dos diários de bordo da travessia do semestre 2017.2 e 2018.2 bem como alguns resultados frutos das pesquisas das e dos estudantes da cadeira. Apontaremos três exemplos por apresentarem agenciamentos poéticos distintos bem como elementos e camadas de discursos também variadas. Contudo, o fio condutor desta linha de fuga é a experiência estética mediada por um estado performativo, ou ainda, num agenciamento de gagueira. Seja em performance, seja em vídeo, ou no contágio dos dois modos de tecer relação com o mundo.

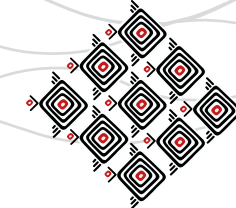


Fig. 1 Frames do registro de performance “PQ Ñ?”, 2017, arquivo do pesquisador.

O primeiro trabalho foi realizado por um grupo de estudantes chamado “grupo fogo” que até então não tinham contato com a feitura de performance, o que denota uma postura de lançar-se noutra linguagem com o intento de experimentar, de ampliar não apenas as aproximações conceituais, mas, sobretudo, a experiência. Parte do projeto do escrito é apresenta

O meu trabalho é provocação. Não, não é. Talvez seja. Desenho. Corpo e tensão. Fragilidade. Entrelace. Fixação. Resistência. Ausência. Revelação. Silêncio. Repetição. Ato de um processo de pesquisa, de experimentação, de estar fazendo para sentir. Pergunta que não procura resposta, nem afirmação. Marco de vários encontros, reencontros, fazeres, (re)criação. O meu trabalho é provocação (Projeto escrito da performance “PQ Ñ?”, Grupo fogo, 2017)

A ação dura 50 minutos e abaixo temos 4 frames citando o processo. Esboços em desenho e estudos preliminares foram realizados no sentido de explorar o projeto que foram apresentados como elementos compositivos.

Outro trabalho apresenta uma relação direta com a presença da voz e a composição como uma ação performativa. O local escolhido para circulação do vídeo foi a plataforma de rede social instagram. Uma série de transmissões ao vivo foram realizadas, ao lado vemos uma imagem que apresentava o trabalho em questão. Elencando por exemplo, a relação possível de ampliação que é própria da internet e utilizar isto como elemento. Aquilo que é da ordem da simultaneidade, pois, no ato da realização existe um corpo que entoia um canto, ao vivo, ação se chama “cantador sem viola”. Tal modo de operar agencia outras pessoas que se conectam em uma teia de rizoma, como pontos de um mesmo processo criativo, cada ponto de acesso reage de um modo. A reação de quem acompanhou a transmissão, a exemplo da figura 2

O vídeo que está a ser transmitido no notebook é o registro de uma ação de outra estudante que ao perceber a transmissão, fez parte do processo. Não apenas reagindo com comentários,



mas compondo em conjunto, em rede. O outro trabalho que apresentamos aqui é de autoria do grupo fogo e apresenta uma provocação ao modo de pensarmos a educação. Seus acordos. Seus silêncios. O que deve ser re-pensado e re-feito.

A ideia das remete ao que descabe no tempo presente e ocorre numa sala de aula. A cadeira pode vir a ser a ideia de um estudante ou de um professor. Contudo pensar a educação é a provocação lançada.

Considerações Finais

Pensar elementos em ensino de artes visuais como agenciamento de natureza prático-conceitual carrega a ideia não só da experimentação entre linguagens, provocadas por uma lógica do contágio, mas explora um território com uma lógica nômade de pensar o ensino. Uma vez considerando o ensino como uma linguagem – sobretudo pela sua sintaxe cheia de códigos de autoridade e hierarquia – a postura que ensaiamos, quer resistir e se manter viva. Abater fronteiras.

Fazer gaguejar a conduta, apresentar modos de pensar a educação como parte da vida, como a arte. Experimentar em partilha, em fissura, em falha, em risco, em engajamento de vida, considerando arte e ensino como sendo a mesma coisa. Como sugerem as leituras. Os poemas, as vivências.

Apresentamos os processos criativos como um resultado provisório de um processo ainda em andamento. Em devir. As imagens dão conta de estímulos contextualizados dentro de um tempo curt. Não dão conta de sua natureza fugidia, indefinível. A imagem quer escapar às definições. Sugere na maior parte do tempo. Entrega pistas, apresenta sem representar.

A presença da performatividade como elemento associado à postura artográfica, aponta para uma prática que não está interessada na manutenção do que está posto.

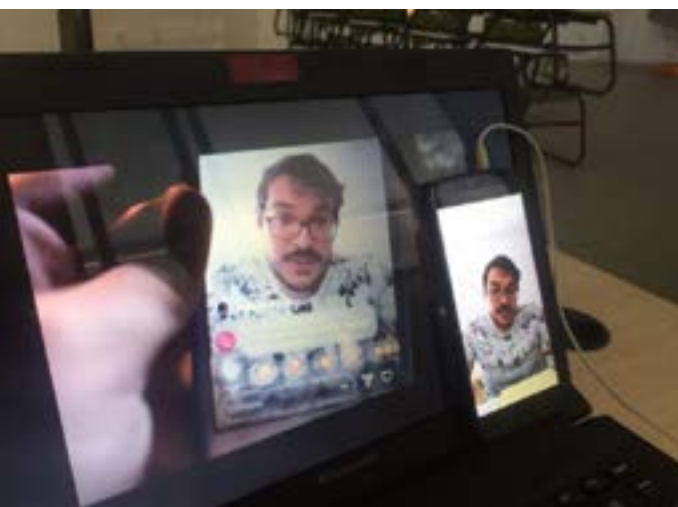


Fig 2. Registro fotográfico da transmissão da ação performativa, “Cantador sem viola”, 2018. Arquivo dos pesquisadores.



Fig. 3. Registro fotográfico da ação “fogo 2”, 2018, arquivo dos pesquisadores

Ao percebermos isto, consideramos, de fato criar possibilidades de aproximação, debates e ciclos permanentes de acontecimentos, não apenas com o intuito de criação de repertório ou aproximação quanto ao modo de fazer. A possibilidade deste vislumbre se efetiva no debate que coloca o corpo como centro do debate.

Consideramos também experiência de ensaiar aulas, ou ainda, encontros, como outra possibilidade em educação. Um modo de tornar o real mais vivo, experienciar uma educação como um organismo vivo – criar problemas no lugar de soluções, ou melhor, problematizar, pois, neste contexto solucionar os problemas é capitular, render-se, é fazer um acordo.

Por isto, ensaiar encontros nos parece mais potente, movidos pela ideia de conversar com, ao contrário de falar sobre. Pensamos; não queremos oficializar uma prática nômade, queremos, antes de tudo, experimentar, não impor. Como um movimento subterrâneo e venoso. O que queremos é, coabitar. Educar não somente para o sensível, mas com a sensibilidade, pensar fora do pensamento único, e com isto forçar a lógica linear a ceder; dando lugar ao acontecimento.

Sabemos que o pensamento começa com a ruptura para com a opinião, e as opiniões no contexto educacional são tijolos. É preciso questionar para aquecer, para o preparo do alimento, para manutenção da vida, das ideias, e para implodir o que se faz necessário. Para a construção sadia de novos possíveis, sem medo dos escombros, das ruínas futuras. Temos, portanto, corações e mundo possíveis conosco.

Para tanto, ressaltamos a importância da dimensão performativa neste intento de resistência e resignificação, pois, é um ato político por excelência, principalmente no ano e no contexto no qual nos encontramos.



Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Trad.: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

DELEUZE, Gilles. e **GUATTARI**, Felix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. e **GUATTARI**, Felix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2012.

FABIÃO, Eleonora. **Performance, Teatro e Ensino: Poéticas e Políticas da Interdisciplinaridade**. In.: FLORETINO, A.; TELLES, N. (Orgs.). Cartografia do ensino de Teatro. Uberlândia: EDUFU, pp. 61-72. 2009

FOUCAULT, M. **O Corpo utópico/ As heterotopias**. São Paulo. n-1 Edições, 2013

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica**. In: Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.) São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2008.

MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: Editora Senac SP, 2008.

PAIM. Claudia. **O corpo conformado: a performance como desconstrução**. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida. Rio Grande, RS: FURG, 2011.

REY, Sandra. **Por uma abordagem metodológica da Pesquisa em Artes Visuais**. In: TESSLER, E.; BRITES, B. O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.



SCHECHNER, Richard. (2003). **O Que é Performance?** In.: O Percevejo: Revista de Teatro, Crítica e Estética, Ano 11, N. 12, Rio de Janeiro, p. 25-50.

SCHECHNER, Richard. (2010). **O Que Pode a Performance na Educação.** In.: Revista Educação & Realidade, v. 35, n. 02, Porto Alegre, p. 23-35.

BARROS, Maria Elizabeth Barros De, e **ZAMBONI** Jésio. **Gaguejar**, in: **Pesquisar na diferença: um abecedário** / organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin. – Porto Alegre: Sulina, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



CHALEIRA REPLETA DE HISTÓRIAS: O INÍCIO DO PROJETO CHÁ DE CARTAS

Rayssa Aguiar Borges¹ – UnB e SEDF
Agência Financiadora: SEDF (Afastamento remunerado para estudo)

Resumo

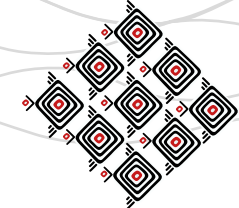
O presente artigo é uma adaptação de capítulos de minha tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Literatura, que tem como objeto o resultado de uma de minhas práticas em sala de aula, como professora de Arte/Teatro, na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública do campo, o Centro Educacional PAD-DF. Os estudantes foram convidados a escrever, em forma de carta, parte de sua trajetória escolar, contando como foram alijados do processo escolar há anos, e como é retornar agora, conciliando estudo com trabalho e família. Essas cartas deram início a uma intervenção cênico-pedagógica, na qual leio algumas delas. Aqui, procuro socializar parte do processo, como se deu em sala de aula e como se transformou nessa intervenção, contextualizando antes o tempo/espaço de escrita dessas narrativas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Escrita Epistolar. Intervenção cênico-pedagógica.

Introdução – O contexto

O caminho que percorri como docente no CED PAD-DF me levou à construção do *Chá de Cartas* de uma forma espontânea e orgânica. Ao chegar à escola, atuei inicialmente no turno matutino, com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental a 3º Ano do Ensino Médio. São 10 comuni-

¹ Professora da Educação de Jovens e Adultos em Escola do Campo, na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, da UnB. E-mail: teatro.pdf@gmail.com rayssa.artescenic@gmail.com.



dades² e algumas fazendas atendidas nessa escola, a única do Paranoá Rural que possui Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos³.

O corpo docente da escola é bastante heterogêneo. Há professores que moram na região e conhecem a comunidade escolar, as famílias dos educandos, os diretores da Cooperativa... E há outros que moram há 30, 50, 100 quilômetros de distância, o que contribuiu para que muitos de nós só tenhamos conhecido a região depois de começar a trabalhar lá. Há professores que defendem o uso de agrotóxicos e o plantio de sementes transgênicas, há professores que defendem a agroecologia e consideram legítimas as lutas dos movimentos sociais.

No geral, os profissionais da educação do CED PAD-DF mantêm uma boa relação interpessoal com os estudantes. A escola tem um ambiente muito familiar, pais, mães, filhos e irmãos estudando na mesma escola, em turnos diferentes ou até no mesmo turno. Uma merendeira do diurno estudante do noturno, o motorista de um dos ônibus escolares estudante da EJA.

Ainda que, de forma geral, o ambiente escolar seja seguro, convivemos com a violência que assola algumas das comunidades que atendemos, que parece decorrente, sobretudo, do tráfico e do uso de drogas. Já ocorreram brigas dentro e em frente à escola; estudantes foram flagrados em posse de arma branca; aconteceram, por vezes, ações policiais dentro e nos arredores da escola; tivemos um estudante apreendido; perdemos estudantes assassinados e mortos em acidentes.

Quando começamos o projeto de escrita de cartas, uma das comunidades situada em Goiás foi vítima de uma chacina. Foram assassinadas 20 pessoas de uma suposta lista de 40

2 Oito comunidades rurais do Paranoá-DF: Café Sem Troco, Cariru, Capão Seco, Quebrada dos Neres, Lamarão, São Bartolomeu, Quebrada dos Guimarães, PAD/DF. E outras duas comunidades, do estado do Goiás, atendidas apenas na EJA (noturno): Alphaville e Marajó.

3 Atualmente, a Escola Classe Café Sem Troco oferece o 1º Segmento da EJA, uma única turma (multisseriada) de alfabetização de adultos.



pessoas que o tráfico pretendia eliminar. Com medo, muitos jovens foram embora da escola e da região. A violência dentro e fora dos muros da escola afeta o cotidiano da comunidade escolar, ainda assim, percebo, principalmente por parte dos adultos e idosos, uma enorme gratidão pela oportunidade de retornar aos estudos. Mesmo em períodos em que a violência nas comunidades está “controlada”, ir para a escola e voltar para casa não é tarefa fácil para muitos de nossos estudantes que pegam o ônibus escolar distante de casa e retornam por caminhos ermos e escuros, o que afeta principalmente as mulheres. É preciso reconhecer o esforço que fazem para estar ali todas as noites.

O dia a dia na escola, a convivência com os educandos e interesse por eles interfere nas minhas escolhas como professora. Dessa maneira, uma de minhas primeiras providências foi buscar conhecer um pouco da realidade daqueles estudantes e da região onde a escola está inserida. Lembro-me de perguntar nas primeiras aulas que ministrei se sabiam o significado da sigla PAD-DF, e a maioria dos jovens e adolescentes não tinha conhecimento. Então, senti necessidade de recorrer a atividades que os colocassem a olhar e a pensar a comunidade onde viviam. Na EJA, só os estudantes que já moravam a bastante tempo na região sabiam falar, sem muito aprofundamento, sobre o processo de criação do PAD-DF.

O PAD-DF, Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal, território onde se situa a nossa escola, é uma região de agronegócio e não de assentamento de reforma agrária, na área rural do Paranoá. O Programa foi implementado a partir de 1977, com intuito de trazer o agronegócio para o cerrado em áreas do DF. Com isso, o PAD-DF tornou-se um dos grandes pólos do agronegócio brasileiro.

A tese de doutoramento “Modernização e diferenciação social (o caso do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal - **PAD/DF**)”, de Luiz Augusto Rocha, defendida em 1992, apresenta o programa da seguinte maneira:



O Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal - PAD/DF foi elaborado em 1977, [...] podemos afirmar que, dentro do contexto geral, a elaboração e implantação do PAD/DF está inserida na dinâmica de ampliação da acumulação capitalista para as regiões de fronteira. No sentido específico do projeto, enquanto expressão de uma política de conteúdo regionalizado, podemos supô-lo uma frente de expansão da agricultura comercial na região Centro-Oeste, patrocinada pela aliança do capital nacional e internacional, com o aval do Estado (1992, p. 25).

Rocha afirma que, antes da implementação do projeto, os moradores da região eram, na maioria, pequenos e médios pecuaristas com explorações extensivas. E explica que, de acordo com os documentos da Secretaria de Agricultura e produção do Distrito Federal (SAP/DF), o “desenvolvimento preconizado para a região pressupunha um agricultor com capacidade empresarial, que praticasse uma agricultura inserida no mercado com alto uso de insumos industrializados, por um lado, e a industrialização da produção, pelo outro” (*Ibidem*, p.81 e 82). E, além do crédito rural; da disponibilidade de uma tecnologia para exploração dos solos do cerrado; da presença de um mercado em Brasília e de infra-estrutura de escoamento da produção para principais os centros consumidores do País; duas importantes condições que propiciaram o desenvolvimento do projeto foram:

[...] a existência de uma reserva de mão-de-obra rural assalariada, que não tivera acesso à terra, e um contingente de agricultores que sobrevivia da Produção de subsistência em terras cuja condição legal de propriedade era precária. [E] as grandes extensões de terra do Distrito Federal sob o controle direto do Estado, que mantivera estas áreas como espaços para reprodução do capital (ROCHA, 1992, p. 84).

Resumindo, o PAD/DF foi idealizado como “um projeto para o capital”, que reproduziu em nível de planejamento o modelo de desenvolvimento imposto ao Brasil desde meados



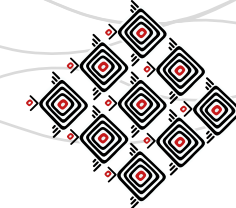
dos anos 60. Privilegiava a inserção do capital privado na agricultura, concentrando recursos num grupo de agricultores previamente selecionados pela condição de posse, de um volume adequado de bens, enquanto, por outro lado, excluía ou subordinava o trabalhador rural ao capital (*Ibidem*, p. 90).

A concentração dos meios de produção nas mãos de indivíduos previamente selecionados e a exclusão de outros indivíduos do acesso a estes meios de produção foi a base econômica para a formação destes grupos sociais no projeto (*Ibidem*, p. 145).

De acordo com o pesquisador, a Cooperativa COOPA-DF, concebida e constituída junto ao PAD-DF, contou com os empresários rurais em sua criação e gestão, que predominaram nas diretorias da Cooperativa. Dessa forma, a cooperativa representava “os empresários rurais que ocupam grandes áreas dentro do projeto e se dedicam ao plantio de grãos, atendendo ao modelo de desenvolvimento planejado para o PAD/DF de uma agricultura comercial voltada para o mercado e com uso intenso de capital” (*Ibidem*, p. 109)

O valor da taxa de inscrição inviabilizava a inclusão do pequeno produtor no quadro de associados da COOPA-DF, dessa forma, “o trabalhador rural sem terra, os pequenos produtores voltados para produção de subsistência e produtores de hortifrutigranjeiro, em pequena escala” (*ibidem*, p. 123) foram excluídos da Cooperativa. Mas, no momento inicial, a Cooperativa serviu para reivindicar condições estruturais básicas para os assentados nas colônias agrícolas e agrovilas do PAD-DF:

Decorrente de uma necessidade de se legitimar como representante da “comunidade”, a COOPA-DF atuou no sentido de obter uma infra-estrutura de serviços de saúde e educação, falando em nome de um expressivo contingente populacional presente nestes assentamentos (ROCHA, *op. cit.*, p. 112).



Os relatórios da COOPA-DF trazem, como objetivos da Cooperativa, uma série de benefícios, como escola e posto de saúde para atendimento ao PAD/DF, que seriam alcançados em grande parte até 1983 (*ibidem*).⁴

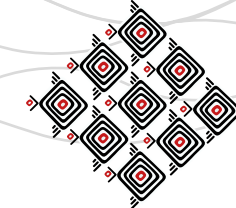
A maioria dos estudantes da EJA no CED PAD-DF é formada por trabalhadoras e trabalhadores das fazendas e empresas ligadas ao agronegócio e alguns (poucos, eu diria) possuem em casa sua pequena produção⁵. São naturais de diversas regiões, principalmente, Nordeste e Centro-Oeste, e muitos chegaram à região do PAD-DF acompanhando a família ou em busca de trabalho – alguns já empregados, como é o caso de estudantes oriundos da região da Chapada dos Veadeiros, em Goiás, que recorrentemente são chamados para trabalhar em uma das fazendas da região.

Desenvolvimento - Cartas autobiográficas

A atividade de escrita epistolar autobiográfica surgiu dentro do desejo de conhecer mais as estudantes e os estudantes da escola, de incentivá-los a refletir sobre o passado à luz do pre-

4 “Apoio à Comunidade: Durante o período foram tomadas as medidas necessárias para que toda a dependência da comunidade de serviços da Cooperativa fosse eliminada. Assim, atuamos diretamente para que fosse construída uma Igreja, um posto de saúde, um colégio para 700 alunos. Providenciamos ainda que o Estado instalasse os serviços de energia, para o início da Agrovila por parte do Governo do Distrito Federal. As casas ali construídas serão de inteira responsabilidade dos beneficiários e esses bens não têm vínculo de nenhuma espécie com a Cooperativa” (Relatório COOPA-DF, 1990 *apud* ROCHA: 1992, p. 113).

5 “Um segundo grupo social presente no PAD/DF é constituído pelo trabalhador rural sem terra e a pequena produção voltada para o auto-abastecimento, que utiliza a mão-de-obra familiar [...] O campesinato presente no PAD/DF limitou-se, em geral, ao plantio dos produtos que fazem parte da sua cesta básica, adaptando suas atividades às características agrônômicas da terra disponível e às condições de limitação individual impostas pelo tamanho e “qualidade” da terra e pela capacidade financeira” (ROCHA: 1992, p. 140). “A venda da força de trabalho é uma constante para que este grupo possa manter sua reprodução” (*ibidem*, p. 141 e 141).



sente e sobre o presente à luz do passado. Pois, como explica Magda Soares, nas “palavras de Ecléa Bosi (1979:17) ‘lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado’” (SOARES, 2001, p. 40) e, ao contar o passado “o que foi, estou também contando o presente, o que *está sendo*, e ainda o futuro, porque o que foi e continua sendo se lança, inevitavelmente, para o que deve ser. Aliás, Bergson (1946: 156) afirma que só pelo passado se pode conhecer o presente e o futuro (*ibidem*, p. 97-98, *grifo da autora*). Ao mesmo tempo em que acredita também que é pelo presente que se explica o passado: “o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados” (*ibidem*, p. 21 e 22).

No que diz respeito à Educação de Adultos, Marie-Christine Josso defende que ela deve se caracterizar “por uma pedagogia que tem como objetivo ‘aprender a aprender’ e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam a história da vida” (*in*: NÓVOA e FINGER, 2010, p, 63).

Como docente, sempre acreditei na importância de criar espaços nas aulas em que os estudantes ocupassem o lugar de fala e de elaboração da sua própria história. Na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, desde o início, me pareceu importantíssimo saber o que fez deles estudantes-trabalhadores (jovens ou adultos) e debater com eles o que significa a conquista de escolas para a classe trabalhadora, sobretudo na zona rural.

Decidi então transformar esses anseios em atividade pedagógica. Começamos a conversa sobre direito à educação a partir do curta-metragem de animação “Vida Maria” (2006), de Márcio Ramos, para que depois pudéssemos partir para a escrita das cartas autobiográficas.

Em “Vida Maria”, acompanhamos o passar dos anos na vida de Maria José, no sertão nordestino, no seio de uma família pobre. Na primeira cena, vemos Maria José, por volta dos seus cinco anos de idade, apoiada no parapeito da janela, com um caderninho onde escreve cuida-



dosamente seu nome, repetidas vezes, como quem ainda está aprendendo a “desenhá-lo”. Partimos do olhar da menina sobre o caderno, como uma “câmera subjetiva” ou uma ocularização interna primária⁶ e quando a ocularização se afasta gradualmente de Maria, ouvimos a voz de sua mãe a chamá-la, chegando e a interrompendo-a bruscamente:

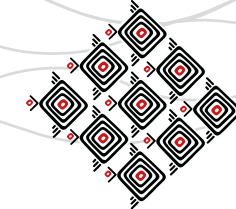
Oh, Maria José, tu não tá me ouvindo chamá não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugar pra tu ficá, agora? Invés de ficar perdendo tempo desenhando nome, vai lá pra fora arranjá o que fazê, vá. Tem o pátio pra varre, tem que levá água pros bichos. Vai menina! Vê se tu me ajuda, Maria José! (RAMOS, 2006, 1min.11seg.).

As demandas de trabalho doméstico são mais urgentes do que aprender a “desenhar o nome”, e Maria corre para o quintal, para tirar água do poço. Aí temos o primeiro salto no tempo: a ocularização parte da janela, de onde a mãe observa com olhar repreensivo e o foco se aproxima da menina, girando, em seguida, 180º, no exato momento em que a menina olha para a mãe. Então, pela perspectiva de Maria, temos acesso à imagem da mãe na janela. Quando a ocularização se volta para Maria novamente, ela já não é mais criança.

Enquanto carrega a lata d’água, temos outro jogo de imagem para estabelecer o salto temporal. Maria tem dificuldade em carregar a lata e precisa colocá-la no chão. A imagem se fecha na lata e, ao abrir, Maria já é adulta.

É possível perceber um discreto flerte entre Maria e Antônio, que acaba de chegar com o pai dela, e lhe oferece ajuda com a lata d’água. Os gestos e o tom de voz de Maria José é que nos dão esse sinal cortejo entre os dois.

⁶ Ocularização: “ponto de vista instituído pela imagem” (KUNZ; OLIVEIRA, 2013, p.84). Ocularização interna primária: “aquela em que a câmera substitui o personagem por completo, assumindo o seu ponto de vista ocupando o seu espaço na cena — o personagem desaparece. É a câmera subjetiva *per se*” (MORENO, 2015, p. 64).



Os saltos temporais se dão sempre com auxílio do plano se fechando em Maria, ou em algum detalhe da imagem, e abrindo-se em seguida. Vemos Maria mais de uma vez grávida, sempre desempenhando algum trabalho no quintal. Acompanhamos surgir um ar de cansaço e entristecimento em suas expressões com o passar do tempo. As roupas de Maria José e a música contribuem para essa leitura. Os vestidos, antes floridos e alegres, vão se tornando cada vez mais sóbrios, com tons mais escuros e fechados. A música torna-se mais grave, mais densa.

Assim como o pai e Antônio chegam de fora, vemos os sete filhos homens de Maria chegando de algum lugar, enquanto as mulheres nunca atravessam para o outro lado das cercas.

Maria José torna-se uma mulher muito semelhante a sua mãe, que conhecemos no início do filme, e que, nesse momento, está sendo velada dentro da casa, enquanto Maria de Lourdes, filha de Maria José, está debruçada na janela com o caderninho, como fazia Maria José quando criança. E a cena se repete:

Lurdes! Oh, Lurdes, tu não tá me ouvindo chamá não, Lurdes? Tu não sabe que aqui não é lugá pra tu ficá, agora? Invés de ficar perdendo tempo desenhando nome, vai lá pra fora arranjá o que fazê, vá. Tem o pátio pra varre, tem que levá água pros bichos. Vai menina! Vê se tu me ajuda, Lurdes!... Fica aí fazendo nada... desenhando nome... (RAMOS, 2006, 5min.48seg.).

Quando a ocularização se volta para o caderninho, vemos as folhas retrocederem, mostrando a repetição desse ciclo se perdendo no tempo. Foram Marias de Lourdes, Marias José, Marias Aparecida, Marias de Fátima, Marias das Dores, Marias da Conceição, Marias do Carmo e quantas outras Marias, restritas ao ambiente privado, impedidas de estudar para ajudar no trabalho doméstico, vivendo sem nenhuma perspectiva de mudança?

Após analisarmos o filme, em meio a uma roda de conversa, cada um e cada uma de nós (inclusive eu) falou sobre suas origens, sobre a relação de suas famílias com os estudos, sobre suas próprias experiências escolares e como chegou à EJA no CED PAD-DF, buscando identificar o que havia de diferente ou de semelhante à história das tantas *Marias* do curta de animação.



Brasília, 15 de abril de 2016.

Olá, tudo bem? Eu estou escrevendo esta carta para te contar as novidades, pois há muitos anos eu parei de estudar e sempre fiz planos de voltar a estudar, e nunca dava certo. Mas este ano foi diferente, meu filho Isak veio morar em Brasília e terminar o 3º ano. Eu vim fazer a declaração para ele estudar à noite, pois ele é menor e precisava dessa declaração. Foi assim que eu perguntei se tinha como eu estudar e fiquei muito feliz pois ouviu o sim da diretora. Parecia que eu estava sonhando, fiquei tão feliz que parecia que tinha acontecido algo muito importante, e realmente foi e é muito importante, pois o sonho que pensei que não se realizaria mais, realizei. É muito lindo sonhar não podemos desistir, pois um dia realizará seus sonhos mais secretos.

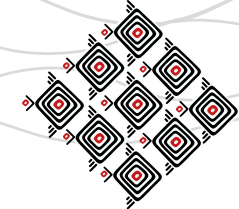
Parei de estudar aos 15 anos, pois meus pais se separaram e eu já trabalhava desde 10 anos de idade, eu me sentia responsável e foi muito mais difícil, pois eu me sentia muito mal, pois eu quem contou a meu pai que minha mãe o traia.

Eu fiquei muito mal, pois não tinha noção da tamanha confusão que tinha causado em minha casa, então fui morar com meu pastor no Gama, parei de estudar e nunca mais consegui voltar, comecei a trabalhar direto.

Aos 18 anos fiquei grávida do meu primeiro filho e tudo tomou um novo rumo, mudou minha vida para melhor. Hoje sou vitoriosa, pois meus filhos estão formados e não precisaram passar pelo que eu passei, sempre lutei pra eles estudarem. Agora é minha vez, chegou a minha hora, é tempo de colheita, é tempo de vitória! Vou concluir meus estudos e fazer psicologia.

(Mulher, 48 anos. Estudantes do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos. CED PAD-DF/Paranoá Rural)⁷

⁷ Uma das cartas escrita por estudantes da EJA ao logo do projeto que compõe a intervenção cênico-pedagógica *Chá de Cartas*.



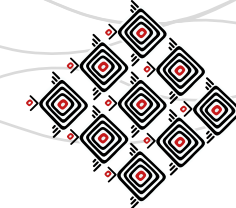
Para Josso, o tempo da narrativa oral, no momento em que buscamos rememorar as nossas vivências é “necessário à mobilização das recordações e à sua seleção e ordenação num continuum, quase sempre cronológico. À medida que a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão, convém ordenar o tempo da maturação e da rememoração” (*in*:NÓVOA e FINGER, 2010, p, 68). Dessa maneira, foi importante iniciarmos as nossas narrativas oralmente, compartilhando com toda a turma e ouvindo as histórias de cada um. De acordo com a autora,

a rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa, tanto da parte dos animadores como dos participantes. Alguns tomam também consciência de que a objetividade da narrativa é uma ilusão e de que o interesse da construção do percurso reside precisamente no seu caráter eminentemente subjetivo; isso, visto que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu. São precisamente essas interpretações que alimentam as representações que fazem de si mesmos e dos contextos nos quais evoluíram.

Dado que a narração se efetua em grupo, a faculdade de rememoração e de atribuição de sentido funciona num duplo movimento de identificação/distanciamento entre as narrativas. Cada narrativa permite que constatem em que é que nesta ou naquela semelhança há uma diferença e em que é que no próprio núcleo de tal ou tal diferença há uma semelhança possível. (*ibidem*, p. 68-69)

O debate sobre a Educação do Campo como uma conquista dos movimentos sociais do campo e sobre a inserção desse conceito e a busca pela implementação de sua prática dentro da Secretaria de Educação, assegurado pelo PDE 2015/2024, e do empenho das Diretorias e Coordenações de Educação do Campo, também fez parte de nossa conversa, provocando reflexões sobre a escola hoje e sobre as escolas em que estudaram há tempos atrás.

Somente depois de compartilharmos nossas histórias e experiências oralmente, demos início à escrita individual da carta. Ela poderia ser destinada a qualquer pessoa e cada estudante estava



livre para assiná-la com seu próprio nome ou com um pseudônimo, desde que mantidos o gênero e a idade. Mas essas cartas não seriam enviadas – ao menos não as “originais”⁸. Elas foram trocadas entre os estudantes e entre algumas turmas para a leitura e depois entregues a mim.

Com as turmas em roda, as cartas foram lidas e, por vezes, os relatos, possibilitavam uma identificação dos ouvintes com as situações narradas – muitas histórias apresentando questões similares – dificuldades semelhantes de permanência na escola, quando mais novos e ainda hoje, vidas repletas de batalhas, de vitórias e derrotas–, sempre gerando acolhimento, mesmo quando as narrativas não geraram essa identificação.

Centro Educacional PAD-DF, 23 de Março de 2016.

Olá, querida professora Rayssa, estou lhe escrevendo esta carta para lhe contar um pouco sobre o porquê de eu ter parado de estudar.

Tudo começou há 4 anos atrás quando, aos 15 anos, eu engravidei e por problemas durante a gravidez tive que parar meus estudos.

Assim que ganhei o meu bebê até voltei a estudar, mas aí as coisas foram ficando difíceis E aí eu não tinha condições de pagar uma babá e acabei parando novamente

Em um belo dia uma amiga me falou que estava tendo a EJA no CED PAD-DF, e aí eu pensei nos benefícios de fazer a EJA, como, por exemplo, poder trabalhar durante o dia e, estudando à noite, poder terminar meus estudos bem mais rápido.

8 Nunca soube se algum estudante enviou uma cópia da carta a seu destinatário.



E hoje estou aqui, aos 19 anos, cursando a oitava série, na EJA.

Desde já lhe agradeço por ter lido minha carta e te desejo muitas felicidades.

Obrigada!

(Mulher, 19 anos. Estudantes do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos. CED PAD-DF/Paranoá Rural)⁹

Dessa maneira, depois da leitura das cartas, novamente esteve presente o processo de identificação/distanciamento que se deu nas conversas e narrativas iniciais. Nessa etapa, o compartilhamento oral partiu da narrativa escrita, da leitura das cartas, no caminho inverso do início da atividade. Antes, da oralidade para a escrita. Agora, da escrita para a oralidade, ressignificando a escrita dessas narrativas, que nesse momento são contadas por outras pessoas.

Esse processo de escrita e leitura revelou muita generosidade e sensibilidade no compartilhamento das experiências de vida¹⁰. Mas esses relatos epistolares não permaneceram dentro dos quatro muros da Escola. E assim, começa a história da intervenção cênico-pedagógica chamada Chá de Cartas.

Em razão do convite da Coordenação Regional de Ensino (CRE), a atividade desenvolvida em sala de aula transformou-se numa cena teatral, e depois, um projeto de pesquisa acadêmica,

9 Carta que compõe o *Chá de Cartas*.

10 No primeiro semestre de desenvolvimento dessa atividade, todas as turmas do 2º Segmento escreveram cartas. Do segundo semestre em diante, apenas a 5ª Etapa do 2º Segmento. Esse trabalho passou a ser a nossa primeira atividade, depois das aulas iniciais de apresentação da disciplina (do componente Arte). O tema do direito à educação e sua relação com as histórias pessoais continuou sendo trabalhado em sala de aula depois da escrita das cartas, por meio da confecção de *Arpilleras*; da elaboração da árvore genealógica, registrando também a formação e o labor dos familiares antecedentes e do Teatro do Oprimido, retomando práticas que já vínhamos desenvolvendo, conforme explicado anteriormente.



por meio da qual se busca estudar a escrita autobiográfica de estudantes-trabalhadores e sua respectiva construção dramaturgica, documental e/ou memorialística¹¹.

Convidada para expor e apresentar o trabalho realizado em sala de aula no Circuito Regional de Feiras do Livro, pela Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, mas impossibilitada de levar os estudantes-autores das cartas, em função da distância, horário e falta de transporte, dei início à construção de uma intervenção cênico-pedagógica¹² em que leio algumas das cartas, em um cenário repletos de referências pessoais e afetivas, utilizando um figurino base e a troca de acessórios referentes a cada “personagem-autor” e apreciando, com a plateia, uma xícara de chá, feita com erva cidreira do meu quintal¹³.

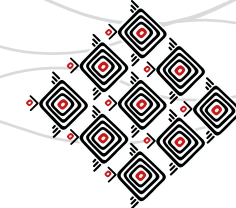
Na construção dramaturgica de *Chá de Cartas*, sem alterar os textos das cartas, manejo-as de acordo com o objetivo de socializar o trabalho desenvolvido em sala e com sua finalidade de pautar a luta por uma Educação do Campo que dialogue com os preceitos apontados pelos movimentos sociais do campo. Há um processo de “decupagem” quando escolho quais cartas farão parte da intervenção e um processo de “montagem” quando organizo a ordem em que serão lidas, quando estabeleço as “costuras” entre uma carta e outra e elaboro textos elucidando parte do processo.

Chá de Cartas não parte de um texto dramaturgico pronto, mas de fragmentos da vida de cada um e cada uma daquelas estudantes, documentados em cartas, a meu pedido.

11 Para Erwin Piscator, “o teatro épico documental transforma-se em confissão” (1968, p.13). Em *Chá de Cartas*, o que temos em cena são as memórias e confissões desses sujeitos-autores.

12 A expressão “cênico-pedagógica” foi conferida à intervenção por Júlia Brito, arte-educadora em escola do campo e amiga de longos anos, primeira pessoa a ver a montagem, no ensaio antes da primeira apresentação.

13 Posteriormente, passei a colher erva cidreira também do quintal da escola.



Considerações finais

Construir esse espaço de elaboração da própria narrativa dentro da Educação de Jovens e Adultos do Campo, valorizando a trajetória de cada um, reafirmando o direito à escola, à educação, à formação de qualidade, tem o sentido de empoderamento. Perceber que a falta de acesso ou de possibilidade de permanência na escola não é uma questão individual, mas sim um problema social e que a escola no turno noturno, para atender à classe trabalhadora é mais do que um direito, mas um dever de Estado conquistado por meio de muita luta, dá a medida do reconhecimento de todo o esforço que fazem para estar ali.

Compartilhar as cartas por meio da intervenção cênico-pedagógica dentro e fora da escola foi um caminho não só de reconhecimento da importância dessas trajetórias, mas também de ampliação do debate, estabelecendo uma relação de troca de experiências com outros estudantes e com outros educadores, posto que ao final das apresentações formamos uma roda de conversa.

Como diz Augusto Boal, todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as nossas atividades, e o teatro é uma delas. Nós, artistas e/ou educadores devemos ter muito cuidado, devemos saber escolher nosso lado: *“Trabalhar com os oprimidos é uma clara opção filosófica, política e social”* (Boal, 2013, p. 23, grifo do autor).

Referências Bibliográficas

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. “Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação” In: **NÉVOA**, António; **FINGER**, Matthias (org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São



Paulo: Paulus. 2010, pp. 59-79.

KUNZ, Marinês Andrea; **OLIVEIRA**, Ana Paula Marques Cianni de. “O desvendar da enunciação no curta-metragem *Vida Maria*”. In: **Revista Comunicação Midiática**, v.8, n.1, jan./abr. 2013, pp.76-95.

MORENO, Vicente Nunes. “Ocularização e Auricularização”. In: **Para além do olhar: o ponto de vista no filme *A mulher sem cabeça***. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade dos Meios de Comunicação Social, Porto Alegre, 2015, pp. 63-69.

RAMOS, Márcio. **Vida Maria**. [Filme]. Produção de Márcio Ramos, direção de Márcio Ramos. Brasil, 2006. 8,35 min. color. son. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso: 25 de junho de 2018.



INCLUSÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL NO MESTRADO EM ARTES VISUAIS DA UFPB/UFPE

Robson Xavier da Costa¹ - UFPB
PROLICEN/PROBEX 2018 UFPB

Resumo

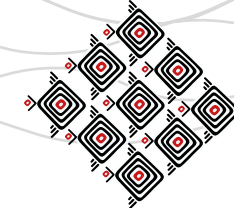
Neste artigo analiso a “inclusão” e “mediação” culturais na área de Artes Visuais, a partir das dissertações defendidas no Mestrado em Artes Visuais, no Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no período de 2012 a 2018. Utilizei a pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica a partir das dissertações registradas pelo PPGAV UFPB/UFPE na Plataforma Sucupira da CAPES. Nesta pesquisa considerei os conceitos de inclusão (MANTOAN, 2003) e acessibilidade plena (DUARTE e COHEN, 2013) que incluí o conceito de acessibilidade cultural e o conceito de mediação cultural (BARBOSA e COUTINHO, 2009). Dentre as 82 dissertações defendidas e registradas pelo PPGAV UFPB/UFPE na Plataforma Sucupira da CAPES, identifiquei, selecionei e analisei 15 dissertações de Mestrado em Artes Visuais que abordaram, direta ou indiretamente, os conceitos citados, ligadas a linha de pesquisa 02 - Ensino das Artes Visuais no Brasil, o que implica que 17% das dissertações desenvolvidas e defendidas no Programa abordaram os conceitos pesquisados.

Palavras-chave: Inclusão. Mediação. Acessibilidade. Ensino das Artes Visuais.

Considerações Iniciais

Como pesquisador trabalho com os conceitos de “inclusão” e “mediação” culturais desde 2005, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclu-

¹ Docente do Departamento de Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba, Coordenador/docente/pesquisador do PPGAV UFPB; Pós doutor pela PGEHA MAC USP; Doutor em Arquitetura (UFRN), Mestre em História – PPGH, Especialista em Educação Especial UFPB; Licenciado em Artes Plásticas pela UFPB. E-mail: robsonxavierufpb@gmail.com.



são (GPAMI)² e pela equipe do Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desde 2014, desenvolvo em conjunto com os membros do GPAMI e do LAVIAS na UFPB, o Projeto Artes Visuais & Inclusão, a partir do meu credenciamento como docente/pesquisador na Linha de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais no Brasil, pelo Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da UFPB e UFPE. Este projeto está vinculado ao programa de apoio à licenciatura (PROLICEN) e ao programa de apoio a extensão (PROBEX) da UFPB e associado aos processos de orientação de TCCs e dissertações de mestrado.

Ao longo dos últimos cinco anos (2014 a 2018) orientei dissertações que trabalham, direta ou indiretamente, com os conceitos tratados nesta pesquisa, bem como, tenho acompanhado, como membro de bancas de defesas e exames de qualificações, outras pesquisas desenvolvidas no PPGAV UFPB/UFPE que abordam a mesma temática.

Nesta pesquisa considere o conceito de “inclusão” em toda a sua amplitude, ou seja, a chamada “cultura ou paradigma da inclusão” abrangendo o direito à igualdade e acesso as oportunidades culturais; o respeito à diversidade cultural; o uso pleno dos espaços culturais públicos e privados; a acessibilidade ambiental, comunicacional e atitudinal em espaços culturais; o acesso efetivo à informação sobre o patrimônio e a diversidade cultural, favorecendo o reconhecimento a pluralidade das manifestações culturais brasileiras e mundiais. Todas essas concepções abrangem os processos educacionais, sejam formais, não-formais ou informais, essenciais para a efetivação da minimização dos preconceitos e promoção da acessibilidade cultural nas mais diversas situações.

² O grupo de pesquisa foi criado inicialmente em 2005, com a denominação de Grupo de Estudos em Arteterapia e Educação em Artes Visuais (GEAEAV); em 2009 sua nomenclatura foi alterada para Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em Artes Visuais (GPAEAV), tendo sido registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. Em 2014 o grupo de pesquisa recebeu a atual denominação Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI).



Como sujeitos culturais, as relações que estabelecemos com as outras pessoas e com o meio ambiente, são essenciais para que possamos compreender a diversidade de manifestações materiais e imateriais que proliferam nos diferentes contextos culturais.

A reflexão sobre a inclusão e mediação cultural está relacionada ao fato que a cultura e a educação são direitos de todos os cidadãos, fato reafirmado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, no artigo XXVII: “todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios” (ONU, 1948), e referendado pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, capítulo III - da educação, da cultura e do desporto, seção II da cultura, “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988).

O direito do acesso pleno à cultura possibilita o acesso ao patrimônio cultural brasileiro, material ou imaterial, podendo favorecer a acessibilidade cultural, considerando que:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).



A acessibilidade vai muito além do acesso físico, arquitetônico e/ou ambiental, embora seja uma variável significativa para a eliminação das barreiras físicas de acessibilidade, para garantir a inclusão ou a acessibilidade efetiva às produções culturais dos mais variados grupos culturais do país, o acesso à vida cultural além de ser um direito legal é uma necessidade intrínseca dos seres humanos, temos de garantir a acessibilidade cultural. As interações com a natureza e a cultura, para além das necessidades imediatas de sobrevivência dos seres humanos, como comer, se reproduzir e manter a saúde envolvem o acesso à cultura para o pleno exercício da cidadania e da saúde mental.

A garantia dos direitos fundamentais das pessoas com ou sem deficiências é responsabilidade coletiva, o papel dos poderes públicos pode garantir o direito constitucional a saúde, educação e cultura. A garantia do acesso à cultura deve permitir visibilidade e incentivo as manifestações culturais de todos os grupos e estratos sociais, incluindo o direito essencial ao acesso as artes.

No Brasil a manutenção da obrigatoriedade do Ensino da Arte na Educação Básica, faz parte da luta constante dos Arte/Educadores que tem seu lugar ameaçado pela inserção de outros profissionais que ocupam seu espaço de atuação, menosprezando a importância da área de conhecimento na estrutura curricular das escolas brasileiras, deixando-nos na esteira de outros países que tem investido maciçamente na formação para as artes na educação básica e promovendo a diversidade cultural.

O direito à diversidade, não opera apenas entre as culturas (...), mas no interior de uma cultura, de modo que faça valer os direitos individuais, plena e estritamente individuais (COELHO, 2011, p. 10).



A inserção de questões referentes ao paradigma da inclusão e mediação cultural na área da pesquisa em Ensino das Artes Visuais no contexto do Nordeste brasileiro é essencial para a garantia do debate sobre diversidade cultural, na formação continuada dos educadores/pesquisadores/artistas, que buscam na pós-graduação *stricto sensu* a continuidade dos estudos e o aprofundamento no campo da pesquisa em/sobre/com Artes Visuais, o que pode impactar as práticas pedagógicas desses profissionais da Arte/Educação.

Neste trabalho estabeleci o seguinte problema de pesquisa: como os conceitos de inclusão e mediação culturais estão sendo trabalhados nas pesquisas em/sobre/com Artes Visuais no PPGAV UFPB/UFPE?

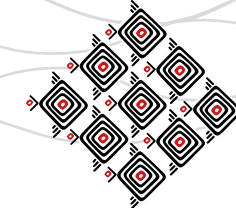
O objetivo geral da pesquisa é analisar a aplicação dos conceitos de inclusão e mediação culturais utilizados nas dissertações defendidas no PPGAV UFPB/UFPE, entre 2012 e 2018.

Os objetivos específicos são:

Tabular o uso dos termos inclusão e mediação cultural nas dissertações defendidas no PPGAV UFPB/UFPE, entre 2012 e 2018, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil;

Estruturar uma análise qualitativa sobre o uso dos conceitos investigados nas dissertações pesquisadas.

O conceito de diversidade cultural aqui abordado refere-se ao respeito as diversas formas de manifestações culturais, sem discriminação, hierarquia, categorização, procurando aceitar e entender a diversidade e as maneiras de ser e estar no planeta, este conceito se contrapõe a diferença, que se refere à identificação de cada etnia, grupo social, religioso, gênero, etc. Valorizar a diversidade cultural é batalhar pela garantia dos direitos essenciais dos cidadãos, garantir o acesso a o patrimônio e ao legado cultural material e imaterial das mais diversas comunidades humanas, deixando o legado cultural para as novas gerações, como garantia da igualdade de oportunidades e acesso aos direitos culturais para todos os seres humanos, sem distinção de raça, etnia, religião, gênero, etc.



1 - Trabalhando com as fontes documentais da pesquisa

Esta pesquisa tem como foco a produção acadêmica na área de Artes Visuais no Nordeste Brasileiro, a partir da análise de dissertações de mestrado, fruto de pesquisas desenvolvidas no PPGAV UFPB/UFPE entre 2010 e 2018, dentre as 82 dissertações publicadas pelo Programa de Pós Graduação na Plataforma Sucupira da CAPES, identifiquei 15 trabalhos relacionados com os conceitos de “inclusão” e “mediação” culturais.

Em 2012 selecionei três dissertações:

Teresinha Maria de Castro Vilela desenvolveu a dissertação intitulada “Ensino das Artes Visuais e espaços expositivos: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo (PB)”, orientada pela Prof^a. Dr^a. Livia Marques Carvalho (UFPB). A pesquisadora estudou as dificuldades encontradas pelos/as professores de arte no aos espaços expositivos artísticos na região da grande João Pessoa, a partir do estudo de cinco escolas do município de Cabedelo, Paraíba, e de dois espaços expositivos de João Pessoa, estudando o setor educativo das instituições estudadas.

Ana Cláudia Lopes de Assunção desenvolveu um trabalho intitulado “mediação cultural no Cariri cearense: um estudo de caso”, sob a orientação do Prof. Dr. Vicente Vitoriano Marques, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que no período era professor colaborador do Programa. A autora estudou mediação cultural, ensino de artes visuais e educação não formal, no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB) localizado em Juazeiro do Norte, Ceará, analisando o perfil do mediador que atuou no ano de 2009.

Outro trabalho desenvolvido no mesmo ano foi a dissertação da Ana Carolina de Paula Félix Campos, intitulada “visitas mediadas no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães” (MAMAM), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Livia Marques Carvalho (UFPB). A autora desenvolveu um estudo de caso sobre o setor educativo do MAMAM no Recife, examinando o planejamento e a prática de visitas mediadas, identificando as bases metodológicas, o uso de recursos materiais e a formação dos mediadores do museu.



No ano de 2013 identifiquei apenas uma dissertação desenvolvida por Maria Juliana de Sá Oliveira, intitulada “saberes e identidade profissional dos educadores de museus”, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Renata Wilner (UFPE). A pesquisadora analisou os saberes e o processo de profissionalização dos mediadores do setor educativo do Instituto Ricardo Brennand no Recife.

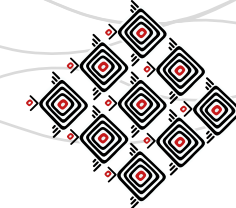
No ano de 2016 identifiquei um único trabalho, a dissertação desenvolvida por Olga Maria do Nascimento Lopes Cabral, intitulada “a relação entre escola e museu na mediação da arte contemporânea para estudantes do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), do campus de João Pessoa”, a partir das visitas guiadas a Estação Cabo Branco Ciência, Cultura e Arte e a Estação das Artes, em João Pessoa, Paraíba.

No ano de 2017 identifiquei seis trabalhos desenvolvidos abordando os conceitos estudados. A pesquisadora Sara Vasconcelos Cruz, desenvolveu a dissertação intitulada “travessia dos sentidos: estratégias de mediação multissensorial no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza – CE”, sob minha orientação. O trabalho abordou as visitas mediadas desenvolvidas no museu em Fortaleza, Ceará, a partir da experimentação da educadora/artista, utilizando a abordagem artográfica, no processo de mediação multissensorial.

O pesquisador José Getúlio Martins Júnior, desenvolveu a dissertação “Artes visuais e educação inclusiva: uma abordagem relacional”, sob a minha orientação. O trabalho analisou a experiência do pesquisador como artista/educador em uma escola de ensino fundamental com turmas mistas de estudantes com ou sem deficiências visuais na cidade de João Pessoa, Paraíba.

O pesquisador Carlos Eduardo Salustiano, desenvolveu a dissertação “ensino de artes visuais e cultura periférica: reflexões a partir da Escola Municipal Frei Afonso no Baixo Róger, João Pessoa, Paraíba”, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Renata Wilner (UFPE). O trabalho aborda a arte de periferia e a produção cultural em um dos bairros tradicionais da cidade de João Pessoa.

Outro trabalho foi desenvolvido pela pesquisadora Caroline Moreira Bacurau, intitulado “afluentes e confluências: o desaguar dos sentidos na Arte/Educação inclusiva”, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE). A pesquisadora analisou o ensino das artes visuais em duas escolas da região de Petrolina PE e Juazeiro BA, a partir do paradigma da inclusão.



A pesquisadora Marines Salviano Alves, desenvolveu a dissertação “o ensino de arte e a educação inclusiva: um estudo de caso com os professores na rede municipal de Cabedelo – PB”, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia e Silva (UFPE). No trabalho a pesquisadora desenvolveu um estudo de caso sobre a experiência do núcleo de educação inclusiva da Secretaria de Educação do Município de Cabedelo PB.

A pesquisadora Maria das Graças Leite de Souza, desenvolveu a dissertação “ensino de artes visuais para pessoas com deficiências visuais na Universidade Federal da Paraíba – Campus I”, sob minha orientação. Neste trabalho a pesquisadora entrevistou professores dos cursos de artes visuais e pedagogia da UFPB para identificar como os mesmos adaptaram suas aulas para estudantes com Deficiências Visuais.

Em 2018 identifiquei um trabalho, da pesquisadora Vanessa Soares Lorega, que desenvolveu a dissertação “ensino de arte: usos e acessos aos espaços culturais nas práticas pedagógicas”, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia e Silva (UFPE). O trabalho abordou as diferentes maneiras que os professores de artes visuais deslocam-se das escolas com suas turmas do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal e Estadual da cidade de Paulista, Pernambuco, para os espaços culturais do Grande Recife.

Em um universo de 82 dissertações de mestrado defendidas no PPGAV UFPB/UFPE entre 2012 e 2018, 44 foram vinculadas a linha de pesquisa 2 “ensino das artes visuais no Brasil” e 38 vinculadas a linha de pesquisa 1 “história, teoria e processos de criação em artes visuais”. Esta pesquisa apontou que 17% das dissertações defendidas no Programa abordaram os conceitos de “inclusão” e “mediação cultural” e que todas as pesquisas que utilizaram esses conceitos foram vinculadas a linha de pesquisa 2 – ensino das Artes Visuais no Brasil. No ano de 2018 um trabalho defendido estava relacionado aos conceitos estudados, em 2017 foram seis trabalhos, em 2016 um e 2015 um, em 2014 três e em 2012 dois trabalhos relacionados. O que demonstra maior interesse na utilização dos conceitos estudados na turma que ingressou em 2015 e defendeu a dissertação em 2017 (Tabelas 01 e 02).

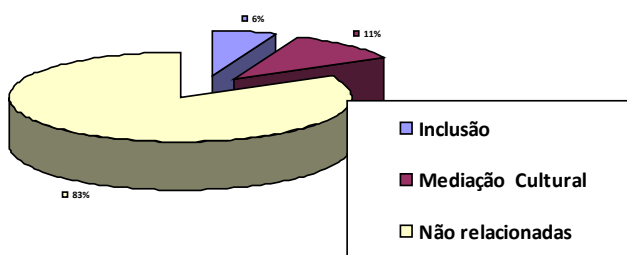
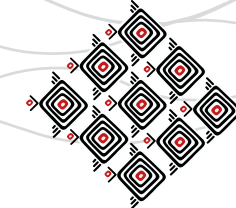


Fig 1. Temas das Dissertações Pesquisadas no PPGAV UFPB/UFPE relacionadas com inclusão e mediação cultural.



Tabela 01. Quadro das dissertações defendidas no PPGAV UFPB/UFPE que abordaram o conceito de Inclusão – 2012 a 2018.

Conceito INCLUSÃO				
Dissertações - 06	Autor/a	Linha de Pesquisa	Data	Abordagem
01. Artes visuais e educação inclusiva: uma abordagem relacional.	José Getúlio Martins Júnior	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2017	Artográfica
02. Ensino de artes visuais e cultura periférica: reflexões a partir da Escola Municipal Frei Afonso no Baixo Roger, João Pessoa, Paraíba.	Carlos Eduardo Salustiano	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2017	Estudo de caso
03. Afluentes e confluências: o desaguar dos sentidos na Arte/Educação inclusiva.	Caroline Moreira Bacurau	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2017	Estudo de caso
04. O ensino de arte e a educação inclusiva: um estudo de caso com os professores na rede municipal de Cabedelo – PB.	Marines Salviano Alves	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2017	Estudo de caso
05. Ensino de artes visuais para pessoas com deficiências visuais na Universidade Federal da Paraíba – Campus I.	Maria das Graças Leite de Souza	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2017	Estudo de caso

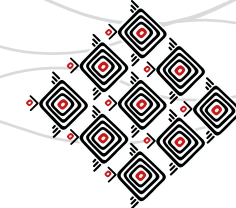


José Getúlio Martins Júnior (2017) trabalhou com o conceito de estratégias pedagógicas inclusivas em uma escola pública municipal de João Pessoa; Caroline Moreira Bacurau (2017) abordou o conceito de educação inclusiva em turmas do 6 ao 9º ano do Ensino Fundamental; Marines Salviano Alves pesquisou o trabalho do Núcleo de Inclusão do Município de Cabedelo, Paraíba; Carlos Eduardo Salustiano, trabalho com a inserção das crianças e jovens do bairro do Róger, em João Pessoa, Paraíba na escola regular a partir do Ensino das Artes Visuais; Maria das Graças Leite de Souza, abordou a educação inclusiva aplica ao ensino superior, a partir do estudo das estratégias utilizadas pelos professores dos cursos de educação artística, artes visuais e pedagogia da UFPB;

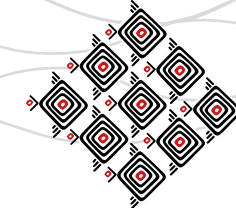
Os pesquisadores partiram da análise das próprias experiências com turmas regulares do ensino fundamental, ou como membros de equipes municipais de inclusão e/ou como facilitadores de trabalhos sociais por meio da arte nas periferias da grande João Pessoa ou em diferentes cidades e estados do Nordeste brasileiro. Nos trabalhos os pesquisadores utilizaram a inclusão no ensino regular para analisar suas experiências como artistas/educadores, percebendo-se criadores dos seus próprios processos de pesquisa, vinculados a contextos educacionais onde os estudantes foram parte essencial da sua produção, objetivando a redução das barreiras educacionais na educação regular.

Tabela 02 - Quadro das dissertações defendidas no PPGAV UFPB/UFPE que abordaram o conceito de Mediação Cultural – 2012 a 2018.

Conceitos MEDIAÇÃO CULTURAL				
Dissertações - 08	Autor/a	Linha de Pesquisa	Data	Abordagem



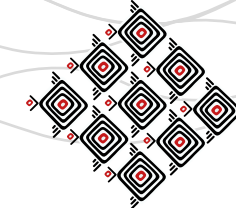
01. Ensino das Artes Visuais e espaços expositivos: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo (PB).	Teresinha Maria de Castro Vilela	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2012	Estudo de Caso
02. Mediação cultural no Cariri cearense: um estudo de caso.	Ana Cláudia Lopes de Assunção	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2012	Estudo de Caso
03. Visitas mediadas no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães MAMAM.	Ana Carolina de Paula Félix Campos	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2014	Estudo de Caso
04. Aspectos da Mediação Cultural como Ação Político-cultural na Galeria Vicente do Rêgo Monteiro.	Marília Paes de Andrade Franca	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2014	Estudo de Caso
05. Curadoria Compartilhada na experiência de mediação cultural do Museu de Arte Contemporânea do Ceará.	Mariana Ratts Dutra	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2014	Estudo de Caso
06. Saberes e identidade profissional dos educadores de museus.	Maria Juliana de Sá Oliveira	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2015	Estudo de caso
07. A relação entre escola e museu na mediação da arte contemporânea para estudantes do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), do campus de João Pessoa.	Olga Maria do Nascimento Lopes Cabral	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2016	Estudo de caso
08. Travessia dos sentidos: estratégias de mediação multissensorial no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza – CE.	Sara Vasconcelos Cruz	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2017	Artográfica



09. Ensino de arte: usos e acessos aos espaços culturais nas práticas pedagógicas.	Vanessa Soares Lorega	Ensino das Artes Visuais no Brasil	2018	Estudo de caso
--	-----------------------	------------------------------------	------	----------------

Ao abordar o conceito de mediação cultural Teresinha Vilela, analisou as estratégias que os arte/educadores do município de Cabedelo, Paraíba utilizam para levar suas turmas aos museus; Ana Cláudia Assunção analisou a experiência de mediação cultural dos espaços da cidade de Juazeiro do Norte, Ceará; Marília Paes Franca analisou a mediação cultural na Galeria Vicente do Rêgo Monteiro no Recife; Mariana Dutra, analisou a curadoria compartilhada no MAC Ceará; Maria Juliana de Sá Oliveira analisou os saberes e a identidade profissional dos mediadores do Instituto Ricardo Brennand no Recife; Olga Cabral investigou a mediação cultural para a arte contemporânea na Estação Cabo Branco e Estação das Artes em João Pessoa, Paraíba; Sara Cruz investigou a mediação multissensorial no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza, Ceará e Vanessa Lorega, investigou os usos e acessos aos espaços culturais nas práticas pedagógicas, estudando as escolas da rede municipal e estadual da cidade de Paulista, Pernambuco.

Em todos os trabalhos identifiquei que o conceito de mediação foi abordado por via da relação com a cultura, portanto foi trabalhado como “mediação cultural”. Quatro dissertações (Teresinha Vilela; Maria Juliana Oliveira; Olga Cabral e Vanessa Lorega) analisaram a mediação cultural via perspectiva das escolas regulares e de seu público efetivo, os estudantes, que seriam mediados em visita às instituições culturais locais e cinco dissertações (Ana Cláudia Assunção; Ana Carolina Campos; Marília Paes Franca; Mariana Dutra e Sara Cruz) abordaram a mediação cultural com foco nos setores educativos das instituições e na recepção do público, com a perspectiva multissensorial e inclusiva.



Considerações finais

Entre as 15 dissertações defendidas no PPGAV UFPB/UFPE, entre 2012 e 2018, que abordam os conceitos de “inclusão” e “mediação cultural”, seis trabalham diretamente com inclusão educacional, em contextos variados no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior, em instituições públicas e privadas, demonstrando um amplo campo de pesquisa (Tabelas 01 e 02) e múltiplas possibilidades de investigação.

No intuito de responder o problema desta pesquisa: como os conceitos de inclusão e mediação cultural estão sendo trabalhados nas pesquisas em/sobre/com Artes Visuais no PPGAV UFPB/UFPE? Os resultados analisados a partir dos dados coletados apontam que os dois conceitos foram utilizados nas dissertações da linha de pesquisa em Ensino das Artes Visuais no Brasil, abordando questões relativas a inclusão educacional em múltiplos contextos e a mediação cultural a partir da análise das experiências dos artistas/educadores em instituições culturais do Nordeste do Brasil.

Considero que a análise dos dados aqui apresentada atendeu ao objetivo geral da pesquisa “analisar a aplicação dos conceitos de inclusão e mediação culturais nas dissertações defendidas no PPGAV UFPB/UFPE entre 2012 e 2018” representando uma abordagem inicial a partir desse banco de dados disponível na Plataforma Sucupira da CAPES e que poderá estimular o desenvolvimento de outras pesquisas e olhares sobre o tema.

Ao longo da pesquisa tabulamos as dissertações defendidas no PPGAV UFPB/UFPE, entre 2012 e 2018, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil, que utilizaram os conceitos de inclusão e mediação cultural, identificando 15 trabalhos dentre os 82 defendidos.

Analisamos qualitativamente o uso dos conceitos inclusão e mediação cultural nas 15 dissertações de mestrado em Artes Visuais selecionadas entre as que foram defendidas no PPGAV UFPB/UFPE.



Os conceitos de inclusão e de mediação cultural utilizados nas pesquisas analisadas estão intrinsecamente relacionados, são maneiras de promover a acessibilidade de todas as pessoas à vida cultural em sociedade.

Considerando a diversidade das instituições pesquisadas e as especificidades culturais locais, essas pesquisas adotaram procedimentos metodológicos diferenciados, com predominância de estudo de caso e artografia. As abordagens utilizadas pelos pesquisadores favoreceram o desenvolvimento dos processos de pesquisa de campo e permitiram a coleta e análise dos dados.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Governo Federal do Brasil, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24.08.2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 26.08.2018.

COELHO, Teixeira. Direito cultural no século XXI: expectativa e complexidade. In: Direitos culturais: um novo papel. **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, n. 11 (jan./ abr.2011). São Paulo: Itaú Cultural, 2011, p.6-14.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira e COHEN, Regina. Subsídios metodológicos na construção de uma “acessibilidade plena”: a produção da identidade e da subjetividade de pessoas com deficiência. In: **Revista Benjamim Constant**. Ed. 03, Rio de Janeiro – RJ. Outubro de 2013. Disponível em: https://intervozesdotcomdotbr.files.wordpress.com/2015/01/subsc3addios-metodolc3b3gicos-na-construc3a7c3a3o-de-uma-acessibilidade-plena_rbc_revee3out2013_texto_7.pdf. Acesso em: 24.08.2018.

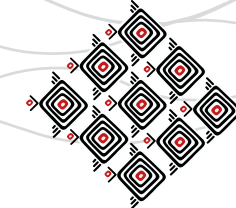


MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 24.08.2018.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de arte e público especial**. Dissertação de mestrado em Artes. Orientadora Dr^a. Ana Mae Barbosa. São Paulo SP: ECA USP, 1999.

_____. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. Tese de doutorado em Artes. Orientadora Dr^a. Maria Helena Pires Martins. São Paulo SP: ECA USP, 2007.



JOGO DAS FRONTEIRAS BORRADAS: EXPERIÊNCIAS A/R/TOGRÁFICAS NO PIBID COMO DOCENTE-ARTISTA

Wesdey de Alencar Freitas¹ - IFCE
Francisco Herbert Rolim² - IFCE

Resumo

Qual o lugar da pesquisa nos espaços entre a criação e o ensino? Pensar, refletir e compreender a identidade e os afazeres artísticos é necessário para se avançar em direção às fronteiras borradas, aos espaços de miscigenação (IRWIN, 2008) de atravessamentos relacionais entre saber, praticar e criar. Este estudo apoia-se na ideia de jogo (RYNGAERT, 2009) enquanto lugar de experimentação. Trata-se de uma investigação poética e discursiva, pautada no relato de experiências a/r/tográficas, como artista-pesquisador-professor (DIAS; IRWIN, 2013) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com alunos e professores da Escola Ensino Fundamental e Médio João Mattos, em Fortaleza-/Ce, a título de procurar entender e discutir sobre ser docente-artista (OLIVEIRA, 2010), as razões, problemáticas e paixões que movem a docência em Arte (ALMEIDA, 2009). Os resultados apontam para um melhor aproveitamento das interconexões entre pesquisadores em arte e metodologias de pesquisa em ensino de Arte.

Palavras-chave: A/r/tografia. Jogo. PIBID.

Introdução

O que é ser artista? O que é ser docente? O que é ser artista sendo docente simultaneamente? Qual o lugar do artista e do docente? Quais as delimitações entre as duas profissões? Qual

1 Mestrando em Artes no Programa de Mestrado Profissional, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Especialização em Artes (educação), Faculdade Venda Nova do Imigrante. Licenciado em Teatro, IFCE e Técnico em Dança, Porto Iracema das artes e SESC/SENAC. E-mail: wesdeyalencar@gmail.com

2 Prof. Dr. em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Artista-pesquisador-professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará-IFCE. E-mail: herbertrolim@gmail.com



a relação de atravessamentos nesta formação? Enfim... um emaranhado de questões, incertezas e até medos que acompanham o artista-docente antes, durante e depois do processo formativo universitário.

No âmbito educacional e artístico estamos sempre no lugar de inventar e reinventar e com isso experimentar, estar sujeito ao risco, encontrar-se num espaço que está para além da ficção e do real. Falamos de um espaço de experimentação em potencial, uma experimentação criativa, um lugar de envolvimento, engajamento e também distanciamento, fomentando um processo insubstituível na aprendizagem.

Ryngaert (2009) parte da ideia de jogo, abordada por Winnicott (1978) para falar do lugar de experiência criativa, relacional, do indivíduo com o seu meio (cultural, social, etc.). Por pensar o jogo, entende-se as comunicações possíveis no fazer educacional seja ele em instituições formais ou não-formais e/ou ainda nos atravessamentos que podem ser propostos nesse jogo de fronteiras borradas inerentes ao artista docente que vive no paradoxo ser artista e ser docente.

Ele (o jogo) não está dentro, qualquer que seja o sentido da palavra. Ele também não se situa fora, ou seja, ele não é uma parte repudiada do mundo, o não-eu, desse mundo que o indivíduo decidiu reconhecer (qualquer que seja a dificuldade ou mesmo a dor encontrada) como estando verdadeiramente no exterior e escapando ao controle mágico. Para controlar o que está fora, é preciso fazer coisas e não simplesmente pensar ou desejar; e fazer coisas leva tempo. Jogar é fazer (WINNICOTT, 1978, p.72 apud RYNGAERT, 2009, p. 40).

Este fazer compreende a ideia de identidade relacional, onde o docente acaba por ser influenciado pela sua trajetória de vida, atravessando a sua percepção de identidade. Aqui entramos numa discussão de processos metodológicos de ensino e aprendizagem. Este processo acaba por influenciar no que refere à experiência artística qualificando o fazer docente em arte.



O jogo do fazer está diretamente relacionado com a pesquisa a que se soma ser artista e professor, isto é, *artist-researcher-teacher* (artista-pesquisador-professor) expressão que vem se assentando desde os estudos de Eisner nas décadas de 1970 e 1980 (DIAS; IRWIN, 2013), e que conjuga duas metodologias pedagógicas no decorrer do processo de investigação, a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e a Pesquisa Baseada em Arte (PBA).

Irwin ajusta este pressuposto ao ensino da Arte, no que diz respeito a ser *artist-researcher-teacher* (artista-pesquisador-professor) e tudo aquilo que se engendra nesses saberes e chamam a si, congeminados, em relação ao contexto sócio-político-cultural fundante de sua poética.

Artistas-pesquisadores-professores são habitantes destas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática. (IRWIN, 2008, p. 91).

Trata-se de espaços hifenizados, cuja potencialização de significados, com suas similitudes e diferenças, configuram um *corpus* pluralizado, em que as invenções, as práticas e ideias correspondentes a cada saber se inter-relacionam.

Com base nestes fundamentos, objetivo³ uma narrativa associativa entre experiência vivida no período de bolsa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao Curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –FCE, e suas implicações como artista-licenciando, a título de aproximar as leituras e

³ O uso da primeira pessoa gramatical no decorrer do texto deve-se aos posicionamentos da minha prática pedagógica no programa PIBID como licenciando em teatro (autor 1) e as reflexões feitas em conjunto com o orientador (autor 2).



reflexões sobre o exercício de docência em Arte no ensino superior da prática escolar, pedagógica, em que pese ser artista-pesquisador-professor.

Esta proposta prático-reflexiva e discursiva, que se dá metodologicamente pela ativação da ideia de jogo e de a/r/tografia, vai de encontro aos meus ideais e perspectivas enquanto indivíduo em formação e formador, no sentido de provocar atravessamentos e com isso romper barreiras que delimitam territórios vastos, encaixotando-os, ao invés de deixar-se inundar cada vez mais por novos territórios de conhecimento e experiência, na medida em que conhecimentos adquiridos, questionamentos e incertezas se dão o tempo todo e estão sempre voltados para construção de novos saberes.

As razões e afeições de ser docente-artista.

Quando falo em teatro no ambiente escolar, penso no aluno inserido na sociedade, considerando que no teatro, ou na arte de um modo geral, são trabalhados aspectos psicomotores (habilidades corporais e processos mentais), cognitivos (habilidades intelectuais, conhecimento, lidar com problemas) e afetivos (sentimentos, emoções). Falo, neste caso, do teatro/arte como uma linguagem que age diretamente no ser humano em seu modo de pensar/fazer, escrito deste modo por considerar que os mesmos acontecem simultaneamente e não em processos separados, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, no tópico que fala especificamente da linguagem de teatro:

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano (BRASIL, 1998, p. 88)



O estudo desta linguagem artística na docência universitária e na prática escolar, em geral, potencializa e reforça ainda mais o aspecto ensino-aprendizagem ao associar o teatro a outras disciplinas escolares, não como acessórios ou complemento, mas como algo próprio de sua natureza, cuja ação dramática, jogos teatrais, contatos com os textos dramáticos, expressão corporal, dentre inúmeros outros aspectos, agem diretamente na formação crítica e social do indivíduo aluno e do profissional professor.

Quando esta experiência está diretamente relacionada às pesquisas em Arte e, ao mesmo tempo, às pesquisas em ensino de Arte, ela intensifica os fatores indenitários do docente-artista, para quem, segundo Oliveira:

[...] é aquele que atua no ensino e na pesquisa na universidade com temas relacionados a múltiplas linguagens das Artes, com produção artística ou não. Além disso, propõe projetos, discussões, realiza produções, faz críticas, atua na formação e processos artísticos de cunho variado, seja ele na área de artes visuais, música, dança e teatro (2010, p. 22).

Visto por este ângulo, o docente-artista é um especialista que encontra na docência, quer no ensino básico ou no ensino superior, guardadas as diferenças, a possibilidade de conhecer respostas, criar perguntas e produzir arte, para si e numa perspectiva sociocultural em relação ao outro, familiarizando-se com a cultura, a prática e as teorias artísticas. Acontece que, refletindo sobre esta identidade relacional, como licenciando-artista, eu observo certa dificuldade nos processos formativos de transversalidade entre estes dois saberes, sem que haja predomínio de um sobre o outro, mas equivalência de importância e consciência formativa. Nas palavras de Almeida:

Ser professor é sempre em decorrência do fazer artístico, e não o inverso. No entanto, embora a escolha da profissão educador seja uma opção inicialmente impulsionada pela busca do sustento material, o contato direto com os estudantes provoca realimentação



do fazer artístico, fazendo que a motivação inicial da escolha seja esquecida no prazer de ensinar: “no fundo, é uma questão de razão e paixão” (ALMEIDA, 2009, p. 152).

Como se vê, o problema está em como encontrar espaços de subjetivação e conciliação entre razão e paixão, diante da objetividade, da burocracia, da produção quantitativa e do plano cartesiano das instituições de ensino. Ao buscar aproximações nas razões e paixões que movem ser docente-artista, Almeida problematiza as relações que se configuram entre sociedade e o fazer e pensar arte.

As exigências do tempo do trabalho do artista se distinguem das do tempo do trabalho institucional. Para a instituição, o número de produções importa mais que sua qualidade e relevância. A quantidade exige homogeneização. Na universidade, o trabalho fabril e o artesanal coexistem, e parece que a instituição sempre busca enquadrar o segundo no primeiro. Isto ocorre, por exemplo, na avaliação da produtividade: mesmo que o trabalho seja artesanal, a avaliação é massificada. Ao homogeneizar as práticas, a instituição subtrai a especificidade do trabalho do artista e do ensino de arte, daí surge um conflito: o artista anseia o imprevisível pelo intemporal, mas a arte, burocraticamente estabelecida, o aprisiona. É o que acontece com uma carreira acadêmica: os artistas se sentem coagidos a se qualificarem; ressentem-se de que, na instituição, é o título obtido na pós-graduação (atributo abstrato) que vai qualificá-los, e não seu trabalho concreto com a arte (ALMEIDA, 2009, p. 140).

Para esta autora parecem claros os conflitos entre o mundo do trabalho e a liberdade criadora. Após entrevistas dirigidas aos docentes-artistas, ela chama atenção para a presença de docentes que abraçaram o magistério por uma necessidade de sobrevivência e como possibilidade de não submeter-se às imposições do mercado de arte; a insatisfação quanto ao tempo de pesquisa e produção artística nos programas curriculares; a defasagem salarial; a falta de materiais; as instalações não adequadas; as “formulações teóricas sobre como se deve ensinar”,



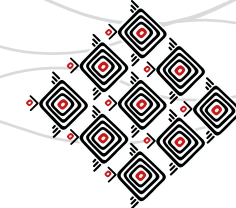
desvinculadas das práticas; o preconceito com o fazer artístico em comparação a outros tipos de trabalho por ser uma atividade livre e criativa; relutância dos alunos em aceitar as críticas a seus trabalhos por considerar que estas lhes roubam a espontaneidade; a ideia do artista como ser especial, que o desobriga de adequar sua ação criativa ao trabalho sistematizado e institucional etc.

Por outro lado, Almeida observa que não obstante estas limitações, segundo as colocações dos docentes-artistas “há um campo amplo de decisões que competem a eles exclusivamente: não há interferência na seleção e no desenvolvimento do conteúdo nem na avaliação dos alunos” (p. 142), sobretudo nas instituições públicas, isto cria margens para o artista-pesquisador-professor trabalhar seu projeto de ensino. Além disto, segundo ela, os “artistas-professores não negam a pós-graduação nem a exigência de realização de uma tese, mas questionam sua natureza, que põe em jogo a especificidade do trabalho do artista. Assim, o trabalho concreto, particular se apaga nas regras e normas da instituição” (p. 140).

Frente a tais indicadores, trato de trazer para esta abordagem uma experiência em ensino de Teatro junto ao PIBID como oportunidade formativa no exercício da docência em sala de aula e fora dela, rompendo com os muros da universidade, em que alunos se tornam parceiros bolsistas nas escolas públicas com um posicionamento político de afirmação e reconhecimento da importância e necessidade do ensino de Arte. Dada a natureza desta experiência de caráter a/r/tográfico, metodologicamente falando, é possível pensá-la em termos prático-reflexivo como agenciadora das relações entre o trabalho institucional e o fazer artístico, o pensamento discursivo acadêmico e a poética do teatro, a escola e os modos de produção simbólica.

Prática a/r/tográfica no PIBID como experiência estética e de ensino em Teatro.

A docência em Teatro está no campo dos conhecimentos e da formação específica, bem como na área do sentir, em que produção de arte, ensino e pesquisa se entrecruzam. Ao docente



cabe o entendimento das exigências profissionais, dos vínculos com a pesquisa, extensão e ensino, do ser profissional que pratica a reflexão na ação, ou seja, do ser docente que reflete sobre sua prática. Estes papéis que integram conhecimento, prática e criação – negligenciados pelos métodos de ensino tradicional - pode encontrar em programas como o PIBID um meio de iniciação ao magistério com experiências neste sentido, práticas em contexto de políticas de inovação nos processos de formação docente, considerando que:

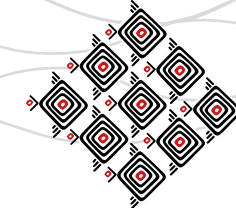
O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. (...) A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. (BRASIL, s.d)



Fig. 1: Alunos da escola João Matos. Prática-reflexiva de teatro. PIBID. Fortaleza, 2014. Fonte: Acervo particular.

Tomo como exemplo para este estudo a aplicação deste programa na Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos, localizada no bairro comercial do Montese, em Fortaleza, onde ministrei aulas de teatro para alunos das três séries do ensino médio, cuja prática pedagógica, no âmbito de uma experiência performativa, que tomo aqui como objeto de estudo, valem para pensar as fronteiras borradas, os espaços entre ser artista-professor-pesquisador.

Esta escola, em suas ações pedagógicas, é conhecida pelo engajamento político tanto do corpo docente quanto de seus alunos, reforçando assim seu caráter crítico e de conscientização político-social. Nas aulas de teatro do PIBID, foi levado em consideração este caráter, partindo de reflexões e inquietações que surgiam dos próprios alunos, seu cotidiano, relacionando-as com questões sociais e políticas.



A partir de uma convocatória feita pelo Comitê Popular da Copa/Plenária Unificada dos Movimentos Sociais, por meio de cartazes e panfletos, para participar do ato unificado “Ditadura nunca mais: nem militar, nem civil, nem de mercado”, em praça pública, foi possível como docente-artista bolsista do PIBID promover ações políticas, de reflexão social (Figura 1), junto aos alunos e comunidade, mediados pelo teatro como uma prática social e cultural.

Algo que, enquanto artista-pesquisador, já vinha desenvolvendo no âmbito da homoarte, quer seja, no campo das relações entre arte contemporânea e sexualidade humana tida como uma forma de expressão, de modo particular o homoerotismo:

[...] faz-se necessário relacionar variantes contextuais do homoerotismo, entrelaçando aspectos econômicos, identitários, socioculturais e/ou políticos, a partir de alteridade, diferença e diversidade, ao ponderar a dinâmica de articulações estratégicas de uma comunicação que efetive tal ideologia (GARCIA, 2015, p. 56).

Assim, identificamos uma relação a entender que na homoarte propõe-se um discurso de luta, de militância, por um grupo social, a comunidade LGBT. No exercício de docência com os alunos da escola João Mattos, sugeri como fundamento prático-reflexivo uma ação que estivesse relacionada com minha pesquisa artística e, ao mesmo tempo, ativasse nos discentes uma reflexão sobre as diferenças sociais, com ênfase na discriminação sexual, e a importância da formação de cidadãos conscientes, compreendendo que a escola é parte integrante deste processo formativo de indivíduos críticos.

A discussão amplia-se e relaciona-se no ponto em que entendemos a grande diversidade que encontramos no ambiente escolar e de como estes corpos são influenciados pelo contexto cultural, ou seja, pelo cotidiano, deste modo tratamos do encontro de identidades e que se provocadas de uma maneira coerente podem resultar numa formação consistente e consciente, contribuindo para uma sociedade mais justa e engajada.



Considerações á saber:

A partir da ideia de jogo, enquanto lugar de experimentação, e de a/r/tografia como metodologia de entrelaçamento de arte-pesquisa-ensino, trago algumas reflexões e discussões sobre a prática arte-educativa e os interesses nos processos metodológicos de formação do docente em Arte e suas competências como docente e artista, comprometido com a formação crítica e ativa do cidadão na sociedade, em razão de sua capacidade relacional, inter-humana, tendo a arte e o ensino como mediadoras.

O PIBID, possibilitou essa oportunidade de alinhamento e promoções de estratégias metodológicas para nos fazer pensar e refletir a política nas Artes, a sua força e imbricamento que rompem as fronteiras das paredes da escola, neste ponto retomando o jogo como experiência, de certo modo guiado e com regras para cumprir objetivos básicos, mas que promove um universo de possibilidades de resultados na formação dos indivíduos, bem como novos olhares para o fazer docente-artista.

Promoveu-se, desta forma, uma espécie de articulação estratégica no imbricamento da pesquisa artística (subjativa) do docente com sua prática escolar (coletiva), ou seja, na relação crítica da pesquisa poética em homoarte com o trabalho “Ditadura nunca mais: nem militar, nem civil, nem de mercado”. O exercício cênico proposto como ato político-educativo na Praça do Ferreira, no centro ativo de Fortaleza, nos faz entender o engajamento possível de uma pesquisa individual enquanto docente e como refleti-la de modo produtivo na prática escolar, o que se configura como experiência estética a/r/tográfica na medida em que as fronteiras da pesquisa, do ensino e da produção em arte se entrelaçam – fronteiras borradas.

Ao reascender a discussão do grande golpe brasileiro de 1964, junto aos alunos do ensino médio, por meio do “jogo do fazer”, trouxe para a pauta da aula prático-reflexiva a luta contra a



opressão e a violência, e, assim, pode suscitar uma análise sobre os dias que temos vividos e as censuras do cotidiano. Esta ação performativa de caráter pedagógico, voltada para o ensino em Teatro, contribuiu para discutir e refletir sobre a participação da arte nas lutas pelos direitos da sociedade, por entender que a discussão é maior do que as páginas de um livro, ela é real e é presente.

Este exercício cênico também valeu para reafirmar que é possível articular pesquisa em Arte com pesquisa em ensino de Arte, ao trazer, neste caso, para o ato político na Praça do Ferreira, no centro ativo de Fortaleza, questões do pensamento poético e discursivo acerca da homoarte (ativismo LGBTQ), trabalhadas subjetivamente em consonância com minha prática pedagógica de artista-pesquisador-professor, nos espaços entre estas fronteiras ao teorizar, produzir e criar experiências estéticas, cujas relações artista/educador e alunos se tornam um momento de aprendizagem, questionamento, novos saberes e jogos de fronteiras borradas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> >. Acesso em: 16 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Brasília/MEC, s.d. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid> >. Acesso em: 16 de maio de 2018.

DIAS, Belidson e IRWIN, Rita L. **Pesquisa educacional baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria; Ed. Da UFSM, 2013.



GARCIA, Wilton. **(Re) versos sobre cinema e corpo: a homocultura.** *Bagoas*, Rio Grande do Norte. v.9, n. 12, p. 43-59. 2015.

IRWIN, Rita L. *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica.* In: BARBOSA, Ana M.; AMARAL, Lillian (Org). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação.** São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008b. OLIVEIRA, Eleny Macedo de. **Docência universitária em Arte (Auto) Retratos da Identidade do docente-artista.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás (UFGO), Faculdade de educação, 2010

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

RODA
05

ARTE/EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DOCENTE
PRÁTICAS E POÉTICAS

5





PROCESSOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA: A POMBA DO DIVINO E AS MENSAGENS CONTRA A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Adriana Tobias Silva¹ - SEMED

Resumo

Esse artigo reflete sobre uma abordagem teórico-metodológica por meio da Festa do Divino Espírito Santo em São Luís – MA, eminentemente de terreiros de mina. Busca-se a partir de investigação e sustentação teórica acadêmica, desenvolver formas de estimular o olhar dos alunos do Ensino Fundamental em escola da rede municipal de São Luís ao universo da cultura popular. Leva-se em consideração a necessidade de trabalhar conteúdos de arte voltados para as diversidades étnico-raciais. Aborda-se as possibilidades de repertório visual para o ensino de artes visuais nos espaços sagrados da Festa do Divino. Relata-se as ações pedagógicas por meio de Projeto de Arte com docentes, voltado para análises dos espaços e elementos visuais das Casas de Festas do Divino em pesquisa de campo, fotográfica e videográfica, com o intuito de incentivar a valorização do trabalho de apreciação estética, produção artística e o combate à intolerância religiosa.

Palavras-chave: Festa do Divino Espírito Santo. Artes Visuais. Experiência estética.

Introdução

Utilizar como laboratório de estudo as manifestações da religiosidade popular, mais precisamente, a Festa do Divino Espírito Santo, em São Luís/MA, é uma iniciativa que resulta na valorização da cultura popular, acatando as demandas hoje também atendidas por ações de

¹ Mestra em Artes - Programa de Pós-Graduação PROFARTES – UDESC – UFMA. Especialista em Artes. Licenciada em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Arte/educadora da rede Municipal de São Luís - MA. Graduada no Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores. E-mail: adritobias10@gmail.com.



salvaguarda² por parte de órgãos oficiais, como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ligados à preservação do patrimônio cultural material e imaterial brasileiro. Essas manifestações expressam seus significados por meio de um sincretismo de linguagens: a dança, a música e as expressões plásticas.

Os alunos da escola pública municipal do Ensino Fundamental Unidade de Educação Básica Luís Viana localizada no bairro da Alemanha e da Unidade de Educação Básica Dr. Neto Guterres, localizada no bairro do Angelim (São Luís – MA), são os discentes com os quais trabalhei para a presente pesquisa realizada para minha dissertação de Mestrado em Artes³, porém, farei um recorte, enfatizando apenas a primeira escola.

Os alunos do 9º ano do ensino fundamental, séries finais, são jovens oriundos de diversos bairros da Ilha de São Luís, onde há ocorrências de manifestações populares ligadas às casas de culto de religiões de matriz africana. Deste modo, parti do pressuposto de que esses educandos já possuem uma proximidade com esse universo da cultura popular cercada por uma riqueza visual, mas que frequentemente é vista de forma preconceituosa por desconhecerem o valor cultural, tanto material quanto imaterial.

Dessa maneira, dei ênfase à Festa do Divino Espírito Santo como campo de pesquisa, no qual busquei alcançar resultados de aprendizagem no ensino da Arte partindo da prática social do aluno.

No processo de criação, onde foi possível lançar mão das novas tecnologias com o uso de câmeras fotográficas e/ou dispositivos móveis para produzir imagens de aspectos da cultura po-

2 “O princípio do trabalho de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial é compartilhar responsabilidades e informações. É desenvolver um estreito contrato com os grupos sociais, que produzem, reproduzem e transmitem esse patrimônio, os projetos de mapeamento, identificação, registro e fomento à valorização e à quantidade de bens culturais” (IPHAN, 2006, p. 9).

3 Mestrado profissional em Artes. Título da dissertação: **ARTE E DEVOÇÃO**: uma experiência de ensino-aprendizagem em artes visuais por meio das Festas do Divino Espírito Santo em São Luís – MA.



pular maranhense, propus a utilização das expressões da religiosidade na Arte Contemporânea direcionada ao ensino da Arte.

Para compreensão do contexto

A Festa do Divino Espírito Santo em São Luís do Maranhão, mostra-se um campo vasto, não somente para o ensino das Artes, mas para as demais disciplinas que compõem a Educação Básica, bem como a necessária abordagem dos temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente e temas locais que vão para além da obrigatoriedade disciplinar, em se tratando da lei nº 10.639/2003 que estabelece a *obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas*, e ainda, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais lançadas em 2004.

As salas de Festa do Divino ornamentadas, os drapeados dos tecidos, as imagens dos santos, os ícones da festa, o perfume, os cânticos, as rezas, as ladainhas, as falas, os batuques das chamadas *caixas*, as risadas, os cortejos, os sabores, todo esse repertório faz parte de um ritual que dura vários dias e que envolve dezenas de pessoas para sua execução. Em geral, duas semanas de Festa que costumam atrair muitas pessoas, desde crianças a idosos, seja por devoção, ou pelo simples prazer em vivenciar tal momento, ou ainda pelo deleite causado por essa estética, digamos que, intuitiva.

É esse o repertório visual que toma as ruas de uma cidade, um bairro, um povoado, ocupando esses espaços que passam a constituírem-se em espaços museais, ainda que de forma temporária. As salas ambientadas em devoção ao Divino, podem possibilitar, uma experiência estética por meio do estudo dessa cultura visual nesses ambientes considerados *sagrados*.

Com isso, a proposta de um estudo sobre essas peças artesanais, está sendo garantida, não só pela exposição para fins ritualísticos durante os festejos, bem como, enquanto peças que passam a ter uma outra função, pois se tornaram objetos museais.



Para a ornamentação da Festa, tanto em São Luís quanto em Alcântara, busca-se alcançar as características desse período imperial. Características estas, que podem ser notadas nas indumentárias das crianças e adolescentes que representam a *corte*, na quantidade excessiva de tecidos e seus drapeados, nos brilhos dourado e prateado encontrado nas peças artesanais e na decoração em geral, passando a ideia de riqueza com objetos que lembram o ouro e a prata. Não há escassez no quesito ornamentação. Quanto mais pompa mais reconhecimento ao *festeiro*.

A pesquisadora Maria Michol em seu artigo *Divino Espírito (re)ligando Portugal/Brasil no imaginário religioso popular*, refere-se à Festa do Divino como um intenso ritual:

[...] um ritual barroco, em torno de um Império Simbólico, viabiliza a encarnação de um tempo sagrado que é, essencialmente, circular, recuperável, não se esgota, atualizando-se a cada ano, em uma multiplicidade de espaços sagrados (CARVALHO, 2008, p. 12).

Um ritual que se estende por vários dias e que segue vários momentos em que é necessária muita atenção para que tudo ocorra com extrema proximidade em semelhança aos anteriores, o que se conhece como *tradição*. É importante destacar o termo *ritual barroco* utilizado por Maria Michol Pinho de Carvalho ao se referir à Festa do Divino. É necessário levar em consideração que, a Festa do Divino não deixa de ser uma herança colonial, período em que o estilo barroco era predominante.

Tem-se então, a cada Festa do Divino, um *ritual barroco* se repetindo, em que seus coordenadores seguem numa busca contínua para que tais características não se percam.

É possível fazer uma alusão ao que se entende por *barroco mestiço*, presentes nessa mistura de imaginários perceptíveis ao observar composições que remetem aos terreiros de mina (matriz africana) e ao catolicismo (origem europeia), nesses *espaços sagrados* (Figura 15). Uma

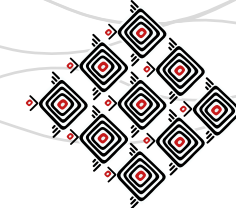


Fig. 1 e 2 - Sala do altar revestida com tecido drapeados e acabamento em flores artificiais em Festa do Divino e Sant'Ana – Bairro da Alemanha – São Luís e, respectivamente, uma das Mesas com bolos decorados a serem servidos no encerramento da festa. Festa do Divino em bairro do Monte Castelo. 2017, São Luís. Autora: Adriana Tobias.

transformação do espaço comum que passa a se conformar em *espaços sagrados* num retorno a um *Tempo Sagrado* com suas cores, brilhos, formas e dinamismo em suas construções plásticas.

São elementos expressos em cores, formas, dentre outros, que compõem o conjunto dos adornos que integram a Festa do Divino Espírito Santo, portanto, o termo *estética* é aqui citado no sentido de *estesia*, não assumindo, propriamente, a dimensão que o mesmo teria nos estudos clássicos da filosofia.

O termo *estesia*, aqui, é utilizado com base nas pesquisas de Ana Claudia de Oliveira que é resultado das confrontações possibilitadas a partir da obra do linguista lituano Algirdas Julien Greimas. Utilizo esse termo por entender que as experiências entorno da Festa do Divino me remetem ao que a autora conceitua essa experiência estética, como estesia que é a: “percepção, através dos sentidos, do mundo exterior, faculdade que possibilita a experiência do prazer (ou do seu contrário), assim como de todas as “paixões” – aquelas da “alma” e também aquelas, físicas, do corpo, da ‘sensualidade’” (OLIVEIRA, 1995, p. 231).

A Festa do Divino e todo seu repertório visual, sonoro e espacial é capaz de conduzir seus participantes a uma espécie de encontro de sensações capaz de levá-los à embriaguez ao adentrar nesses *espaços sagrados*: o conjunto de cores e símbolos, o caimento do cetim, a sobreposição de tecidos, a ornamentação dos espaços, a textura visual, o brilho das roupas sob a luz do sol, o som dos batuques nas caixas e dos tambores, os cantos das caixeiras, as vozes ecoando as ladainha, o perfume do *defumador*, do *chocolate*, dos *doces*, da *comida*, a acidez da bebida, o doce dos bolos e licores, o sabor peculiar da comida, a textura do alimento em nossas bocas, a maciez das sedas, dos objetos de decoração.

Esse fazer artístico e artesanal da Festa do Divino é de uma interpretação muito própria dos estilos artísticos, especialmente o barroco e o neoclássico, como percebo na construção das tribunas e altares, mais precisamente na Festa do Divino de Alcântara. São essas interpretações que se colocam em função do sagrado e que utilizo como objeto de estudo para com a pesquisa que foi realizada juntamente com os alunos.



Simbologia da Festa – *o que vemos, como sentimos*

A prática da leitura de imagens deve ser aplicada em todos os níveis da educação básica, pois parafraseando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 51), estes afirmam que se pode perceber a presença dos fenômenos artísticos na arte erudita, manifestações populares e nas imagens midiáticas. Assim, é importante frisar essa necessidade da leitura de imagem aos alunos e mostrar que elas podem acontecer naturalmente, mas não se pode deixar de enfatizar que é possível também, empregar diversos métodos para sua realização, com a utilização de um olhar estético.

Em análise, fiz alguns recortes desses símbolos (coroa, cetro, pombo, mastro, santo) que são essenciais para a Festa do Divino Espírito Santo no Maranhão. São símbolos recorrentes em todos os espaços sagrados, presentes nos enfeites, nas paredes, nos bolos, na decoração em si, nas indumentárias, nas bandeiras, ou como um objeto, porém, cada símbolo possui a sua função durante todos os rituais da Festa. São ícones que possuem seus diversos significados, mas que, dispostos na ambientação para a Festa, passam a ter suas acepções próprias.

Construção da experiência

Fazem parte do universo de nossa pesquisa, os espaços que considero ambientes estéticos, como os espaços sagrados, o ambiente escolar como as salas de aula e o que temos para além das paredes desses lugares, espaços esses, considerados locais de ensino- aprendizagem, bem como os corredores e a área externa da escola. Pensar educação a partir dos escritos de Paulo Freire, é entender que a escola, os alunos, o currículo, os docentes, a comunidade escolar em geral, possuem um papel importante em nossa sociedade e, felizmente, isso foi possível perceber nessas vivências artísticas.



A escola UEB Luís Viana encontra-se próximo um dos locais de pesquisa em que acontece a Festa do Divino e Festa de Sant' Ana. À medida que conversava com o corpo discente, sobre o projeto, parte desses poucos, na verdade, demonstravam terem visto, ou de certa forma participado de manifestações culturais: Tambor de Crioula, Reisado, Festa de Santa Luzia, Bumba-meu-boi, Dança Portuguesa, Festa do Divino Espírito Santo, dentre outras.

Os espaços de Festa eleitos, não foram escolhidos ao acaso: Terreiro de Mina Santa Maria localizado no bairro do Monte Castelo e Casa da Festa do Divino e Sant'Ana foram escolhidos, principalmente por ficarem próximos à nossa escola.

É de suma importância fazer com que o aluno conheça um universo amplo das artes, é maravilhoso perceber o prazer dessas descobertas, no entanto, ajudá-los a entender o valor de sua cultura os torna partícipes dessa construção de conhecimento, pois é sobre algo que faz parte deles. Assim a professora Flávia Maria Cunha Bastos, ao contestar John Dewey, afirma:

Valorizar as ligações intrínsecas entre a arte e a vida cotidiana constitui a base de uma arte/educação democrática, porque envolve o reconhecimento de várias práticas artísticas sem distinguir entre o erudito e o popular. Dentro dessa orientação *arte/educação baseada na comunidade* busca privilegiar a arte que já existe na comunidade em que a escola se situa, confrontando o que John Dewey considerava uma reação quase que hostil a uma concepção de arte ligada às atividades diárias da pessoa em seu ambiente. Essa hostilidade a uma ideia de 'arte associada aos processos da vida cotidiana é um comentário patético um tanto trágico sobre as nossas experiências comuns de vida' (Dewey, 1934/1980, p. 27) (BASTOS, 2005, p. 128).

Arte e vida cotidiana caminham juntas, esse pensamento de rotular arte de forma hierárquica, já não contribuem para o entender sobre a arte da atualidade (BASTOS, 2005, p. 128). Mas quando apresentamos referenciais da cultura do aluno, facilmente percebemos sua participação e um envolvimento maior com as práticas artísticas.



***Já participei!* Driblando a intolerância**

Mesmo vivendo em estado laico, segundo a Constituição de 1988, muitos fiéis, principalmente os de religiões de Matriz africana, sofrem preconceito em seu cotidiano, o que acaba gerando medo em assumir sua própria religião de forma natural. Assim, Gualberto comenta: “Tem sido assim no país inteiro e, à medida em que novas ferramentas de proteção e coerção à intolerância religiosa são colocadas à disposição daqueles que são discriminados, maiores se tornam os casos de denúncias” (GUALBERTO, 2011, p. 8).

Considerando que o respeito às diversidades é uma das formas de praticar a cidadania entre os alunos, os incentivei a discutirem sobre a importância da não-hierarquização das religiões, com vistas em priorizar o respeito tanto para com religião quanto para com os seus fiéis. Assim, quando práticas contrárias a acontecem, e ainda, seguidas de atitudes violentas, pratica-se a intolerância religiosa.

Esse primeiro momento, então, foi bastante produtivo. Uma das primeiras perguntas que faço aos nossos alunos sobre a Festa do Divino é se alguém a conhece, após esta pergunta sigo com o “quem já participou da Festa do Divino?”. Percebo que, nem todos aqueles que já participaram, demonstram o interesse em responder de imediato.

No decorrer do projeto essa expressão *já participei!* a princípio tímido, passa a tomar outra forma, agora, de alguém que pretende contribuir com o seguimento do projeto e até mesmo contribuir com falas que estimule os outros colegas a conhecerem melhor a Festa. Se no início, poucos alunos respondiam de imediato que tinham participado de tal Festejo, quando o projeto foi tomando corpo, a forma espontânea de falar segue se afluindo.

Durante minha trajetória, assumi o papel de mediadora cultural, termo extremamente ligado a Patrimônio Cultural, pois é importante entender que essa é uma das funções principais do arte-educador, a de mediar o aluno no ambiente cultural, o estimulando a fazer análises e reflexões sobre a cultura que está em seu entorno.



Segundo Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho:

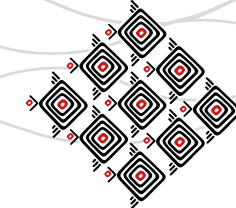
O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 13).

Para tanto, é necessário enfatizar que ser um mediador cultural, não significa trazer o conhecimento pronto e empacotado ao aluno, mas sim proporcionar um espaço de diálogo, de trocas. Mediação necessária, uma vez que, esses espaços, em geral, são complexos por possuírem vários direcionamentos e conceitos, tanto dentro do espaço escolar quanto no ambiente externo.

Processos de criação artística: Poéticas visuais, o fazer artístico

Fiz escolha de alguns métodos para trabalhar com os alunos para dar início e prosseguimento às nossas ações pedagógicas a partir da temática Festa do Divino. Em relação à teoria, perpassamos pela *cultura popular à Arte Contemporânea*, entendendo que esta, nos possibilitaria uma experiência artística enriquecedora com os alunos, pois sei da necessidade em abordar as temáticas da Arte Contemporânea em todas as fases da educação. Segundo Marilda Oliveira e Vanessa Freitag em artigo *Arte Contemporânea na Escola: algumas reflexões*:

Sem dúvida, a inserção da Arte Contemporânea no Ensino da Arte reverberou em muitas contribuições e experiências diversificadas para o professor e para o aluno, além de desafiar e inquietar a forma de ver, pensar e trabalhar a própria arte (FREITAG; OLIVEIRA, 2008, p. 30).



Valorizo o trabalho voltado para as manifestações populares assim como a abordagem pelo viés da Arte contemporânea e assim como as autoras, acredito que, trabalhar em sala de aula com tal temática é uma forma de estimular um olhar mais atento sobre as inúmeras manifestações culturais e artísticas (FREITAG; OLIVEIRA, 2008).

Encontrei em algumas técnicas utilizadas na Arte Urbana uma forma de trabalhar com produções artísticas, estimulando a partir de conversas sobre *Street Art*, mais precisamente com as técnicas utilizadas em *Instalações Artísticas* e o trabalho com uso da técnica do *Estêncil*, técnicas que, para o artista urbano, são capazes de dialogar com o ambiente e o público. Assim, busco em Carlsson Benke seu pensamento sobre Arte urbana, que, para ele é:

[...] em sua essência, uma forma de arte efêmera, em que os trabalhos não são feitos para durar para sempre; sua expectativa de vida é limitada. Na verdade, a melhor arte urbana é aquela que se faz levando em consideração que, ao longo do tempo, ela será degradada e desaparecerá (CARLSSON, 2015, p. 9).

Assim, procurei por meio do conceito das práticas artísticas executadas pelos alunos, alcançar mais pessoas da comunidade escolar por meio de uma mensagem final, que é o combate contra intolerância religiosa e a violência nos bairros.

Em visita aos *espaços sagrados* onde acontecem as Festas do Divino, o encantamento do aluno com o *espaço sagrado* é perceptível, além da forma respeitosa ao adentrar nesses espaços. Para mim esse momento foi uma das etapas mais importantes, pois via a reação desses alunos diante da pictorialidade desses espaços.

Na escola UEB Luís Viana tivemos três etapas de apreciação: A primeira, realizada durante visita aos espaços sagrados e a segunda durante exibição de vídeos e fotografias e a terceira durante a prática artística, estas últimas, no espaço escolar. A estes alunos que, por ventura, não



puderam realizar estas visitas aos *espaços sagrados*, utilizamos recursos visuais, como exibição de vídeos e fotografias sobre Festas do Divino.

Na escola UEB Luís Viana, experienciamos a criação artística a partir da Instalação artística. A decisão de trabalhar com a *Street Art* aconteceu durante as aulas com a professora Viviane Rocha que ministrou a disciplina *Poéticas e Processos da Criação em Artes*, no Mestrado Pro-fartes - UFMA. Momento muito importante que abriu caminhos para o processo de criação com o corpo discente de nossas escolas. Assim, apresentei para os alunos diversas técnicas da arte urbana, para que, de tal modo, escolhêssemos a técnica a pormos em prática. A *Street Art*, deste modo, foi inspiração para as construções artísticas realizadas pelos alunos, uma forma de atrair estes, para algo que assim como a Festa do Divino, está tão próximo de seu universo, tão quanto a Arte Urbana.

- Prática artística UEB Luís Viana

Nesse primeiro momento de oficina, não concluí com a instalação artística para que os alunos das outras turmas não visualizassem a técnica que trabalharíamos com eles. Durante a oficina, houve um momento teórico sobre as festas do Divino Espírito Santo no Brasil e a temática *Combate a Intolerância Religiosa* em que segui o seguinte roteiro:

- *Festa do Divino: origem/ Divino em Parati, Pirenópolis, São Paulo/ Divino no Maranhão/ Festa do Divino em São Luís e sua ligação com os Terreiros de Mina Valorização da nossa própria cultura e da cultura do outro /Intolerância Religiosa/Prática artística.*

Para esse momento de vivência artística, apresentei aos alunos o projeto da cantora, compositora e artista plástica Yoko Ono *O céu ainda é azul, você sabe*. Suas obras são caracterizadas pela provocação, introspecção e pacifismo. Logo, a obra *Árvore dos Pedidos para o mundo* de Yoko Ono (Figura 39), na qual o público interagia com a obra escrevendo recados para o mundo, foi o ponto de contato motivacional.

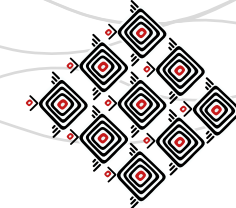


Fig. 3 - instalação de Yoko Ono: *Árvore os Pedidos para o mundo*, 2011 Fonte: Site Atelier. Disponível em: <https://www.atelier.guide/home/tomie-ohatake-apresenta-individual-de-yoko-ono>



Fig. 4, 5, 6 e 7 – Sequência de imagens – alunos participando da oficina de Arte com os alunos do 7º e 8º ano. 2017, São Luís. Autora: Adriana Tobias

Para levar também uma mensagem para o mundo (como na obra original), bilhetes foram feitos pelos alunos num trabalho coletivo de recriação artística em formato de um ícone simbólico da Festa – o pombo – que no cristianismo é a representação do Espírito Santo, e que possui vários significados em várias culturas, dentre eles, a representação da paz. Como planejado, na semana seguinte, os alunos fizeram a apresentação de seminários expondo seus pensamentos sobre Combate à intolerância Religiosa e executaram a oficina artística.

A oficina aconteceu em uma tarde e como planejado, os alunos orientaram seus colegas a construírem um pequeno móbil de papel em formato de pombo com frases ou palavras que remetessem ao respeito à religião dos outros e o combate a todo tipo de preconceito (Figuras 3, 4, 5, 6).

Ao final, os alunos seguiram em direção a quadra de esportes para pendurar os móveis no local escolhidos por eles: a grade de proteção da quadra. Escolheram a quadra por ser um dos locais mais frequentados pelos alunos e por ser uma espécie de fuga aos olhos de quem está em sala de aula.

Esse momento da montagem foi de muita agitação. Ao analisar as fotografias, parecia-me que os próprios alunos, faziam parte da instalação, pois estes, não cansavam de apreciar o trabalho por eles executados (Figuras 7, 8, 9 e 10).

No dia seguinte alguns alunos enviaram mensagens via celular, me informando, repletos de tristeza, de que os trabalhos já não estavam mais nas grades, que possivelmente, outros alunos retiraram. As respostas às mensagens foram dadas como forma de lembrete do que já havíamos conversado: “a melhor arte urbana é aquela que se faz levando em consideração que, ao longo do tempo, ela será degradada e desaparecerá” (CARLSSON, 2015, p. 9) e o mais importante foi a mensagem deixada para os que por ali passaram.

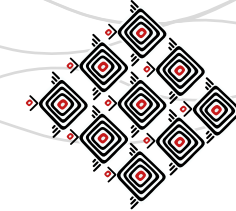


Fig. 8, 9, 10 e 11 – Montagem e finalização da instalação artística. 2017, São Luís. Autora: Adriana Tobias.

Considerações finais

As poéticas elaboradas pelos alunos, puderam ser realizadas devido ao repertório montado no percurso do projeto, onde estes, buscaram a partir de um senso estético construído com a mediação durante as aulas. A Arte Urbana foi muito importante nesse processo, pois contribuiu para interligar o universo da cultura popular com o universo do aluno.

Além dessas possibilidades apresentadas aos alunos, inúmeros recortes seriam possíveis para se trabalhar o ensino da Arte a partir de amplo repertório visual, musical, teatral que a Festa do Divino pode nos oferecer.

Foi possível perceber o quanto os alunos foram adquirindo autonomia no decorrer do processo e o quanto foi importante deixá-los livres para que estes entendessem que a sua participação na construção do projeto faz-se necessário. A mim, como arte-educadora, cabe o papel de constante incentivador do crescimento do aluno, pois “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2015. p. 59).

Referências bibliográficas

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

BASTOS, Flávia Maria Cunha. **O perturbamento do familiar**: Uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade. In: **BARBOSA**, Ana Mae (org.) **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:Arte/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF. 1997.



CARLSSON, Benke. **Street art**: técnicas e materiais para arte urbana: grafite, pôsters, adbus-ting, estêncil, jardinagem de guerrilha, mosaicos, adesivos, instalações, serigrafia, perler beads. 1. Ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

IPHAN. **O registro do patrimônio imaterial**: dossiê final das atividades da Comissão do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. 4.ed. Brasília: Instituto Patrimônio Histórico Nacional, 2006^a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51^a ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAG, Vanessa; **OLIVEIRA**, Marilda Oliveira de. **Arte Contemporânea na Escola**: algumas reflexões. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (orga.), Editora UFSM. **Cartografias Contemporâneas da Arte-Educação**. Editora UFMS, Santa Maria 2008, p. 15-33.

OLIVEIRA, Ana Claudia De. **A estesia como condição do estético**. In: OLIVEIRA, ANA CLAUDIA DE; LANDOWSKI, ERIC (Org.). **Do inteligível ao sensível**. São Paulo: EDC, 1995.

Sites

CARVALHO, Maria Michol Pinho de. **Divino Espírito (re)ligando Portugal/Brasil no imaginário religioso popular**. VI Congresso Português de Sociologia, Portugal. 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/188.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018. **GUALBERTO, Márcio Alexandre M.: Mapa da intolerância religiosa. 2011: Violação ao direito de culto no Brasil. E-book** (Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/Mapa-da-intoler%C3%A2ncia-religiosa.pdf>>. Rio de Janeiro 2001, 154 páginas.



ARTE, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE: POSSÍVEIS RELAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Andrea Pessutti Rampini Nagai¹ - NRE/SEED

Resumo

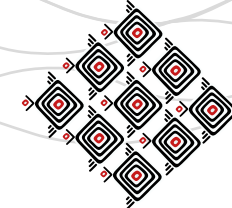
Aborda a formação continuada dos professores de Arte que atuam na rede pública estadual de ensino, nos municípios de abrangência do Núcleo Regional da Educação de Cascavel-PR. Apresenta proposta de formação no modo de oficina, pautada em aspectos teóricos e práticas artísticas baseadas nas relações entre Arte, Sociedade e Meio Ambiente, enfatizando os estudos de sociólogos, historiadores e artistas contemporâneos que pesquisam sobre sustentabilidade, considerando os problemas sociais e ambientais da atualidade e a apropriação do lixo como material artístico. Contempla a metodologia para o ensino da Arte, proposta na Diretriz Curricular Orientadora para a Educação Básica no Estado do Paraná (2008), bem como reporta-se aos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica. Descreve as proposições destinadas aos professores, os aspectos positivos/negativos elencados por eles sobre a formação vivenciada e por fim, as considerações acerca do processo formativo.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino da Arte. Arte e Meio Ambiente.

Introdução

O estudo de questões relativas à formação de professores – tanto a inicial, quanto a continuada – motiva diversos autores (GATTI, 2010; CANDAU s/d; SAVIANI, 2009; CHIMENTÃO, 2009)

¹ Graduação em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (1998), especialização em Metodologia da Ação Docente (1999) e mestrado em Educação, ambos pela Universidade Estadual de Londrina (2003). Docente da rede pública estadual de ensino no município de Cascavel; atua como técnica pedagógica da disciplina Arte, no Núcleo Regional da Educação em Cascavel-PR. Tem experiência em Artes Visuais, com ênfase em Teoria e Ensino da Arte, atuando principalmente com Ensino da Arte e formação continuada de professores. E-mail: as_arte@hotmail.com.

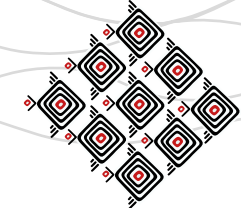


a desvelar o processo histórico e refletir acerca das tendências pedagógicas que as embasam, ou seja, a constituição docente e a motivação e/ou desmotivação dos profissionais com relação ao processo formativo.

Saviani (2009, p. 148), por meio de pesquisas a respeito do tema, demonstra que, durante os dois últimos séculos, as mudanças ocorridas no processo de formação docente revelam uma história de descontinuidade, caracterizada pela “[...] precariedade das políticas formativas” e inconsistência advinda dos modelos vigentes. O autor explicita que o obstáculo da formação dos professores está, dentre outros, na dissociação entre dois modelos, sendo: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (próprio dos cursos de licenciatura); b) modelo pedagógico-didático. No primeiro, a formação do professor se reduz ao domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento/disciplina que trabalha na escola; o segundo, “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 149).

É relevante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 prevê, no Título VI “Dos Profissionais da Educação”, a valorização e o aperfeiçoamento profissional continuado para os professores que estão em exercício. Em conformidade com esta LDB, a Deliberação nº 002/2002, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2002), também dispõe sobre a “inclusão, no período letivo, de dias destinados à atividade pedagógica”, com o objetivo de aprimorar a qualidade do trabalho docente.

Diante das contradições que permeiam a esfera educacional – por um lado a lei que garante a formação para os professores e, por outro, a realidade complexa e contraditória que envolve o professor – cabe uma análise mais criteriosa da articulação entre teoria (conteúdo científico) e prática (pedagógica) nas formações continuadas ofertadas pelos sistemas de ensino brasileiros. Será que, de fato, essas formações atendem a demanda e as necessidades dos professores? Por ser um assunto de grande amplitude, abordaremos a realidade do sistema de ensino do Estado



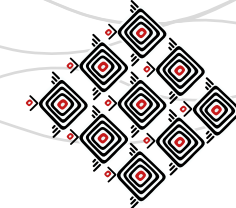
do Paraná, discorrendo sobre a formação dos professores de Arte, notadamente em Cascavel e municípios vizinhos, considerando-se as formações realizadas no ano de 2017.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) oferta a todos os profissionais da rede cursos de formação continuada nas modalidades presencial, semipresencial (presencial e *on-line*) e a distância (*on-line*). No calendário escolar do ano de 2017, publicado pela SEED, verificou-se um momento específico, de 8 horas, para a Formação em Ação Disciplinar (FAD). A formação continuada ofertada aos professores de Arte é descrita neste artigo como uma dessas ações propostas pela SEED, operacionalizadas pelos técnicos disciplinares dos Núcleos Regionais da Educação (NREs) do Estado do Paraná e configurou-se como presencial e disciplinar, com vistas a atender a especificidade de cada disciplina do currículo.

Nas páginas seguintes, descreveremos a proposta de formação continuada para os professores de Arte atuantes nas instituições de ensino jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação de Cascavel, no Paraná, realizada entre os meses de junho e setembro, enfatizando as relações entre Arte, Sociedade e Meio Ambiente. Destacamos o uso da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica utilizada para fundamentar a referida formação, bem como, o encaminhamento metodológico para o ensino da Arte proposto pela Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica do Estado do Paraná; evidenciamos, ainda, alguns aspectos positivos e negativos apontados pelos professores que participaram das formações e apresentamos, nas considerações finais, reflexões sobre o processo formativo.

A formação continuada na modalidade presencial para os professores de Arte da rede pública estadual de ensino em Cascavel e região

A formação continuada de professores, conforme Chimentão (2009), tem sido compreendida como um processo constante de aprimoramento dos saberes necessários ao exercício pro-



fissional – posterior à formação inicial – cujo objetivo é assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Atualmente, e em contraponto às formações continuadas na modalidade a distância, têm-se configurado pesquisas e práticas orientadas para uma formação continuada presencial. É nesta perspectiva que Candau (s/d) enfatiza alguns aspectos fundamentais a serem considerados nos processos de formação: a realidade escolar como ponto de partida para as formações continuadas, as diferentes etapas profissionais em que os docentes em exercício se encontram e, por fim, a valorização do seu saber, pois

[...] os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.[...] É através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional (CANDAU, s/d).

Deste modo, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos, a prática pedagógica, o saber da experiência, a realidade escolar e as necessidades/interesses dos docentes, os processos de formação continuada podem ser valorosos e significativos.

A proposta de formação para os professores de Arte, em 2017, teve como temática as relações entre Arte, Sociedade e Meio Ambiente e foi estruturada no formato de oficina. O tema foi sugerido pela equipe disciplinar de Arte da SEED, contudo, foram necessárias adequações para atender a cada realidade e estas foram feitas pelos técnicos disciplinares dos Núcleos, dadas as especificidades regionais.

A escolha por abordar esta temática em uma formação se deu por inúmeras razões, dentre as quais destacam-se: a relevância e urgência em conscientizar sobre a degradação ambiental, a difusão da cultura do consumo e do desperdício, o descaso pelo meio ambiente e a necessidade de atender as legislações nacionais e estaduais no âmbito escolar: a Lei nº 9795, de 27/04/1999,



que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e a Lei nº17505, de 11/01/2013, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental.²

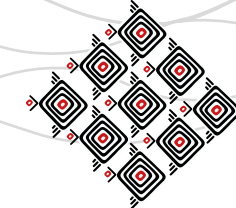
Arte, Sociedade e Meio Ambiente: abordagem a partir dos teóricos e dos artistas

Para fundamentar o trabalho de formação, desenvolvido com os professores, aproximamos os estudos teóricos de filósofos e sociólogos, historiadores de arte, dos artistas modernos e contemporâneos e de suas obras. Estes, figuraram por intermédio dos conteúdos abordados e problematizados durante a referida formação.

Hans Dieleman (2006, p. 121), sociólogo holandês³, aponta que a sociedade contemporânea – baseada na produção e consumo desenfreados – configura-se como uma sociedade de “risco”, sendo fundamental a reavaliação de seu funcionamento e a diferenciação dos termos desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Assim, o autor pontua que “desenvolvimento sustentável é em essência, uma abordagem baseada no mercado. A maior parte dos governos, indústrias e organizações internacionais são protagonistas deste desenvolvimento sustentável”. Já a sustentabilidade, afasta-se do desenvolvimento industrial e do crescimento material. Para que a sustentabilidade se realize, “precisamos de uma reconsideração mais fundamental das bases institucionais, filosóficas e econômicas de nossa sociedade” (DIELEMAN, 2006, p. 123), com vistas à criação de uma nova estrutura que possibilite o pensar, o agir e o aprender a ser sustentável.

² É relevante citar que a Lei nº 9795, de 27/04/1999, traz a Educação Ambiental como componente essencial da educação, especificando que na educação escolar deve ser desenvolvida como prática educativa integrada e não como disciplina, ou seja, deverá ser abordada a partir dos conteúdos das disciplinas curriculares, possibilitando assim uma ampla abordagem da temática.

³ É professor titular da Universidade Autônoma Metropolitana, unidade Azcapotzalco, na cidade do México e membro do corpo docente da faculdade de Ciências Sociais da Universidade Erasmus em Roterdã. Concentra sua pesquisa no desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, destacando o interesse da arte e dos artistas por estas questões.



Para Hildegard Kurt, pesquisadora cultural alemã, a relação entre arte e sustentabilidade é dinâmica, abrupta e desafiadora. O diálogo entre arte e sustentabilidade esbarra em algumas crenças, como a de que as questões sociais e ecologicamente sustentáveis são, sobretudo, um “tema ecológico” e não um desafio cultural. Segundo a autora, para muitos ativistas, nos encontros científicos ligados à sustentabilidade, a arte figura como entretenimento, as práticas artísticas “têm caráter decorativo, ou apenas preenchem os espaços entre o que são consideradas as reais contribuições” dos pesquisadores (KURT, 2006, p.135). Ignora-se o fato de que, desde os anos 1960, do século XX, foram desenvolvidas propostas artísticas pelas quais a Arte convidava o público a vivenciar processos participativos, influenciando comportamentos e contribuindo assim para a reelaboração dos modos de ver e agir na sociedade.

Na esfera cultural, um dos primeiros artistas a introduzir resíduos nas obras de arte foi o alemão Kurt Schwitters (1887-1948). Seu trabalho caminhou da colagem para assemblage.⁴ Quanto ao processo de criação, consistia em apropriar-se de coisas encontradas ao acaso como passagens de bonde, pedaços de cartas, barbantes, rolhas, colando-as numa superfície, umas às outras, diariamente. O artista se apropriava dos refugos e restos da sociedade. Numa análise mais profunda desse processo, o historiador de arte comenta:

As coisas recolhidas e combinadas por Schwitters, no quadro que vem compondo, foram descartadas pela sociedade por não servirem mais, por terem cumprido suas funções; nem assim deu-se ela ao trabalho de destruí-las, pois, para a sociedade de consumo, a realidade se divide entre o a- consumir e o consumido.[...] por serem coisas “vivas”, compõem no quadro, com outras coisas igualmente “vivas”, uma relação que não é a *consecutio* lógica de uma função organizada, e sim a trama intrincada e, no entanto, claramente legível da existência (ARGAN, 1996, p. 360).

4 O artista realizou a “primeira” instalação da História da Arte na sala de sua casa: Merzbau (1923-32). Ela foi construída no decorrer de dez anos, a partir do princípio da assemblage na casa do artista, em Hanôver. Porém, a obra foi destruída por uma bomba, durante a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945).



Assim, para Schwitters, o ato de se apropriar daquilo que foi consumido encontra sentido no fato de que “as coisas” que recolhe já foram experimentadas, desfrutadas, usufruídas, enfim, “vivas” em decorrência da existência humana. É preciso pontuar ainda que, mesmo que o artista tenha se apropriado de resíduos para empregar na construção de seus objetos artísticos, não houve, por parte dele, naquele contexto da Arte Moderna, uma preocupação com o meio ambiente e sim uma intenção estética.

Seguindo o caminho aberto pela Arte Moderna, nos anos de 1960-70, surgiram novas proposições artísticas ligadas à natureza e ao ambiente, designadas como Arte Ambiental. O termo abarcava uma série de obras e tendências artísticas que questionavam as condições de produção da obra e o mercado, a ideia de Arte como mercadoria e os espaços institucionalizados. Com essas tendências, os artistas conquistaram novos espaços e formas de apresentação de suas produções, instaurando desta maneira, uma nova relação entre arte e espectador. Bianchi (2012), baseada em pesquisas sobre Arte Ambiental, elenca as especificações e indica os pioneiros das proposições ambientais:

Tais características seriam a interpretação da natureza por meio de obras que informam sobre seus processos, como as forças ambientais – vento, água, luz, sismos, ou ainda demonstrem problemas ambientais que enfrentamos, propondo uma revisão de nossa relação com a natureza e sugerindo uma co-existência sustentável. Um trabalho de caráter ambiental pode ser o reaproveitamento de materiais ou a restauração estética de ambientes danificados (BIANCHI, 2012, p. 16).

Dentre os pioneiros da Arte Ambiental, cujos projetos foram relevantes e influenciaram a produção artística contemporânea, destacam-se: Alan Sonfist, com a obra *Time Landscape*, 1965-1978 (uma mini floresta localizada na esquina nordeste de La Guardia Place e West Houst Street, em Manhattan); Richard Long, com o trabalho de arte *A Line Made by walking* (1967);



Robert Smithson, com a obra *Spiral Jetty* (1970); Christo V. Javacheff e Jeanne-Claude, com o projeto *Wrapped Trees* (1997-98).

As produções contemporâneas e o meio ambiente

A produção artística contemporânea vai muito além dos suportes, instrumentos e técnicas convencionais; abrange questões culturais e sociais coletivas; é participativa, reflexiva; propõe novas experiências estéticas e diferentes maneiras de viver. Argan, já nos anos de 1970, destacava que:

Se a sociedade de amanhã ainda considerar que a experiência estética é a única capaz de garantir uma experiência individual livre e reativa com o mundo, e realizar essa experiência com os meios de seu sistema, a arte já não se fará com o pincel ou a argila, mas, enquanto memória e pensamento da arte, influirá positivamente sobre os novos modos de experiência estética. [...] Numa sociedade de cultura de massa, o pensamento e a memória da arte também poderão ser, se estiver salvaguardada a liberdade dos indivíduos, os impulsos criativos que, provindo das profundezas da história, haverão de gerar uma experiência individual recapituladora, porém não destruidora, da experiência coletiva (ARGAN, 1996, p. 593).

No que toca às questões ambientais, a Arte continua a desempenhar sua função, conforme explicita Argan, de reeducar o olhar, alertar sobre os danos causados pela economia industrial, conscientizar pela sensibilização, enfim, humanizar os sentidos humanos. A participação dos artistas nas questões sociais e ambientais condiciona a uma experiência estética coletiva, cujo significado vai se graduando de acordo com os níveis de sensibilidade, educação e acesso cultural.

Dentre os artistas contemporâneos brasileiros, cujas obras e processos artísticos foram conteúdos desta oficina de formação, destacam-se Vick Muniz, Henrique Oliveira, Jorge Menna Barreto, Renata de Andrade e Eduardo Srur pelas correlações entre arte e meio ambiente/sustentabilidade, que figuram em suas produções.

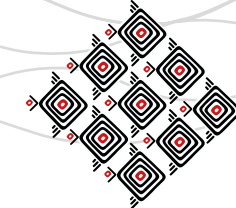


Vick Muniz (São Paulo, 1961) apropria-se do lixo como matéria-prima para criação de suas obras, reaproveitando-o e ressignificando-o. Seu processo de trabalho consiste na apropriação de materiais inusitados e rejeitados tais como diamantes, papel picado, brinquedos, açúcar, chocolate, lixo para confeccionar retratos e, posteriormente, fotografá-los. A escolha do material mantém alguma relação com o objeto ou figura produzida e fotografada.⁵ Henrique Oliveira (Ourinhos, 1973) investiga, entre outros temas, a possibilidade de utilização de restos de madeira por meio de instalações e intervenções urbanas. Na série de instalações *Tapumes*, iniciada em 2003, ele se apropria de tapumes da construção civil, reorganizando-os em camadas. De acordo com Cardoso, as construções do artista e suas preocupações ambientais podem suscitar reflexões sobre “a aparência imediata da obra – uma instalação feita de retalhos, depois, compensados como produtos usados na construção civil e, por fim, as árvores que foram serradas e processadas pela indústria” (CARDOSO, 2011, p. 36).

Uma das vertentes do trabalho de Renata de Andrade (São Paulo, 1960) consiste na produção de pinturas-objetos, às quais acrescenta elementos encontrados pelos caminhos que percorre. Apropria-se de tudo que foi descartado, abandonado, esquecido, perdido e encontrado no lixo das grandes cidades. Sobre a artista, Resende (2007) afirma que, dotada de um senso crítico incomum sobre a arte na contemporaneidade, ela aborda, com inteligência, questões pessoais, sociais, de ecologia e as consequências da economia globalizada.

Diferente dos demais artistas, a “obra” de Jorge Menna Barreto (Araçatuba, 1970) caracteriza-se mais pelas experiências estéticas que proporciona – “experiência de metabolização e digestão, tanto física quanto mental”, do que pelo reaproveitamento e reutilização de materiais recicláveis ou lixo. Estruturou, para a 32ª Bienal de São Paulo, o projeto “Restauro” (2016, que

⁵ Uma das obras relevantes para a arte e sociedade, criadas pelo artista, foi o documentário *Lixo Extraordinário*, dirigido por Lucy Walker (filmagem entre 2007 e 2009), que abordava a vida dos catadores de materiais recicláveis do Jardim Gramacho, na periferia do Rio de Janeiro.



funcionava com um restaurante), que levantava questões acerca da construção dos hábitos alimentares e sua relação com o ambiente, a paisagem, o clima e a vida na terra.

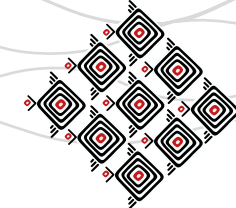
As produções artísticas de Eduardo Srur (São Paulo, 1974) envolvem, atualmente, o espaço público, as instalações e grandes intervenções urbanas. Nestas, realizadas na paisagem de São Paulo, apropria-se de pontes e viadutos, rios poluídos e represas, parques públicos e terrenos baldios. O artista se utiliza do espaço público a fim de chamar a atenção para questões ambientais e para o cotidiano nas metrópoles, sempre com o objetivo de ampliar a presença da arte na sociedade e aproximá-la da vida das pessoas.⁶ De acordo com Srur, “a arte pode ser brutal e poética, imponente e delicada. A arte transforma a realidade e reconecta o homem à natureza”.

A seguir, apresentamos os procedimentos, metodologia e recursos usados na formação.

Práticas artísticas, leitura de imagens, teorização: os encaminhamentos metodológicos e os apontamentos dos professores (as)

A formação continuada destinada aos professores de Arte foi estruturada de modo a atender a metodologia proposta pela Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE), para a disciplina de Arte (PARANÁ, 2008), que contempla a teorização, fruição da obra de arte e o trabalho criador, oportunizando momentos de reflexão, bem como de análise das obras e da produção artística. Adotamos ainda, os passos da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, denominados prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, como encaminhamento metodológico a fim de desenvolver os conteúdos para além da dimensão científica.

⁶ Dentre os trabalhos do artista, destaca-se o Projeto Árvore caída (2015). A intervenção foi realizada no parque do Ibirapuera e consistiu em replantar um eucalipto gigante (10 toneladas e 20 metros de altura) de ponta-cabeça, confrontando as leis da natureza. Esta árvore, assim como tantas da metrópole, tombou durante as fortes chuvas de verão de 2015 e foi recuperada por meio da intervenção urbana, ganhando um novo significado.



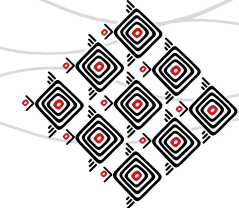
As oficinas foram realizadas nos espaços – sala de aula e pátio – das escolas públicas. O trabalho pedagógico foi desenvolvido a partir de uma brincadeira, intitulada o “Enigma do lixo”⁷ configurou-se como prática social inicial, envolvendo o problema e o destino do lixo e consistia num mistério envolvendo o desaparecimento de alguns moradores de um suposto edifício; os professores deveriam investigar o lixo dos apartamentos para tentar descobrir as razões do desaparecimento. Foram distribuídos aos docentes três grandes sacos com lixo não perecível; os cursistas foram divididos em grupos para investigar os sacos e, depois da análise do lixo, foi realizada a leitura da crônica “O lixo”, do escritor Luis Fernando Veríssimo.

Após essa prática inicial, centramos na problematização, incentivando a reflexão a partir das seguintes questões: O que é arte sustentável? Existe arte sustentável? Qual a relação entre arte e sustentabilidade? O que é Arte Ambiental? É possível criar arte a partir da reutilização? Qual a diferença entre arte e artesanato? Estas foram base para todo o trabalho posterior, que envolveu instrumentalização/reflexão e catarse/trabalho criador.

As propostas artísticas que resultaram no trabalho criador foram elaboradas a partir da obra dos artistas visuais já citados. Procurou-se articular as linguagens do Teatro e das Artes Visuais. Uma das proposições consistiu-se na produção de um Livro-objeto, por meio da apropriação e colagem de resíduos, envolvendo as questões sociais e ambientais abordadas durante a oficina. Também, por meio de propostas de instalações e performances, oportunizou-se aos professores a realização de intervenções no espaço escolar.

Ainda com o intuito de instrumentalizar e refletir, propôs-se a atividade para a qual se utilizou a obra de Portinari, *Retirantes* (óleo s/ tela, 1944), o videoclipe oficial da música *Segue o seco*,

7 Esta brincadeira foi inventada pelas técnicas pedagógicas da disciplina Arte dos NREs de Cascavel (autora deste artigo), Toledo (Aline Cassel) e Assis Chatobrian (Elisângela Furlan) para a oficina, sendo que os fatos citados são puramente fictícios.



com interpretação de Marisa Monte⁸, e uma fotografia registrando a estiagem no reservatório Cantareira, no mês de Fevereiro de 2014, São Paulo-BR (realizada por Jorge Araújo – Folha-press), a fim de uma leitura comparativa entre imagens e vídeo.

Ao término da formação, foi solicitada aos professores, uma avaliação, por meio da qual deveriam registrar as possibilidades de abordagem dos conteúdos e de operacionalização das propostas artísticas no seu trabalho educativo, bem como apontar os aspectos positivos e negativos da oficina de capacitação.

Após a leitura das avaliações, foi possível elencar como pontos positivos a temática e os conteúdos abordados – considerados pertinentes; a articulação entre teoria e práticas artísticas; a dinâmica proporcionada pela oficina; o foco no aprendizado do professor em processo formativo e o uso dos encaminhamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, confirmados em alguns fragmentos das avaliações, transcritos a seguir: “a professora- formadora demonstrou para nós nova forma de apresentar aos alunos os conteúdos”; “encontro que possibilitou aprimorar os conhecimentos sobre metodologia”; “um momento de encontro para trocar experiências, ideias e sanar dúvidas”, “abrir horizontes”; de acordo com os professores, a formação foi “proveitosa e de grande valia”. Como aspectos negativos, os professores listaram: o tempo insuficiente para a formação e a ocorrência de poucas oficinas nesse formato. Por fim, indicaram a necessidade de mais formações disciplinares e presenciais.

Considerações Finais sobre a formação continuada

O objetivo maior de todo processo formativo é a efetivação, no cotidiano, das proposições didáticas/pedagógicas e dos conhecimentos repassados, contribuindo para a reorganização da

⁸ A composição *Segue o Seco* tem letra de Carlinhos Brown e compõem o CD Verde, Anil, Amarelo, Cor de rosa e Carvão, 1994.



ação docente e a transformação de sua realidade, conforme Pedagogia Histórico-Crítica, compreendida como prática social final.

Sabemos que momentos para troca de experiências, discussão coletiva, estudo e planejamento colaborativo entre os professores são escassos na escola, por inúmeras razões, destacando-se a falta de tempo, de horário compatível, a dificuldade de reunir os professores da mesma disciplina ou áreas cujos conteúdos dialoguem, dentre outros, o que culmina num trabalho educativo voltado para o *utilitário, prático, funcional* e não relacionado à função social dos conteúdos.

Entretanto, quando o processo formativo é significativo para os professores, considera e respeita sua realidade, amplia seu repertório teórico-metodológico, a consequência desse processo é a reelaboração e criação de novas práticas que irão além do *automatismo* diário, daquilo que propõem os livros didáticos, e dos planejamentos do início do ano letivo.

No que diz respeito à Arte e seu ensino, há que consideramos que ela toca a essência do ser humano. Por meio da Arte e de seu ensino, o homem vivencia a experiência estética. Esta, potencializa a sensibilidade, possibilitando a reflexão e compreensão das relações entre arte e contexto histórico. Portanto, ao abordar as relações entre arte, sociedade e meio ambiente na referida formação, vislumbramos propiciar o contato com uma produção artística engajada nas questões socioambientais, o entendimento crítico acerca da realidade socioambiental em que estamos inseridos e almejamos que os professores se comprometam num trabalho de educação ambiental que, no futuro, resulte em *bons frutos*.

Referências

ARGAN. G.C. **Arte Moderna**. 4ª reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 1996. **BIANCHI**, M. **Arte e meio ambiente nas poéticas contemporâneas**. 2012. (76 fol). Dissertação (mestrado). Orientadora Kátia Canton Monteiro. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.



BRASIL, Leis, decretos, etc. **Lei n. 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Brasília, 1996.

BRASIL, Leis, decretos, etc. **Lei n. 9795, de 27 de Abril, de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/124434.pdf>. Acesso em: 05/05/2017. **CAN-DAU, V. M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais**. Revista Novamérica, nº 122, (s/d). Disponível em: http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp. Acesso em 29/09/2017.

CARDOSO, J. Arte e sustentabilidade: uma reflexão sobre os problemas ambientais e sociais por meio da arte. Revista Espaço Acadêmico, nº 112. Set, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10850>. Acesso em: 06/03/2017.

CHIMENTÃO, L. K. O Significado da formação continuada docente. 4 CONPEF, Universidade Estadual de Londrina. 7 a 10 de julho de 2009. Disponível em: www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/.../artigocomoral2.pdf. Acesso em 02/10/2017. **DIELEMAN, H. Sustentabilidade como inspiração para a arte: um pouco de teoria e uma galeria de exemplos**. In Hélio Hara. Caderno Videobrasil 02: Arte Mobilidade e Sustentabilidade. Associação Cultural VIDEOBRASIL, nº 2. São Paulo, 2006.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. Educ. Soc., Campinas, V31, n.113, p.1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05/10/2017.

HENRIQUE Oliveira. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa279504/henrique-oliveira>. Acesso em: 15 de mai. 2017.

KURT, H. Arte e Sustentabilidade: Uma relação desafiadora, mas promissora. In Hélio Hara. Caderno Videobrasil 02: Arte Mobilidade e Sustentabilidade. Associação Cultural Videobrasil, nº 2. São Paulo, 2006.



PARANÁ. Lei nº17505, de 11 de jan. 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=85172&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso em 06/05/2017.

PARANÁ. DELIBERAÇÃO N.º 002/02, CEE. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/4f92c4e4f4a2531003256c1d0049b-ba4?OpenDocument>. Acesso em: 03/03/2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica-Arte.** Curitiba: SEED/DEB, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Calendário escolar. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/calendario/calendario_escolar_2017.pdf. Acesso em 02/02/2017.

RESENDE, R. O Lixo, o belo e o nada. Revista Eletrônica um ponto e outro. Nº 05. Programa de exposições do Museu Victor Meirelles, 2007. Disponível em: <http://museuvictormeirelles.museus.gov.br/um-ponto-e-outro/n-5-renata-de-andrade/n-5-textos/o-lixo-o-belo-e-o-nada/>. Acesso em 01/06/2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de educação. V.14, n.40, jan/abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf . Acesso em: 15/03/2017.

VIK Muniz. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9203/vik-muniz>. Acesso em: 17/05/2017.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: PARFOR AVANÇO OU RETROCESSO?

Annelise Nani da Fonseca¹ - UFJF

Resumo

Este resumo objetiva refletir a respeito da experiência obtida durante o período de 2012 a 2017 na Universidade Estadual de Maringá – UEM, como docente do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR de Artes Visuais. Para tanto, será realizado um relato de experiência com o intuito de analisar o impacto deste tipo de programa no ensino de Arte, bem como pensar a respeito da sua contribuição para a formação de Arte/Educadores. O relato vai contemplar a minha formação, a formação de meus professores para, depois, apresentar a minha experiência na formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Relato de Experiência. PARFOR.

Introdução

Fui “convidada” para dar aula no PARFOR em 2011. Escrevo “convidada” entre aspas porque, na condição em que eu me encontrava na Universidade Estadual de Maringá, isto é, como colaboradora, ou como outros locais chamam, substituta, não tive muita escolha sobre os programas que deveria ministrar aulas, mesmo estas sendo além da carga horária que já nos era atribuída na graduação. É importante descrever, brevemente, que o curso no qual me encontrava não possuía nenhum professor concursado na área na época; fui uma das primeiras professoras con-

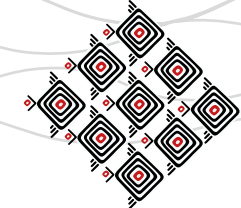
¹ Doutora em Artes pela ECA- Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo –USP (2015). Mestre em Design (2011) pela Anhembi Morumbi. Bacharel em Moda (2008), bacharel e licenciada em Artes Visuais (2008), formada em Psicologia (2017) pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Trabalha com arte/aprendizagem, processo criativo, desenvolvimento de produto e planejamento de coleção. Atualmente professora da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF. anne_nani@hotmail.com



tratadas em 2011. No seu segundo ano, em um contexto de abertura de curso incipiente, contando com apenas três professores da Artes Visuais, foi imposta a nossa participação no PARFOR. Saliento imposta porque este programa recebe bolsa do governo federal para sua adesão e, a peculiaridade dessa bolsa além do complemento de renda é que ela não precisa ser declarada no imposto de renda. Ou seja, o que realmente move as universidades compactuarem com este programa não é necessariamente preocupação com a formação de professores, mas, os cargos, as bolsas e os materiais enviados. No caso do nosso curso os materiais foram importantes pois, para a graduação não havia nada, sendo utilizados por todos os alunos.

A notícia da abertura do programa foi recebida de modo negativo, pois uma professora jovem, recém mestre, no seu segundo ano de atuação no ensino superior, como eu, começaria a trabalhar com formação de professores com o dobro ou triplo de experiência que eu tinha, o que me parecia um enorme equívoco. Além disso, estava em um contexto de muitas ementas diferentes, seis somente no ano anterior, e com mais seis diferentes no segundo ano, porque não me mantiveram em nenhuma das disciplinas que eu já havia desenvolvido material. Eu tive muito medo de começar, pois eram dez aulas seguidas, cinco pela manhã e cinco pela tarde. Receava que as aulas fossem enfadonhas, pois sabia que os professores já tinham uma carga enorme de trabalho, estavam cansados das atividades da semana e ainda tinham de enfrentar mais dez aulas aos sábados. Relato isso porque, além da forma como foi implantado o programa e do medo de dar aula para professores, eu não tinha tempo hábil para o preparo das aulas, já que tinha um volume grande de aulas na graduação as quais eu tinha que estudar para preparar, visto que minha própria formação em algumas dessas disciplinas era muito deficitária. O preparo das aulas da graduação me consumia todas as manhãs e, nas noites, era frequente adentrar as madrugadas porque, nas tardes, estava ministrando as aulas, muitas vezes preparadas no dia anterior.

Vale salientar que me sinto na obrigação de revelar o contexto da minha própria formação, pois penso que consiste em um elemento importante para refletir a formação dos professores e



incluir também a formação dos professores que atuam nesta função. Por isso, este trabalho não apresentará conclusão fechada sobre o assunto, uma vez que soa definitiva e que a contribuição dos colegas com a discussão deste relato será vital para tecer raciocínios mais encorpados à questão. Além do que, o objetivo deste relato consiste em compartilhar vivências e verificar se elas também ocorreram ou ocorrem nas experiências dos demais colegas.

Desenvolvimento: Minha Formação

Fiz faculdade particular no CESUMAR – Centro Universitário de Maringá, atual UNICESUMAR. Fui integrante da segunda turma de Artes Visuais e entrei no curso com 17 anos, graduando-me com 21. Entrei no curso em 2004, o contexto de sua abertura foi um reflexo da lei 9.394/96, que obriga a inserção da arte no currículo escolar e identifica a área por Arte e não mais Educação Artística (BARBOSA,2008). Com a imposição da lei, com os incentivos governamentais para as universidades particulares e com os processos mais lentos e burocráticos das universidades estaduais, no caso a UEM, visto que só abriu o curso em 2011, foi aberto o primeiro curso de Artes Visuais da cidade de Maringá, no CESUMAR, em 2003.

Sempre gostei de Arte, fazia cursos de desenho e pintura desde os seis anos de idade e, no ensino médio, cursava História da Arte. Quando entrei para a faculdade, deparei-me com um corpo docente que em sua maioria não tinha formação em Artes, com um coordenador formado em arquitetura que, apesar da sua boa vontade, também coordenava mais 4 cursos (prática comum em universidades particulares), ficando o curso de artes para “escanteio”. Tive duas professoras com formação em artes, mas somente com pós-graduação na época. Diante disso, vou me ater mais adiante na descrição das vivências dos professores de universidades particulares.

É salutar comentar acerca dos professores que trabalham em universidades particulares, pois eles são um elo importante na contextualização da formação de professores atualmente.



Registro que também trabalhei em universidades particulares por anos e não é o intuito deste texto desrespeitar meus colegas, mas sim apresentar brevemente o contexto de trabalho deles (e que já foi o meu, inclusive).

Um elemento importante na conjectura de trabalho em universidades particulares, que deve ser comentado, consiste na forma de remuneração, já que a maioria considera somente as horas de sala de aula sem remunerar as horas de preparo de aula, de correções de trabalhos e provas, por exemplo, fazendo com que o professor seja impelido a aumentar o número de disciplinas ministradas, ou aumentar as universidades em que trabalha, ou cursos, para ter um salário digno. Esse aumento de disciplinas reflete diretamente na qualidade de aula, geralmente mal preparadas, ou quando existe uma preparação ela não é alterada por muito tempo e não é fruto de pesquisa e de estudo em profundidade. Estes profissionais, em virtude deste contexto, em sua maioria não publicam, não estudam, não incentivam seus alunos a produzir, visto que a remuneração para isso, quando não é inexistente, é baixa. Essa cultura neoliberal reflete diretamente na qualidade de ensino, pois ela entende a universidade como uma empresa que deve gerar lucros e, portanto, contrata um mínimo de doutores, porque sua hora/aula é cara, e não remunera ou remunera com uma baixa carga horária a hora/atividade do profissional.

Registro a conjectura de trabalho docente das universidades particulares porque vejo muito mais debate e engajamento político a respeito do contexto de trabalho das universidades públicas, que também é difícil e precário, mas pouca discussão a respeito das particulares que, somadas a sua estrutura de Ensino a Distância (EaD), colocam mais profissionais no mercado de trabalho atualmente, ou seja, sendo as que mais formam professores na atualidade. Embora não seja o escopo deste trabalho peno que a relação forma de trabalho em universidades particulares merece pesquisas futuras.

Conforme demonstra a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998), metodologia a qual sigo para escrever este texto, é vital a contextualização em uma análise. No caso, não realizo análise



de obra de arte, mas analiso a minha própria produção, que é vinculada ao eixo do fazer no triângulo de Ana Mae (1998), e também porque vejo o processo de produzir uma aula, de pesquisa e de desenvolvimento de material como um processo de criação o qual não se distingue do fazer artístico, mudando somente o produto final: um é aula; o outro, uma produção artística. Cabe salientar como penso o processo criativo a fim de afirmar como o relaciono com o preparo de aula. Para tanto, apresento um gráfico criado para demonstrar os elementos e as etapas envolvidas no processo criativo, que pode ser visto na Fig.1.

Conforme o gráfico demonstra, divido o Processo Criativo, de modo geral, em duas etapas: a primeira que pensa na elaboração de uma linguagem autoral, o que vai conferir identidade a qualquer trabalho e a segunda que aborda a aceitação do trabalho. Neste sentido, a maturação da autoria vai depender do repertório da pessoa, da autonomia na sua construção. Ou seja, seu domínio de campo compreende tanto a expertise teórica quanto a prática da atividade. Já a segunda etapa é vinculada a aceitação do trabalho, pois esta depende, além de uma linguagem autoral madura, da relação do público com o trabalho e, por sua vez, isso depende do conhecimento do consumidor e da capacidade de comunicação com ele.

Cabe salientar que não vejo o processo de ensino como uma relação de clientelismo, mas também não me relaciono muito bem com a palavra aluno, pois sua etimologia é vinculada a pessoas sem luz. Por isso, mantive a palavra consumidores, mesmo não vendo os educandos como consumidores, porque, na época, estava analisando o processo criativo no contexto da moda. Apresento o segundo gráfico no contexto de ensino, pois penso ser importante o conhecimento do público e uma boa relação com ele para que a relação professor/aluno se instale de modo saudável. Esta relação é condição *si ne qua non* para que a aula ocorra, conforme Luck (2010) explica a seguir:

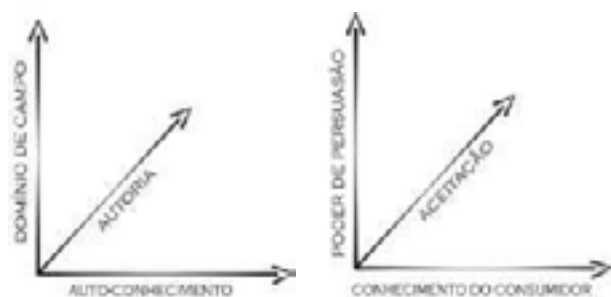


Fig 1. Processo Criativo – Dissertação de Mestrado (p. 142 e 146).

[...] aspectos indelévels e sutis relativos ao modo como as pessoas subjetivamente se associam, como interpretam e enfrentam seus desafios, seu trabalho, e que atitudes expressão em relação a ele e a cada uma de suas atuações, como se relacionam e se comunicam entre



si, o que valorizam, como expressam os valores assumidos, como definem as relações de poder e influência de uns sobre outros, como definem o que é, e o que não é considerado aceitável, como influenciam o desempenho uns de outros. Todos estes aspectos internos à escola desempenham um papel significativo no estabelecimento da orientação mental coletiva dos profissionais no interior da escola a respeito de quais são os seus desafios e necessidades e como enfrentá-los, que, por sua vez, condicionam uma reação às proposições ou intervenções apresentadas pelo sistema de ensino (LÜCK, 2010, p. 32).

Perante o exposto, o que podemos inferir é que o comportamento das pessoas no sistema escolar e universitário é muito mais influenciado pelo sistema sociocultural interno dos colaboradores, sendo que este sistema influencia diretamente na qualidade das relações, fator determinante para a qualidade das aulas. Nesse sentido, muito mais do que políticas públicas e desenvolvimento de programas, o que vai determinar a eficácia da sua implantação é a qualidade das relações de trabalho e de ensino das pessoas envolvidas nos processos educacionais. Por isso, um professor, ou um artista que conhece seu público, facilita para que sua proposta seja comunicada de forma mais adequada com seu objetivo. Destaco ainda que, em muitas produções artísticas, a aceitação do público muitas vezes não entra como objetivo no desenvolvimento da proposta de um artista e também na proposta de um professor. Isso porque o professor não trabalha para ser necessariamente aceito, pois a mera aceitação de um professor pode revelar um conluio do qual participam os alunos que não estão interessados em estudar e o professor que também não está interessado em dar aulas. Geralmente, para dar aulas com qualidade, implantar padrões de excelência, é preciso mudar comportamentos. Porém, o que o professor encontra é o contrário de aceitação, isto é, há rejeição porque o ambiente escolar e o universitário são permeados pelo mínimo de esforço possível no exercício da função. Apesar disso, mantenho a palavra aceitação, porque penso ser natural a rejeição quando existe uma mudança de comportamento; mas, depois dela, o professor deve conquistar a aceitação dos seus alunos, já que um professor só é professor quando seus interlocutores confirmam sua atuação. Ou seja, um profissional de-



pende não somente de títulos, como também da confirmação do seu desempenho pelos pares e interlocutores.

Sendo assim, o preparo de aula e o fazer artístico também exigem o emprego do repertório cultural, além do autoconhecimento para que a aula, assim como o fazer artístico, seja um reflexo de quem a preparou. Geralmente, aulas que interessam aos alunos refletem uma escolha autônoma do profissional, seu desejo e a consciência do seu papel como educador.

Experiência no PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Como dito anteriormente, comecei no PARFOR em 2012 com a disciplina Espaços de Arte/aprendizagem, que na graduação acontecia em vários módulos e em vários semestres com Espaços de Arte/aprendizagem I, II, III, e IV, cada um com três aulas semanais. No PARFOR, isso foi condensado em um módulo de 120 horas com 12 encontros de 10 aulas cada um. Passado o susto, como mencionado na introdução, comecei a preparar estas aulas, montei um cronograma e o referencial teórico com alguns livros. Lembro-me nitidamente da primeira aula, com auditório lotado, apresentei uns sete livros, sendo que os que iria trabalhar todos os capítulos eram uns quatro. A reação dos alunos foi de espanto. Comecei a ser bombardeada por perguntas a respeito da necessidade de tantos livros e da necessidade de prova... Eu já não estava muito interessada em trabalhar no PARFOR, porque além das madrugadas para elaborar material, seriam três meses praticamente sem vida social porque eu adentrava a sexta-feira para terminar as aulas e, no sábado à noite, estava exausta. Lembro-me de que a coordenadora geral do PARFOR estava ao meu lado quando as meninas começaram a questionar sobre os livros e eu disse que meu método era este, que arte tinha uma bibliografia sim, que estes conteúdos eram divididos em quatro anos na graduação que elas poderiam fazer vestibular e estudar um modo



mais tranquilo caso quisessem, mas que de qualquer forma meu cargo estava à disposição. A coordenadora me apoiou, também porque não tinha professores da área e disse que seria o meu cronograma. Confesso que me pareceu que a turma iria para universidade fazer trabalhos manuais e sair com um diploma em Artes Visuais. Fui situando as alunas, explicando a respeito dos constructos que envolvem o ensino de Artes e esse era um deles e fui ressaltando a grande oportunidade que tinham, pois iriam sair com um diploma da UEM, sem ter prestado vestibular e se graduando em dois anos somente com aulas aos sábados. Na época, pensava na injustiça com meus alunos da graduação, que tinham de prestar vestibular, ir todos os dias por quatro anos, eram mais bem preparados e já tinham repertório em artes, pois a maioria já dominava algumas técnicas artísticas.

O perfil de alunos do PARFOR, desde a primeira turma minha, de modo geral, foi o mesmo, a grande maioria de professores que fazia tempo que não estudavam, que já ministravam aulas de artes para completar a carga horária, mesmo não sendo da sua área. Cabe ressaltar que não é objetivo desrespeitar os demais colegas, nem atacar os professores que são impelidos pela sistema a pegar aulas que não são de sua área, porque entendo que é um sistema imposto e por uma questão de sobrevivência. Posto isso, também registro que me sinto na obrigação de registrar que muitos optam por lecionar artes por pensar que não precisam estudar muito, nem preparar aulas, pois repetem trabalhos estereotipados retirados da internet ou compartilhados de colegas durante sua atuação anterior ao PARFOR. Também é importante registrar que tive uma minoria de alunos interessadíssimos em fazer o curso, pois sempre foi o interesse deles fazer artes, mas o curso não existia na região e estes foram muito dedicados e preocupados com a qualidade da sua formação. De modo geral, eram professores que não estudavam há certo tempo, alguns com dificuldade no domínio da língua portuguesa, alguns não entendiam nada de informática, o que me assustava e me enrijecia como professora porque iria colocá-los para estudar justamente por estarem formando crianças.



O resultado foi que no primeiro módulo do curso ministrado por mim, tivemos quatorze desistências, porque ao perceberem que era feita chamada, duas pela manhã e mais duas tarde. Perante isso, assim que perceberam que cumpriríamos os horários, que elas iriam estudar, quem não abandonava, começava a gostar do curso e a mesma coisa aconteceu comigo: comecei a gostar dos meus alunos.

Comecei a ver pessoas com um esforço grande, viajando, abdicando de tempo com a família, fazendo economias para poder comprar material, acordando muito cedo para fazer o curso, mas o desempenho em provas foi baixo, a expertise técnica também, pois insistiam em copiar de um desenho pronto ao invés de ter de aprender a desenhar. Entretanto, uma minoria apresentou desempenho excelente em provas e se dedicou às técnicas. Por isso, quando penso a respeito da eficácia da minha atuação e, por sua vez do programa, tenho dúvidas, pois as alunas que terminaram o curso, apesar de deficitárias de conhecimentos teóricos de história da arte e de faltar expertise prática em técnicas artísticas, saíram conscientizadas a respeito: do “deixar fazer”, da importância da leitura de imagem, da importância da contextualização e de propor atividades práticas que tenham sentido, que ensinem algum tipo de habilidade técnica, e isso me tranquilizava.

Embora tranquilizada, comecei a me preocupar, visto que esses alunos com mais tempo de experiência, com mais cursos em virtude do tempo de profissão, começaram a passar em concursos com vagas para professores da artes, pois já possuíam um diploma, porém acabavam por impedir os alunos da graduação, os quais estudaram quatro anos todos os dias, dominam as linguagens digitais, também são artistas e passaram por avaliações muito mais exigentes, a conquistar vagas em um concurso, o que só ocorria quando gabaritavam as provas para poder competir com as pontuações de tempo de experiência. E essas situações voltavam a me preocupar e pensar a respeito da real contribuição do programa que, por um lado, conscientizou professores a não cometerem tantos erros com as turmas que já estavam com eles, mas, por outro lado, retirava a oportunidade de trabalho de pessoas muito mais preparadas, mais talentosas e mais motivadas a começar sua carreira na docência.



Registro que a minoria de alunos que tive, que apresentaram resultados de alto padrão, motivaram-se para continuar estudando, via-os com frequência na universidade, algumas inclusive entraram no mestrado.

Também é importante comentar que a estrutura do nosso PARFOR, bem como da graduação, estava sujeita a um contexto de trabalho peculiar, pois a equipe era inteira formada por professores não efetivados, não tínhamos coordenador da área e, em virtude disso, não possuíamos autonomia para efetuar mudanças na estrutura do curso, apesar de identificá-las. Também não havia alternância de coordenação para podermos mudar isso durante o tempo em que trabalhei de 2012 a 2017, uma vez que os colaboradores não podem coordenar e outros professores efetivos da universidade não se interessavam no cargo. Comento isso porque o PARFOR poderia ser um trabalho de conclusão de curso, ou de estágio supervisionado; contudo, foi-nos imposto optar pelo estágio o que, na minha análise, foi um erro, pois por mais empenho em supervisionar, era impossível já que as alunas eram de cidades diferentes. Logo, a supervisão ficava prejudicada, além de as alunas já terem sua carga horária de aulas semanais; por isso, penso que um TCC ou a realização de um artigo seria melhor visto que, embora tivessem frequentado as aulas, possuíam déficit teórico, já que simplesmente eram profissionais que não estudaram muito depois da sua graduação, embora fossem professores.

Considerações finais

Começo as considerações finais salientando, primeiramente, que como me referi ao PARFOR e à graduação, pois, isso revela um ato falho, porque fica implícito uma distinção, entre o PARFOR de Artes Visuais e a graduação de Artes Visuais, como se o PARFOR também não fosse uma graduação. De certa forma, isso demonstra uma diferença entre as turmas do PARFOR e as turmas da graduação de quatro anos. Optei por manter essa distinção no texto, pois era como



nos referíamos ao PARFOR e ao curso durante o trabalho. Embora os dois sejam uma graduação, a distinção entre a qualidade da formação é evidente começando pela forma de tratamento das turmas. A “desculpa” para o PARFOR ter uma carga horária reduzida consiste no fato de ser a segunda graduação dos professores, por isso, a carga horária reduzida porque iriam cursar somente as disciplinas específicas da área. Mas como justificar tamanha redução com dois anos com aulas somente aos sábados, enquanto que, o que corresponderia a metade de uma licenciatura de 4 anos seria 2 anos de aulas com carga horária da 13:30 às 18:00. Essa diferença que menciono entre alunos da graduação e alunos do PARFOR não necessariamente é oriunda de preconceito entre artistas e professores conforme pode ser visto no excerto de Barbosa (2018) a seguir. “As artes nas Universidades de Educação se evita que aqueles que querem ser professores sejam humilhados e desprezados por aqueles que já se consideram artistas e, portanto, superiores. Hoje há cursos de Artes Visuais em Universidades cujos professores artistas estimulam os alunos a desqualificar os que querem ser professores.(BARBOSA,2018, p.334)” A preocupação que registro neste estudo não possui o intuito de ratificar preconceitos entre professores de Artes e Artistas, visto que, eu sou Arte/educadora, mas, salientar uma preocupação com relação a qualidade da formação dos professores e os ataques que o ensino de Artes sofreu e sofre. Neste sentido, a oferta de cursos rápidos para professores de Artes ameaça o seu ensino de qualidade, pois, impede que o professor domine com destreza técnicas artísticas e o conhecimento histórico e crítico que o seu ensino exige. O ensino de Artes mesmo que desvinculado de uma preocupação do desenvolvimento de uma linguagem autoral em alguma manifestação artística, principal foco de artistas, também exige expertise técnica e teórica para o desenvolvimento de uma linguagem autoral no desenvolvimento de aulas de Artes.

Barbosa (2008) comenta ainda que formações aligeiradas não são novidade no ensino de Artes, desde de 1970 em que a ditadura colocou educação artística no currículo e não havia profissionais, emergindo na época formações rápidas para os professores. De certa forma, em 2012



passei por situação semelhante. Atualmente, novamente voltamos no tempo com o congelamento de gastos para a educação de 20 anos e a retirada das Artes da matriz curricular do Ensino Médio em uma nova configuração de golpe.

Penso ser complicado e um pouco simplista analisar o PARFOR e concluir que é um avanço ou um retrocesso, porque consiste em avanço, quando pensamos em capacitar os professores que já estão em sala de aula, ainda que essa capacitação seja deficitária. E também é evidente a conclusão pelo retrocesso, quando revisamos a história e nos deparamos que isso já ocorreu, que também não foi na época uma formação a contento, conforme analisa a autora supracitada. Apesar de deficitárias, essas formações que capacitaram os professores que tivemos, que garantiram os avanços que a área teve, os quais é sempre importante destacar, ocorreram por meio de luta e engajamento político.

Os profissionais que formam professores hoje são fruto de um contexto de universidades particulares, como eu, que, por ter contato com uma minoria de professores que ministravam aula com nível de excelência, pude melhorar minha formação com o que não tive durante a graduação. Por isso, ressalto que um elemento vital para pensar a formação de professores atualmente é a universidade particular, seus professores e sua forma de trabalho, configurando um tema para pesquisas futuras.

Além disso, destaco que um elemento importante na formação de professores consiste no professor que os forma, seu envolvimento com o trabalho e sua concepção do papel do educador conforme Luckesi (2014) explica abaixo:

A vida exige uma entrega total. “A vida cobra um preço daqueles que têm a oferecer menos do que sua participação total. Perdemos o contato com qualidades e os valores humanos que emergem naturalmente de um engajamento pleno no trabalho e na vida: integridade, honestidade, lealdade, responsabilidade e cooperação. Sem a orientação que essas qualidades dão às nossas vidas, começamos a vaguear, vítimas de um sentimento desconfortável de insatisfação. Uma vez perdido o conhecimento de como termos o trabalho e o seu significado como nossa base, não sabemos para onde voltar, a fim de encontrarmos valor



na vida”. (...) se olharmos com cuidado para nossa motivação, veremos que ela, com frequência, tem um âmbito restrito, dirige-se principalmente à obtenção de status, à aquisição de poder pessoal e de bens particulares, à proteção dos interesses do nome e da família. É esse tipo de motivação autocentrada dificulta a expressão e o desenvolvimento do nosso potencial humano por meio do trabalho (LUCKESI,2014, p. 177).

Perante o exposto, temos o cuidado de salientar que, ao recomendar a conscientização do papel do educador, estamos cientes que o contexto para dar aulas no Brasil é precário, o salário é baixo, o governo, como o do Paraná em 29 de Abril de 2015, os recebeu com a tropa de choque. Apesar de todas as adversidades, pode haver ensino, sem livros, sem escolas, sem material, sem incentivos, mas, o ensino não acontece sem a figura do professor. Por isso, ele deve estar envolvido, motivado em sua totalidade no processo. A motivação que me refiro, é a que o autor supracitado demonstra, não a motivação que é explorada em palestras “motivacionais”, quando me refiro em motivação para ensinar ela é vinculada a consciência do papel do professor, do impacto da educação na vida humana e da contribuição da arte neste processo.

Sendo assim, minha experiência infere que a grande maioria dos professores necessita de acolhida, de aulas, de treinamento, de monitoramento e de assessoramento. Enquanto que, os professores que não exigem isso, são profissionais que inspiram pessoas, são verdadeiros educadores comprometidos com o desempenho com excelência da sua profissão de modo dedicado, apaixonado, humano e estudioso. Portanto, registramos aqui a homenagem aos que trabalham, embora não sejam reconhecidos. A sugestão de reconhecimento entra para finalizar as propostas, pois também aponto a carência de reforçamento positivo crônica no sistema escolar e universitário, tanto particular como o público. Visto que, quando o professor obtém avanços e trabalha com dedicação, o reconhecimento e formas de gratificação atuam como um fatores determinantes para a qualidade de aula e, por sua vez, para a formação de professores.



Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

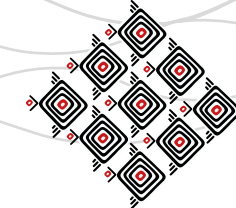
BARBOSA, Ana Mae. **O ensino das Artes Visuais na Universidade**. *Estud. av.* [online]. 2018, vol.32, n.93, pp.331-347. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.5935/01034014.20180048>. Acesso em: 01/09/2018.

BASSEDAS, Eulália. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico 3**. ed. Artes Médicas. Porto Alegre. 1996.

FONSECA, Annelise Nani. **Interteias: Processo Criador e Leituras Culturais no Ensino da Moda**. 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014.



O IMPACTO DAS VISITAS AOS CAMPOS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E NOS ESTÁGIOS EM ARTES VISUAIS

Arlete dos Santos Petry¹ - UFRN
Carolina de Santi Estácio² - UFRN
Giulia Gabriela da Silva Cavalcante³ - UFRN

Resumo

O curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apresenta escassez nas oportunidades de experiência docente, para além das disciplinas e estágios obrigatórios. Frente a esta realidade, surge o Projeto de *Monitoria em Arte/Educação: aprimorando a formação docente*. O presente artigo parte de uma das ações realizadas neste projeto: a Visita aos Campos de Estágio I e III, que teve como objetivo principal estabelecer uma parceria entre a Universidade e as escolas que receberam estagiários do curso, buscando um maior relacionamento e potencializando os resultados desta atividade. Como resultados das visitas, observamos uma contribuição para a formação continuada dos professores, além disto, constatamos que a visita aos locais de estágio se tornou uma atividade de grande importância, contribuindo de forma efetiva para a ação dos alunos nas instituições.

Palavras-chave: Estágio. Formação. Docência.

1 Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUCSP. Professora adjunta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e do Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes - ambos no Departamento de Artes da UFRN. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais no Instituto Metrôpole Digital-UFRN. E-mail: arletepetry@gmail.com

2 Graduada de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: desanticarol@gmail.com.

3 Graduada de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: ggabrielasilvac@gmail.com



Introdução

O Projeto de *Monitoria em Arte/Educação: aprimorando a Formação Docente* parte de um diagnóstico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – no qual constatou-se a falta de oportunidades de experiências docente durante o curso, com exceção das disciplinas obrigatórias em Educação e os estágios curriculares. Além disso, observou-se um pouco interesse dos discentes na experiência docente, apesar de estarem participando de uma licenciatura. Este evento se dá pela falta de interesse dos alunos em profissionalizar-se como professor (situação generalizada no país, e preocupante no estado do Rio Grande do Norte, visto que o curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais só é ofertado pela UFRN) e a dificuldade dos mesmos em perceber as várias possibilidades que o ensino traz, para situações de ensino não-formal, como museus, centros de arte e cultura, ateliês de arte.

O presente projeto contempla as disciplinas de História e Metodologia do Ensino de Artes Visuais e os três Estágios Curriculares Obrigatórios e objetiva contribuir para a formação dos alunos e monitores. Para tal, visa melhorar o material didático disponibilizado durante as disciplinas, propor novas práticas pedagógicas, pesquisar novas referências e temas para discussão, intensificar a articulação entre as disciplinas citadas com os outros componentes curriculares do curso, oportunizar a vivência de uma maior diversidade de realidades de ensino, organizar os relatos das visitas às escolas utilizando o Diário de Campo, a fotografia, bem como filmagens da ação docente, que se transformará em material didático para as aulas. A metodologia desta proposta guiou-se pelos seguintes passos: 1) elaboração de um plano de trabalho conjunto entre monitores e professora; 2) aprofundamento na literatura; 3) desenvolvimento de materiais didáticos; 4) organização das experiências por meio de filmagens, fotos e diários de campo.

Este artigo abordará uma das estratégias propostas durante a execução deste projeto: as visitas aos campos de estágio supervisionado. A ação foi incorporada a este projeto de monitoria



desde 2017.1, entretanto, aqui relataremos a experiência ocorrida no 1º semestre de 2018 durante as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório I e II. Discutiremos quais impactos esta intervenção trouxe para os discentes da Licenciatura em Artes Visuais, além de problematizar o papel das visitas de campo para além da formação de novos docentes, ou seja, para os professores e as escolas que nos receberam.

Desenvolvimento

1. As Visitas aos Campos de Estágio

A ação da visita aos campos de estágio ocorre nos três estágios obrigatórios que o curso de Artes Visuais exige. O presente artigo trará a experiência ocorrida em 2018 durante os estágios I e III, em instituições de ensino formal e não formal, nos mais variados níveis.

A ideia desta ação surgiu a partir da necessidade de estabelecer uma parceria mais firme entre a Universidade e as instituições que recebem os alunos de Artes Visuais, assim, por meio destas visitas, foi possível conhecer de perto a realidade destes locais e fornecer um suporte para o trabalho dos discentes no estágio.

A visita aos campos de estágio foi realizada a partir das seguintes etapas: 1) levantamento das instituições que receberam estagiários no presente semestre; 2) mapeamento geográfico das instituições; 3) organização da programação das visitas; 4) visita às instituições; 5) organização das experiências de visita por meio de diário de campo e fotos; 6) apresentação das informações coletadas para os discentes estagiários sobre a ação realizada e discussão sobre as instituições e experiências.

A primeira parte da ação foi fazer um levantamento das instituições que receberam os alunos, sendo um total de 33 discentes matriculados nas turmas de estágio I e III. Devido ao tempo



limitado de um mês – destinado às visitas – foi necessário fazer um agrupamento das instituições, levando em consideração sua localização e disponibilidade de horário dos envolvidos para a visita. Feito esta organização, o segundo passo foi mapear as instituições e organizar as visitas por área. Por meio da ferramenta Google Maps conseguimos identificar quais instituições iríamos visitar ao longo do cronograma, de acordo com a região.

Feito este mapeamento, foi necessário organizar os dias das visitas de acordo com a agenda da Orientadora e das Monitoras. Assim, um primeiro cronograma foi apresentado aos estagiários para que, desse modo, eles pudessem avisar a escola sobre a nossa chegada.

Adiante, tendo também a disponibilidade de gestores da instituição em receber nossa visita, chegamos a versão final do cronograma, onde a equipe do Projeto de Monitoria visitaria em sete dias, 22 instituições, em torno de duas a três escolas por dia, demorando em média 45 minutos à 1 hora em cada local.

Além da organização da logística das visitas, foi necessário refletir o que estávamos buscando nas visitas aos campos de estágio e qual era o nosso intuito.

Como podemos observar na imagem a seguir, chegamos em cada local com algumas informações prévias: local, nome da instituição, nome do estagiário, do professor e gestor responsável. Ficou acordado, também, que a orientadora dos estágios estaria sempre acompanhada ao menos de uma das monitoras. Como a professora orientadora já tinha a prática de visitar as instituições concedentes de estágio e realizar o diário de campo, as monitoras foram orientadas na realização deste método de pesquisa. A orientação foi para que escrevessem de maneira livre, de acordo com as impressões pessoais, colhendo informações orais e visuais que se destacassem e anotando os comentários mais relevantes; a fotografar as instituições e locais destas com potencial de servirem a um diagnóstico das escolas e às práticas pedagógicas em arte-educação.

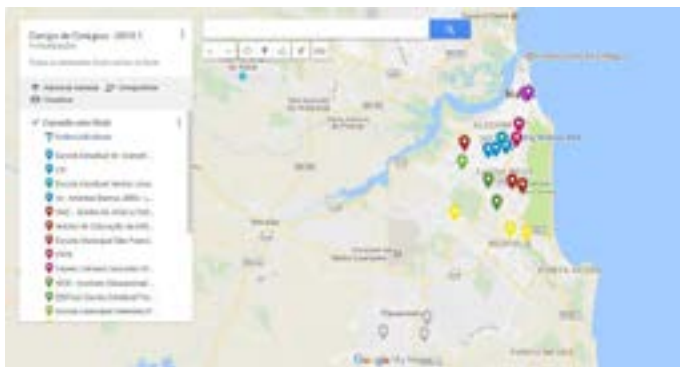
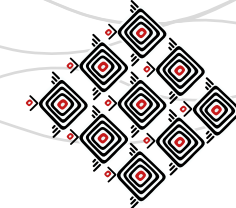


Fig 1. Mapeamento das Instituições por região

Fig 2. Primeira página do Cronograma das Visitas

Curso de Licenciatura em Artes Visuais					
Programação de Visitas aos Campos de Estágio 2018.1					
Profa. Arlete Petry – Coordenadora de Estágios					
Nº de Alunos: 33 Nº de Locais de Estágio: 22					
Mapeamento: https://www.google.com/maps/@5df02mid=1nPYLh10Pv_S9tCmYbHyloqRmkKR0TsvM&ll=5.7876015010538545%2C-35.310473549999998&z=11					
DIA 01 - 14/05 - Segunda Período da Manhã					
INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO	CONTATO	ALUNO(S)	MONITORA(S)	TRANSPORTE
IFRN – Campus Central – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Av. Senador Salgado Filho, 1559 – Tirol	4005-9800	Debora Fernanda	Carol Gaulia	NÃO
Núcleo de Educação da Infância	Arel Vário do Campus, s/n	3342-2279	Jaciara Lutra Amanda Carla		
DIA 02 – 15/05 – Terça Período da Tarde					
INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO	CONTATO	ALUNO(S)	MONITORA	TRANSPORTE
Escola Estadual Dr. Manoel Villaça	Av. Miguel Castro, 133 – Lagoa Nova	3232-2362	Christina Nóbrega	Gaulia	NÃO
Instituto Educacional Casa Escola	Rua João Alves Fle, 3711 – Candelária	3207-2183	Derya Karolayne		
M G Pessoa Escola Ampliada e Esportes	Av. Amintas Barros, 2853	3234-7450 32346150	Ellen Keity		
Escola Estadual Nestor Lima	R. São José – Lagoa Nova	3232-7476	Miriam Raquel		
DIA 03 – 16/05 – Quarta Período da Manhã					
INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO	CONTATO	ALUNO(S)	MONITORA	TRANSPORTE
Escola Estadual Lourdes Guilherme	Av. São Miguel dos Cabéis – Neópolis	3232-2289	Gaulia Gabriela	Carol +	SIM
Escola Municipal Prof Arnaldo Monteiro	R. Aracatuba, 29933 - Neópolis	3232-4763	Janderson Galvicio Jose Ricardo (escola em greve – ver horário)		
Escola Estadual Antonio Pinto de Medeiros	R. Rio Parapanema – Pitimbu	3232-7200	Darlany de Souza		



De início, ao chegar no local, buscávamos sempre anotar qual a primeira impressão que era nos passada, em seguida nos atentávamos aos aspectos físicos, como o estado de conservação do local, como é organizado, possíveis problemas na estrutura e se possuía ou não um ateliê próprio para as aulas de Artes Visuais. Na maioria das instituições fomos recebidos pelo Gestor ou Coordenador, além também de contar – se possível - com a presença do professor de Artes que estava acompanhando o aluno estagiário.

A conversa era mediada pela orientadora professora. Inicialmente, buscava informações sobre a instituição como um todo, como é organizada, como funciona, número de turmas etc. Em seguida, a orientadora procurava saber mais sobre as aulas específicas em Artes Visuais, assim como sobre o relacionamento de trabalho entre o professor de Artes e o estagiário.

Na maioria das instituições a conversa se deu de maneira tranquila, muitas vezes o responsável que nos recebia parecia bastante à vontade. Por meio disso, entramos em contato com muitas histórias sobre os desafios de ensinar, problemas na gestão, dificuldades em conseguir materiais e subsídios suficientes, além também, de pontos positivos, trabalhos com bons resultados, gestões que conseguiram fazer um resgate da instituição, professores que fizeram a diferença.

Durante as visitas as monitoras tiraram fotos das instituições e utilizaram o diário de campo para organizar as informações coletadas e anotar impressões e comentários. Esta técnica facilitou a leitura e reflexão sobre cada instituição visitada, colaborando assim para uma maior aprendizagem dos diversos fatores que influenciam na vida da escola.

Após a ação das visitas, organizamos o material produzido em uma apresentação de Power Point, que foi mostrada para a turma de Estágio, no intuito de expor as informações e experiências, propor aos alunos uma discussão mais aprofundada sobre os campos de estágio, estimulando assim a escolha dos próximos locais para o estágio seguinte.



Fig 3. Fragmento do Diário de Campo de uma das monitoras



2. O Papel do Estágio Curricular para além da Formação Docente

Os estágios curriculares obrigatórios configuram-se como uma oportunidade, onde discentes em Licenciatura poderão entrar em contato, de forma direta (e muitas vezes, pela primeira vez no papel de não discentes), com a realidade das escolas de ensino básico – sejam elas públicas ou privadas – buscando assim elencar conteúdos teóricos aos práticos de ensino em sala de aula.

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionada e não apenas justapostas ou dissociadas (PICONEZ, 1991, p. 14).

Assim, a experiência do estágio vai além de uma disciplina obrigatória do currículo, é em sua ação em campo que o aluno poderá observar, analisar e refletir a prática do ensino. O conhecimento da realidade escolar por meio dos estágios favorece as reflexões para uma prática criativa e capaz de transformar, possibilitando a reconstrução ou redefinição das teorias aprendidas durante sua graduação e que sustentam o trabalho do docente.

Mas para além disto, observamos que o estágio curricular é capaz também de contribuir para a formação continuada do docente, já inserido em sala de aula. O movimento e a troca de conhecimentos entre o aluno graduando em Artes Visuais e o professor de Artes Visuais, traz novas experiências para a sala de aula, fomentando assim a busca por novas possibilidades e abordagens. Segundo Fansarella (2004) a formação continuada visa uma mudança no educador, favorecendo um processo reflexivo, crítico e criativo, motivando-o a ser agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica.

Desta forma, o estudante de licenciatura de Artes Visuais, que chega em sala de aula procurando observar e colocar em práticas conteúdos teóricos, se torna um potencial agente de



mudança, capaz de fazer o docente repensar sua prática, incentivando-o a se atualizar e buscar novas possibilidades, além de refletir sobre sua docência até o momento.

Além de ser capaz de estimular o docente, a figura do estagiário dentro da sala de aula evoca a curiosidade dos próprios alunos que o recebem. Com isso o estudante de Artes Visuais se torna um canal entre a sociedade e a Universidade, ajudando, inclusive, o Curso a tornar-se mais acessível e conhecido. Percebemos um grande interesse nos alunos da Educação Básica ao perceber que os estagiários vem da Universidade, especialmente aqueles que são moradores do mesmo bairro dos alunos.

É quando a Universidade passa a ser uma possibilidade, geralmente nunca pensada antes.

Dentro deste contexto, a visita aos campos de estágio se torna de extrema importância, pois vem para firmar nosso compromisso com a sociedade e estabelecer uma parceria entre Universidade e Escola, fornecendo um suporte para o trabalho desenvolvido pelo estagiário naquela instituição. Ao mesmo tempo, observamos que as visitas tornaram-se um espaço para conversas e desabafo, pois entramos em contato com diversos professores, diretores, coordenadores, que veem na visita uma oportunidade para uma conversa aberta e franca, e um espaço para perguntar e debater soluções para diversos problemas que surgem na realidade escolar deles.

Outro resultado das visitas aos campos de estágio é o convite que fazemos, sempre que oportuno, aos gestores de algumas escolas, para virem à Universidade relatarem suas experiências de gestão. Durante as visitas percebemos gestões com bons resultados e aproveitamo-nos de seus relatos para trabalhar o tema da gestão, questão que tanto influencia o trabalho dos professores nas escolas.

Assim, a ação das visitas ao campo de estágio acrescentou tanto para a formação dos discentes em Artes Visuais, como para as instituições de ensino visitadas, que começaram a se abrir cada vez mais para o trabalho dos alunos da licenciatura e a se interessar pela busca de melhores resultados, de novos conhecimentos e possibilidades.



Considerações finais

A prática de visitar os locais de estágios foi entendida, por alguns gestores, num primeiro momento, como um ato de supervisão, herança de uma concepção retrógrada e já em desuso. Em situações pontuais, os gestores se preocupavam em nos colocar em um ambiente em que pudesse ser avaliada a atuação do estagiário. O que não era a intenção das visitas, como depois a eles era esclarecido.

Esse tipo de situação nos faz refletir sobre como o estagiário e a própria realidade dos estágios são entendidos pela escola. Deve existir, neste caso, resquícios do que acontecia no passado.

Logo, a prática de ir aos locais de estágios vem também para desmistificar o orientador de estágio apenas como o responsável por observar o desempenho do estagiário, mas como alguém igualmente interessado em conhecer as realidades locais para assim melhor orientar as práticas dos que estão sob suas instruções. O que poderia ser a preocupação central de alguns, ou seja, saber se o professor vem dando apoio ao discente estagiário e se o estagiário comparece à escola, o que entendemos como desnecessário questionar, aparece naturalmente no decorrer da visita.

De fato, nosso principal objetivo é conhecer as escolas, suas facilidades e dificuldades, os bairros em que estão inseridas e público alvo, o que torna possível pensar quais estratégias e temáticas para o ensino de Artes Visuais podem ser mais acertadas. Como refere Nóvoa (2017, p. 1117) “para formar um professor não bastam as universidades e as escolas” [...] Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação”.

Ademais, acreditamos que os momentos de conversa e trocas com as instituições pode propiciar aos profissionais da escola repensarem suas próprias práticas e as nossas. Verbalizar e argumentar sobre um espaço é uma maneira de nos situarmos em nossa própria realidade. Por isso, percebemos que em muitos casos, ser os ouvidos para aqueles que precisam falar foi algo positivo. Já que, a escola, como se sabe, é um ambiente complexo, repleto de demandas, surpre-



sas e carências, ter alguém que escute as dores e glórias da escola reascende e motiva aqueles que podem estar ausentes mesmo estando lá (CODO, 2002).

Já para os estudantes de Estágio Curricular I e III, ter a visita em sua instituição de estágio garante-lhes segurança e estímulo. Segurança, pois podem se sentir amparados e defendidos para cumprir suas funções sem que haja nenhum abuso ou desvio de função. E estimulados por enxergarem que a visita atribui ao estágio um crescente caráter de importância e seriedade.

Para além, as idas às escolas resultaram em parcerias significativas. Como foi o caso das gestoras que foram convidadas a ir à Universidade falar sobre suas experiências no campo da gestão para os alunos da turma de Estágio I.

Por tudo isso dito, a experiência das visitas aos campos de estágio é uma ação com potencial de transformação para todos os envolvidos, devendo, no nosso entender, não serem medidos esforços para sua plena realização pelos cursos de licenciatura. Estreitar as distâncias entre o ensino superior e o ensino básico por meio da disposição da Universidade de deslocar-se de seu espaço e ir às escolas é um passo concreto para aproximar a Universidade da escola que temos e auxiliar na construção da escola que queremos.

Referências Bibliográficas

CODO, Wanderley. **Educação**: carinho e trabalho. São Paulo: Ed Vozes, 2002. FALSARELLA, Ana Maria. **A Formação Continuada e Prática de Sala de Aula**: Os Efeitos da Formação Continuada na Atuação do Professor, Campinas – SP, Editora Autores Associados, 2004.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 47 n.166, p. 1106-1133, out/dez 2017.

PICONEZ, Stela C. Bertholo; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papyrus Editora, 1991.



LICENCIATURA EM DANÇA UFMG: CARTOGRAFIA DE PERCURSOS FORMATIVOS

Bárbara Aparecida de Almeida Silveira¹ - UFMG

Ana Cristina Carvalho Pereira² - UFMG

Agências Financiadoras: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos do Gesto e Cognição (GESTOLab)

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa que direcionou o olhar para os primeiros 7 anos do curso de Dança (licenciatura) da Universidade Federal de Minas Gerais. O foco central da pesquisa foram os percursos formativos, proporcionados pelo eixo ensino-pesquisa-extensão da Universidade, traçados pelos graduandos nesse período (2010 – 2017) e se estes corroboraram para a formação dos egressos enquanto “docentes-artistas-pesquisadores” - objetivo formativo de acordo com seu Projeto Pedagógico. Para tal, fora realizada uma busca para os termos “percurso formativo” e “artista- professor-pesquisador” (versão da tríade mais utilizada por docentes e discentes do curso) em documentos (anais de congressos, seminários, artigos, livros, etc.) da área de Arte, desenvolvendo uma catalogação, e também entrevistas semiestruturadas realizadas com os egressos, docentes e com o coordenador do curso. O cruzamento dos dados evidenciou a importância da construção de percursos singulares para a formação o licenciado docente-artista-pesquisador em Dança. Já essa tríade foi compreendida de dois modos pelos egressos, a primeira como Cargo/função profissional e a segunda como Identidade/perfil profissional.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Educação profissional. Formação de professores.

Introdução

Em 2017, o curso de graduação em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) completou 7 anos. Situado na capital do estado, esse foi o segundo curso superior de Dança cria-

1 Estudante do curso de Dança (licenciatura) na UFMG. Bolsista de Iniciação Científica (CNPq) de julho (2017) a julho (2018) sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Carvalho Pereira.

2 Professora Escola de Belas Artes UFMG atuando no curso da Graduação de Dança - Licenciatura, no Programa de Pós-Graduação em Artes e no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES). Coordena o Grupo de Pesquisa CNPq Laboratório GESTOLab.

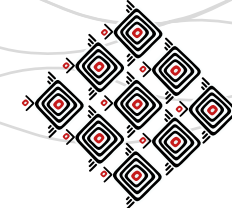


do em universidades federais mineiras. Sucedendo o curso da Universidade Federal de Viçosa (UFV), ele foi implantado em 2009 com ingresso da primeira turma em 2010, um ano antes do seu sucessor na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Desde sua implantação, o curso oferece anualmente 20 vagas, e como nas demais universidades públicas brasileiras, o processo de seleção é realizado primeiramente pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), em que se faz necessária a participação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em seguida, a segunda etapa confere em submeter-se à uma prova prática específica de habilidades na área, pois o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança da UFMG afirma que

A proposta curricular deste curso parte do compromisso de aliar, nos componentes curriculares, o conhecimento teórico à experiência prática e, para tanto, propõe (...) uma diversidade de atividades acadêmicas que visam tanto incorporar conhecimentos adquiridos fora da academia quanto aqueles construídos de maneira autônoma durante o percurso de formação acadêmica (Projeto Pedagógico, 2009, p. 24).

Focado na modalidade licenciatura, o curso possui duração mínima de 4 anos e 6 meses. As disciplinas obrigatórias ocorrem no turno da noite na Escola de Belas Artes, onde se encontra o curso de dança, e na Faculdade de Educação, onde são realizadas outras quatro disciplinas obrigatórias da licenciatura. Disciplinas optativas podem ser realizadas no próprio curso ou em outros que se relacionem com a formação do licenciando em dança - como cursos das áreas artísticas, de educação, de história e filosofia da arte - diferente das disciplinas eletivas que podem ser feitas em qualquer departamento da Universidade. Além disso, o eixo ensino-pesquisa-extensão, tripé no qual se baseia a formação universitária, proporciona que a formação acadêmica também seja construída por experiências fora da sala de aula, em programas e projetos em que os estudantes fazem pesquisa, ministram aulas para a comunidade externa, realizam estágios supervisionados,



organizam eventos, participam de grupos de pesquisa, façam monitoria em disciplinas que já cursaram, dentre outras oportunidades. Desse modo, o licenciado não lida apenas com teorias para depois da formação universitária iniciar sua prática. Grande parte dos ingressos no curso já atuavam de algum modo na área da Dança e, na universidade não deixam de aprender também com o fazer, que nesse novo contexto se apresenta em novos formatos, novas problemáticas e reflexões. Consta no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança (2009, p.13) que “[...] a capacitação do licenciado em Dança está aliada à formação docente a partir de práticas, vivências e reflexões estéticas e pedagógicas”. E, como um dos objetivos gerais da graduação em Dança da UFMG se encontra:

Oferecer sólida formação ética, teórica, artística, técnica e cultural que capacite o aluno tanto para uma atuação profissional qualificada, quanto para a investigação de novas técnicas e metodologias de trabalho, promovendo a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão (idem, p. 27).

Aprofundando um pouco mais, um dos objetivos específicos reitera:

Formar o docente de dança, teórica e metodologicamente habilitado e instrumentalizado para o exercício da docência no ensino básico, bem como da pesquisa e da extensão no seu âmbito de competência, fornecendo-lhe os fundamentos da execução de dança de modo a torná-lo técnica e teoricamente habilitado e instrumentalizado para a aplicação pedagógica do ato de dançar (idem, p. 28).

Observando os propósitos formativos registrados no seu Projeto Pedagógico, se percebeu a intenção de fornecer atributos que conferem especificidade à atuação do licenciado em dança,



título dado para o egresso ao término do curso. Estes estão ligados não apenas às práticas artísticas do “estar em cena”, mas também da docência e da pesquisa em/na dança.

Por conseguinte, o título docente-artista-pesquisador tornou-se termo recorrente entre docentes e discentes do curso, como afirmação da formação pretendida para o egresso, independente das escolhas realizadas no seu percurso acadêmico.

Quais frutos estamos colhendo?

No período observado pela pesquisa (2010 – 2017), 26 foi o número de egressos. E, nesse agrupamento, a maioria formou-se ultrapassando o período mínimo de curso, por motivações que tangem as experiências vividas nos âmbitos de ensino-pesquisa-extensão, ou pelas dificuldades diversas para o cumprimento do currículo obrigatório do curso - que é noturno e com entradas anuais apenas.

O curso, que possui como objetivo formador “o docente-artista-pesquisador”, obteve egressos atuantes em contextos profissionais variados. Uns desempenham múltiplas funções e tipos de trabalho na área, outros conciliam a atuação em dança com outra profissão e existem os que não se consideram atuantes na área em que se formaram academicamente.

Foi na percepção das atuações profissionais dos egressos, nas variadas ocupações que estes já vivenciavam anteriormente à formação acadêmica, bem como nos possíveis caminhos a serem construídos por cada licenciando ao longo da graduação é que surgiu a questão da qual se baseou esta pesquisa: O curso de Dança (licenciatura) da UFMG possibilita a construção de percursos formativos que contribuem para a formação do licenciado em Dança enquanto docente-artista-pesquisador?



Objetivou-se, portanto, compreender o que foi de fato corporificado do Projeto Pedagógico do curso de Dança por meio da experiência vivida pelos egressos nessa graduação. Os estudantes construíram percursos formativos diferentes entre eles? Esse(s) percurso(s) contribuiu/contribuíram para a formação de qual profissional? É possível mapear esses percursos? Esse profissional se identifica como docente-artista-pesquisador? Por fim, o que se tem colhido das sementes que foram plantadas para o cultivo desse curso na Universidade Federal de Minas Gerais? Existe uma efetivação do tripé ensino-pesquisa- extensão na formação universitária do licenciando de dança?

Mapeamento

Mas, do que se tratam “percursos formativos”? E, apesar da inferência de docente- artista- -pesquisadoro pro parte do Projeto Pedagógico do curso, o que a área da Dança tem dito sobre esse assunto?

Quais são as definições já existentes em bibliografias da área de Arte e, mais especificamente de Dança sobre esses termos?

Não obstante, se queremos mapear os percursos formativos vividos pelos egressos, bem como compreender se o licenciado em Dança pela UFMG é um docente-artista- pesquisador, é preciso compreender tais significados. Cabe evidenciar que, devido ao recorrente uso do termo “artista-professor-pesquisador” pelos docentes e discentes do curso, a busca por essa tríade foi realizada a partir dessa estrutura.

Um mapeamento do termo foi realizado em documentos oriundos dos encontros da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), de Anais do Con-



gresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), de textos dos Seminários de Dança de Joinville, de teses e dissertações encontradas por meio de buscas na internet e de textos variados contidos no ementário do curso de Dança/licenciatura da UFMG que se aproximassem do tema.

Ao final, se obteve uma catalogação com as definições encontradas para o termo “percursos formativos” e/ou possíveis variações que apresentassem sentido em comum com os que foram sendo encontrados. Por conseguinte, nesse estudo assume-se o termo “percurso formativo” como as possibilidades de trajetórias a serem construídas e traçadas por cada licenciando durante a sua formação no curso de Dança da UFMG. Configura-se como trajetórias trilhadas por meio das escolhas feitas pelos licenciandos ao responder às oportunidades contidas no eixo ensino-pesquisa-extensão, que suscita projetos vinculados aos cursos e instituições externas à universidade, bem como pela proposta curricular do curso de Dança - que demanda, além das disciplinas obrigatórias, uma vasta carga horária a ser preenchida ao cursar disciplinas optativas, eletivas - pela participação de atividades acadêmico-científico-culturais, e também da participação de intercâmbios, mobilidade acadêmica, entre outros projetos e programas universitários.

Sobre a tríade, pode-se observar na catalogação que o termo “artista-professor-pesquisador” aparece com variadas ordens das bases desse tripé, mas também aparece destrinchado, como um binômio, partindo de um entendimento de que se um desses aspectos não foi colocado como base, ele está subentendido na atuação das bases inseridas. Como o interesse da pesquisa é pelo trinômio, segue dados encontrados:



Tabela 1. As variáveis da tríade encontradas no mapeamento.

Termo (segundo a ordem x-y-z)			Observação
Artista	Educador	Pesquisador	Nas 5 ocorrências desses termos o foco temático era a formação do professor de Arte, mais especificamente sobre a atuação dos cursos de licenciatura. Pressupõe-se que a primeira base é “artista” porque esse é um pré-requisito para que se ensine Arte, que a segunda é “professor/educador” pois essa formação que o artista está buscando e que o terceiro é “pesquisador/investigador” devido à necessidade desse professor de provocar reflexões, construção de conhecimento, bem como materiais didático-pedagógicos.
Artista	Professor	Investigador	
Artista	Professor	Pesquisador	
Docente	Artista	Pesquisador	Foram 4 as ocorrências desse termo. Percebeu-se que a primeira base é “professor/docente”, pois a discussão se trata da atuação do profissional da educação, do qual pressupõe-se que possua uma prática “artística e crítica” e que atua em paralelo com a pesquisa, desenvolvendo processos científicos-investigativos.
Professor	Artista	Pesquisador	
Artista	Pesquisador	Professor	Foram 3 as ocorrências desse termo que leva em consideração a peculiaridade da pesquisa em Arte (Dança)” em que se pode “experimentar em/com seus próprios corpos, apesar de não desconsiderar a pesquisa acadêmica. Com a pesquisa como base central, o termo evidencia que a atuação do artista e do professor é permeada pela pesquisa, portanto a figura do pesquisador está “entre” as demais bases.

Referenciando a catalogação realizada, como os egressos observam seus percursos formativos? E o que eles reconhecem como artista-professor-pesquisador? Eles se reconhecem como tal?

Após a catalogação entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os estudantes do curso com as seguintes questões:



Tabela 3. Questões da entrevista divididas por blocos temáticos.

- | |
|---|
| <p>1. O que você entende por formação?</p> <p>1.1. O que você entende por percurso formativo na sua trajetória acadêmica na UFMG?</p> <p>1.2. Considerando o tripé ensino-pesquisa-extensão, quais oportunidades você teve durante sua trajetória acadêmica que contribuíram no seu percurso formativo? (No âmbito do curso ou da universidade)</p> |
| <p>2. O que você entende por “artista-professor-pesquisador”?</p> <p>2.1. Enquanto estudante do curso de Dança/Licenciatura da UFMG, a “identidade artista-professor-pesquisador” foi considerada na sua formação? Justifique?</p> |
| <p>3. Você atua na área? Como?</p> <p>3.1. Se sim, você se identifica como artista-professor-pesquisador? Justifique?</p> |

O primeiro bloco, que se debruçou no entendimento de formação, e mais especificamente de percurso formativo, apresentou que o entendimento de formação gira em torno de processos que vão sendo elaborados ao longo da vida, por meio da significação das experiências vividas que constituem os saberes de um indivíduo, cidadão, sujeito, mas com grande evidência da contextualização escolar e profissional. Já percurso formativo, dialogou com os resultados da catalogação: é visto como o caminho, a trajetória feita por meio da possibilidade de escolhas de disciplinas optativas, eletivas, de acordo com objetivos do estudante na formação universitária. As experiências relatadas no âmbito do ensino-pesquisa-extensão foram vários, como se pode observar:

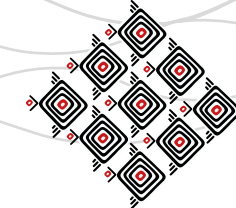
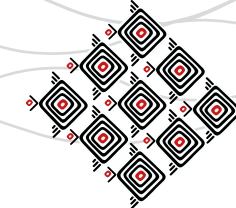


Tabela 4. Participações em projetos de ensino-pesquisa-extensão.

Projeto	Nº de egressos que citaram
Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE)	1
Ações Afirmativas da Faculdade de Educação (FaE – UFMG)	1
Conexões de Saberes na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH – UFMG)	1
Congresso da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ)	1
Curso no Centro de Extensão da Escola de Belas Artes (CENEX EBA - UFMG)	4
Cursos CENEX (outras unidades)	3
Dança Experimental - Educação Física	1
Dança para ouvir e pensar, criado pela E20	1
Escola Integrada com o Teatro	1
Espetáculo “Toda Beleza do Mundo” - Gabriela Christófaro EBA e Jardel Sander FAE	1
Estágios obrigatórios (citaram a importância)	4
Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) Acompanhamento didático pedagógico nas oficinas na Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA)	1
Grupo de pesquisa “Como se ensina o que não se aprende” Educação Física no Colégio Técnico (COLTEC – UFMG)	1
Infâncias e Artes - Escola de Belas Artes, FAE e Prefeitura BH	1
Iniciação Científica	6
Intercâmbios Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)	3



Laboratório de Graduação - FAE	1
Leve Arte	3
Linguagem Corporal na Educação Infantil	2
Monitorias	3
Mostra das Profissões	1
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Dança	6
Projeto Dançando na Belas Artes	1
Projeto a Dança na Educação Básica - Corpo Expressão	2
Proposta de Iniciação científica voluntária	1
Semana do Conhecimento (apresentação de pesquisa de iniciação científica)	3

No segundo bloco, sobre o entendimento da tríade e como o curso a abordou, praticamente todos relataram a insistência do curso com esse aspecto, esse objetivo formativo, porém, seu entendimento foi diverso evidenciando que existem dois modos de se pensar a tríade:

1. Cargo/função profissional

O primeiro compreende o profissional da Dança atuante nos âmbitos da criação, da docência e da pesquisa simultaneamente, como possuidor de três profissões distintas na mesma área: a de artista, a de professor e a de pesquisador. Sendo assim, pelas especificidades de cada uma delas, é admitido que se dedicar à todas é impossível ou - para os mais otimistas - algo que exige muito tempo e dedicação para vivenciar.

2.. Identidade/perfil profissional

O segundo compreende a identidade do profissional da Dança. Seu perfil, compreendido pela formação teórica, prático-teórica e didático pedagógica, possibilita que atue na produção



artística, na pesquisa e no ensino em/de Dança. Multiforme, esse profissional não possui três profissões distintas, mas assume essas três personalidades simultaneamente ou separadamente nos instantes convenientes, independente do cargo profissional que ocupe.

Já o terceiro bloco evidenciou a multiplicidade de contextos de atuação na área da Dança por parte dos egressos. Os contextos foram: instituições de terceiro setor; grupos, companhias, coletivos e artista independente; ensino básico escolar; escolas livres de dança; extraturno escolar; promoção de oficinas e workshops pelo país; cursando mestrado; cursando doutorado; e também tiveram os atuantes em espaços importantes para o cenário da Dança na cidade de Belo Horizonte como SESC Cenário, CEFART e Escola Livre de Artes Arena da Cultura. Dentre esses também existem aqueles que atuam em outra área profissionalmente. Sobre a identificação com a tríade, houveram diferentes posturas: a maioria afirma que sim, mas o tripé, outros afirmam fazendo questão de incluir mais uma ocupação no termo, (ex.: artista-professora-pesquisadora-mãe, artista-professora-pesquisadora-ativista política). Essas categorias evidenciam mais uma vez a visão Cargo/Função profissional do licenciado. Outros apenas afirmam que sim, dizendo que tudo está integrado e outros, afirmando que assim o são antes mesmo da graduação. Por fim, houveram 2 pessoas que disseram não se ver assim por completo, foi apenas algo introduzido pela universidade.

Considerações Finais

No IX Seminário de Dança de Joinville “Graduações em Dança no Brasil: O que será que será”, o coordenador do curso de Dança da UFMG, Prof^o. Dr^o. Arnaldo Alvarenga, afirma no seu artigo intitulado “Licenciatura em Dança da UFMG: eixos na construção de um caminho”:

A proposta do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Dança se abre a todo tipo de formação estilística, prévia, dos pretendentes, partindo de princípios de organização do



movimento presente em todas as danças e se estruturando sobre três eixos centrais: teórico, prático-teórico e didático pedagógico. Dois percursos artístico- pedagógicos podem ser escolhidos: em dança contemporânea ou em danças populares brasileiras (ALVARENGA, 2005, p. 35).

Assim também pode-se observar, na prática, a diversidade do corpo discente do curso com relação aos estilos de dança praticados anteriormente ao ingresso na instituição universitária, bem como os eixos que centrais que organizam os tipos de aulas submetidas pelos discentes que norteiam a teoria, a prática e o ensino da Dança.

Por sua vez, os percursos artístico-pedagógicos (em dança contemporânea ou danças populares brasileiras) foram confundidos por 3 dos 20 egressos entrevistados com o termo percurso formativo, no qual a pesquisa se debruçou, apesar de a pergunta 1.2 evidenciar que o olhar investigativo era ampliado, ia para além do curso, buscava o caminho traçado pelos egressos quando estavam estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Apesar disso, 12 dos 20 egressos reconheceram que percurso formativo se trata do caminho, a trajetória feita a partir do currículo universitário, em que se faz possível escolher, para além das disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas e eletivas. Além disso, foi reconhecida a possibilidade da participação de projetos de ensino-pesquisa-extensão, que

(...) devem estar correlacionados nas suas produções e no pensamento acadêmico científico, tecnológico, intelectual e artístico. Nesse sentido, ao trazer como foco cursos superiores em Dança, idealiza-se uma formação em que o diálogo entre universidade e sociedade proporcione ao estudante de Dança a responsabilidade na construção de novas perspectivas, novas frentes de atuação e novos paradigmas. Assim, o conhecimento a ser edificado, fruto dessa relação, propicia ao acadêmico desenvolver suas capacidades sensíveis, técnicas, reflexivas, analíticas e, acima de tudo, propositivas, dimensionadas por meio da experiência e do contato com diversos contextos e saberes (GATTI, 2016, p. 78).



Isso pôde ser percebido diante dos múltiplos contextos em que os egressos têm atuado após o período de formação no curso. Também foi exposto o quanto a experiência universitária ensinou, influenciou e norteou as escolhas feitas pelos profissionais formados pelo curso. Isto posto, é incontestável a importância de o estudante universitário possuir um currículo que possibilite a sua intervenção, de modo que complemente e direcione o aprendizado do conteúdo obrigatório da grade curricular com os contextos nos quais atua e/ou pretende atuar. Além disso, por meio dos projetos de ensino-pesquisa-extensão o estudante aprende fazendo e tendo o apoio de um professor-supervisor que o oriente nessa prática formativa, aberta para erros e acertos.

Durante a catalogação do termo percurso formativo, outra palavra muito encontrada foi “processo”. Percebeu-se que percurso e processo são dois termos importantes aliados à formação, entretanto percurso pressupõe um norteador, um ponto de partida, uma rota com ponto de partida e objetivo(s) de chegada. Tratando-se de um estudo que busca mapear a formação universitária, entendeu-se que o termo percurso formativo é ideal para elucidar os possíveis caminhos a se construir pelo estudante, considerando seus critérios e/ou se abrindo para novo, a partir das diretrizes curriculares do curso, das possibilidades de intercâmbio com outras áreas de conhecimento por meio das disciplinas optativas e eletivas, além da participação de projetos de ensino-pesquisa-extensão em que se aprende no diálogo com a sociedade, comunidade acadêmica, instituições de ensino, entre outros.

Alvarenga prossegue, expondo o tipo de profissional o curso de Dança da UFMG busca formar de acordo com as premissas apresentadas

Todo esse processo ocorre em paralelo à pesquisa, incentivando a construção de um **do-cente-artista-pesquisador**. O curso pretende, dentro de uma proposta inclusiva, receber o interessado pelo ensino, com um olhar sobre o ato investigativo que amplie suas potencialidades sobre o fazer e o ensinar dança, sem abandonar a tradição, mas colocando-a em diálogo com a contemporaneidade (ALVARENGA, 2005, p.35. Grifo nosso).



Entretanto, o que se pôde observar, é que tanto no “mundo da dança” e especificamente no seu contexto universitário, existem alguns entendimentos sobre a tríade, além de inúmeras variáveis da escrita do termo. Na catalogação realizada, 6 variações da tríade foram encontradas, como se pôde observar na Tabela XXXX, bem como as duas concepções por parte dos egressos: 1. Função/cargo profissional; 2. Identidade/perfil profissional.

Partindo da perspectiva de Cargo/função profissional, é possível compreender porque alguns egressos sentiram falta de uma ou outra base do tripé durante seu percurso formativo no curso. Pois, com uma visão de que será formado como artista, como professor e como pesquisador, exigem-se recursos e demandas específicas para cada uma dessas três profissões. Entretanto, partindo do projeto pedagógico do curso observa-se que seu objetivo formativo é um tipo de profissional, caracterizado pela segunda visão expressada pelos egressos, a de Identidade/perfil profissional. Focalizando na atuação do licenciado em Dança, o intuito é que esse profissional possua “um olhar sobre o ato investigativo que amplie suas potencialidades sobre o fazer e o ensinar dança, sem abandonar a tradição, mas colocando-a em diálogo com a contemporaneidade” (ALVARENGA, 2009, p. 35), ofícios que se complementem e possibilitem a atuação dos egressos nos diversos contextos da área da Dança.

Concluímos com esse estudo, que a tríade revela um perfil, a identidade profissional do licenciado em Dança, que é relacional, possui atributos do ensino, da pesquisa e do fazer artístico que se entrelaçam, independente da função que desempenha profissionalmente. Não necessariamente o egresso do curso estará atuando como artista, como professor e como pesquisador, de modo que trabalhe em três funções e, provavelmente, em três locais, situações e contextos diferentes. Ainda que atuante no mercado de trabalho na função de professor, ele será um profissional que ensina algo que desenvolve, que produz, e que pesquisa, que cultiva aquilo que oferece.

A partir desses resultados, optou-se pela utilização do termo docente-artista- pesquisador. Iniciando com a docência, pois essa é a habilitação pretendida pela graduação em questão. No



centro, a prática artística, que fundamenta a especificidade desse ensino e, logo, da pesquisa, que segue nutrindo todas essas práticas, inclusive a si mesma. Ambas as bases se complementam, estimulando um profissional de identidade multifacetada.

Além disso, esse é o perfil formativo objetivado pelo curso de Dança (licenciatura) da UFMG, que recebe artistas interessados na formação docente e, conseqüentemente, na pesquisa em Dança. Nessa perspectiva da identidade o licenciado, espera-se dele que amplie o horizonte dos estudantes, estimule o aprendizado por meio da experiência artística, da reflexão sobre esse fazer, que instigue novas práticas, novos olhares e proponha o espírito questionador e propositor, orientando pesquisas e investigações, de modo enriquecer a autonomia dos seus alunos.

Referências bibliográficas

ALVARENGA, Arnaldo. Licenciatura em Dança UFMG: eixos na construção de um caminho. In: Graduações em dança no Brasil: o que será que será? / Organização: Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016. 412 p. Vários autores.

ALVARENGA, Arnaldo Leite de; PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; RIBEIRO, Mônica Medeiros. Projeto políticopedagógico do curso de graduação Licenciatura em Dança da Escola de Belas-Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

GATTI, Daniela. Graduação em Dança na UNICAMP: 30 anos de produção de conhecimento com o corpo e no corpo. In: Graduações em dança no Brasil: o que será que será? / Organização: Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016. 412 p. Vários autores.

LOYOLA, Geraldo. 1959 – Professor-artista-professor [manuscrito] : materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte / Geraldo Freire Loyola. 2016. 116 f. : il. + 1



UM ESTUDO SOBRE AS ESPECIFICIDADES, AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS CÊNICO-PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS- ENCENADORES/AS QUE ATUAM EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE PALMAS (TO)

Bárbara Tavares dos Santos¹ UFT
Fabrício Ferreira Carvalho² UFT
Programa Voluntariado de Iniciação Científica PIVIC/UFT

Resumo

Este artigo trata do resultado de uma pesquisa de PIVIC TEATRO UFT 2017. O objetivo do estudo foi o mapeamento do ensino de Teatro na cidade de Palmas abordando, principalmente, as concepções e práticas cênico-pedagógicas de um quantitativo de docentes que foi nomeado por professores/as-encenadores/as, e que atuam no ensino de Artes na Educação Básica em escolas públicas e privadas da referida cidade. A pesquisa contou com referências dos estudos de Patrice Pavis (1999/2013), Carminda Mendes André (2011) e Maria Lúcia Pupo (2010). Buscou-se compreender o conceito da encenação discutindo suas dimensões histórica, estética e pedagógica, assim como também, buscou-se avaliar as práticas de encenação dos docentes que colaboraram com o estudo. Para tanto, foram realizadas pesquisas de campo, observações de aulas de teatro dos docentes e aplicação de questionário.

Palavras-chave: Professores/as-encenadores/as. Encenação. Práticas cênico-pedagógicas na escola.

1 Professora do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins UFT. Doutoranda do Instituto de Artes da UNESP, Mestre em Artes Cênicas pela UNIRIO. Atriz e diretora teatral graduada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília UNB. Membro do grupo Observatório da Arte, atua no ensino de teatro com ênfase em projetos e estudos sobre direção-encenação, relações entre teatro, imagem, cinema e televisão. (barbara.tavares-reis@uft.edu.br).

2 Estudante bolsista PIVIC do Curso de Licenciatura em Teatro; Campus de Palmas. (ferreirafabricio134@gmail.com). PIVIC/UFT.



Introdução

Essa pesquisa de PIVIC Teatro UFT foi realizada no período de agosto de 2016 a agosto de 2017, e é referente a um plano de trabalho intitulado “Um estudo sobre as especificidades, as concepções e as práticas cênico-pedagógicas de professores/as-encenadores/as que atuam em escolas públicas e privadas da cidade de Palmas”.

O plano em questão integra juntamente com mais sete planos de trabalhos de outros estudantes, o Subprojeto Intercursos/Interdisciplinar de Pesquisa de Iniciação Científica: “O desenvolvimento do ensino das artes: gestão, políticas públicas, currículo, formação e práticas de professores no estado do Tocantins – TO, vinculado ao **macroprojeto** de pesquisa “Observatório das Artes no Estado do Tocantins – TO”.

O objetivo geral da pesquisa foi mapear o ensino de teatro na cidade de Palmas investigando e analisando as especificidades, as concepções, bem como as práticas de encenação dos docentes que atuam em escolas públicas e privadas da cidade, e que foram denominados na pesquisa por professores/as-encenadores/as.

Os dados, métodos, discussão e resultados da pesquisa serão apresentados nos tópicos seguintes.

Material e método

Os materiais utilizados foram: textos sobre estética teatral, abordando mais especificamente o conceito da encenação, textos sobre pedagogia do teatro, ensino de teatro na escola, legislação e parâmetros curriculares de artes vigentes na Educação brasileira. O método usado foi o quantitativo e qualitativo, com pesquisa de campo realizada por meio de observações de aulas e aplicação de questionário aberto com 20 questões.



O questionário aplicado foi dividido em três grandes tópicos, sendo estes: A) Dados pessoais; B) Formação; C) Atividades docentes e práticas de encenação e ensino de teatro. Contudo, por se tratar de um estudo amplo e com um quantitativo grande de dados coletados, no presente artigo apresentaremos parte dos resultados obtidos nas respostas dadas aos tópicos A e B do questionário. Será, portanto, conferido uma ênfase maior na discussão e análise das observações de aula e análise de duas respostas relativas ao entendimento e as práticas da encenação na escola, que estão contidas no tópico C do questionário.

Encenação

No que tange ao conceito da encenação, Patrice Pavis (1999) afirma que, nas artes da representação, o emprego do termo encenação remonta às ideias do teórico VEINSTEINN, (1955:9), segundo o qual, “numa acepção mais técnica, a encenação designa o conjunto dos meios de interpretação cênica: cenários, iluminação, música e atuação”. (1999:128) E ainda Segundo Patrice Pavis, o surgimento da função e do termo encenador é relativamente nova situada geralmente na primeira metade do século XIX. Contudo, desde o teatro grego não faltam “ancestrais mais ou menos legítimos do encenador na história do teatro” (1999:128). Pavis nos diz ainda, que é delicado estabelecer um estatuto definitivo sobre a importância do/a encenador/a, pois os argumentos imbricam-se aos contextos de cada época e de cada fazer cênico. Assim, Pavis constata apenas que uma figura semelhante a do/a encenador/a sempre existiu no panorama da história teatral, e que ele/a é a pessoa, (que em conjunto com um grupo) é a encarregado/a pela organização e/ou criação/concepção estética do espetáculo ou evento cênico.

Percebemos por meio da fala de Pavis que, a noção de encenação esta diretamente atrelada ao papel de um “encenador/a e/ou diretor/a” que coordena diversos elementos que fazem parte da linguagem teatral. Ou seja, o encenador/a seria, nessa visão, o mediador do que se denomina



no teatro por montagem/encenação e/ou *performance* cênica. Pode-se inferir daí que o trabalho da encenação e do/a encenador/a está ligado à diferentes vertentes de intervenções artísticas como, por exemplo, “jogos teatrais”, que facilitam o trabalho de atores, não-atores e *performers*, assim como também ligado a outros processos de criação, composição e execução de cenas que podem se utilizar de cenários, figurinos, adereços, maquiagem, iluminação e sonoplastia, e que levam a diversificadas produções cênicas.

Pavis (2013) também argumenta que no contexto da cena contemporânea o fenômeno do teatro vem sofrendo constantes transformações. Ele sustenta que a encenação hoje pode ser focalizada em um campo mais expandido e heterogêneo, e, em função dessas transformações, Pavis pondera acerca do embate entre as noções clássicas de *mise-en-scène*, encenação, reconhecendo que o teatro contemporâneo anda de braços dados com a *performance*. Nesse sentido, consciente dos limites do conceito, e incapacitado de apresentar uma noção de encenação que seja capaz de caracterizar as práticas cênicas contemporâneas, o autor lança mão de uma série de questionamentos que contribuem para ampliar a noção tradicional de encenação.

Pavis nos leva, portanto, a refletir sobre o papel atual dos/as encenadores/as, sobre as novas tendências da cenografia, sobre a relação e os problemas entre ritual e encenação no palco, e, sobre os efeitos do teatro do ator na interpretação dos clássicos. O autor oferece alguns elementos que parecem ser bastante produtivos para repensarmos as relações entre encenação e novas teatralidades.

Encenação na escola

Mas é importante frisar que em função da pesquisa se tratar de uma observação realizada a partir das práticas de ensino de teatro na Educação Básica, consideramos o conceito da encenação visto conforme a perspectiva formativa plural e humanista que as artes se propõem (do ponto



de vista pedagógico) a serem na escola. Portanto, conforme o PCN de Artes – Teatro (1997:pg. 90) entende-se que as competências relativas à aprendizagem e o ensino de teatro na Educação Básica, têm como foco estimular e desenvolver no educando:

- A compreensão do teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica.
- A prática da improvisação cênica a partir do conhecimento e do domínio básico dos elementos da linguagem teatral.
- O conhecimento, o desejo e a habilidade de saber apreciar e usar o vocabulário apropriado ao teatro para descrever e analisar os trabalhos de outros artistas cênicos e os próprios trabalhos desenvolvidos.
- Saber reconhecer a prática do teatro como uma prática coletiva de desenvolvimento humano e social.

Assim destacamos que, relativo às práticas de encenação realizadas no âmbito da Educação Básica, vemos que as mesmas aparecem relacionadas com diferentes vertentes teatrais e práticas cênicas que podem ou não culminar em espetáculos, cenas e/ou *performance*, consideradas “produções artísticas” semelhantes ao que se observa no âmbito do teatro profissional. Tem-se ainda, a perspectiva de que o teatro na escola, isto é, as práticas cênicas desenvolvidas na Educação Básica, não têm a função de formar artistas, mas, antes formar sujeitos críticos que tenham conhecimento sobre as diferentes formas da Arte, e, nesse caso específico, sobre o Teatro e as Artes Cênicas como um todo.

Carmina André (2011) enfoca a importância de se pensar propostas cênicas que possam ser exercidas para além da sala de aula, interagindo assim no ambiente, e fazendo da atividade teatral na escola também uma ação cultural. Para tanto, a autora argumenta que no campo do



ensino de teatro, as metodologias adotadas ainda estão presas a modelos estéticos que se mostram cada vez mais insuficientes para enfrentar as mudanças nos paradigmas cênicos contemporâneos. Carminda propõe para o enfrentamento desse contexto a realização de ações artísticas filiadas a *performance*, ao happening e as intervenções urbanas. Tais proposições nos parecem um campo muito fértil (entre outros aspectos a serem vistos) para o diálogo com a hipótese de pesquisa acerca do entrelaçamento da prática de encenação com outras linguagens artísticas e/ou afins, como um importante elemento norteador para se pensar o trabalho de professores-encenadores.

Ainda com relação às práticas de encenação realizadas na escola, a pesquisadora e professora da USP Maria Lúcia Pupo afirma que:

A escola é o coração do projeto democrático, e, se estamos aqui hoje, é porque acreditamos nesse projeto. Assim, na medida em que ela é a instituição por excelência pela qual passam – ou deveriam passar – todas as crianças e jovens brasileiros, vemos o quanto é relevante que o ensino teatral não fique restrito às iniciativas extracurriculares, às ações culturais, de educação informal e assim por diante (2010: s/p).

O argumento de Pupo nos leva a reflexão da importância da formação artística e humanista no âmbito da escola pública brasileira, assim como sobre a importância de se trabalhar o teatro no ensino formal, Isso porque, se trata de uma linguagem capaz de mobilizar as dimensões sensorio-motoras, simbólica, afetiva e cognitiva dos educandos. A pesquisadora ainda pontua que se o jovem ou a criança não tiver a ocasião de passar por uma experiência de fazer e/ou ver teatro durante a escolaridade básica, é provável que a oportunidade de viver uma experiência cênica semelhante fora da instituição seja mais reduzida. Pois, segundo Pupo, existe um conhecimento específico que só o fazer teatral nos proporciona. “O grande poder do teatro, por sua vez, está no fato de que é só dentro dele que eu tenho condição de, corporalmente, assumir um mundo fictí-



cio. É só no teatro que eu tenho a possibilidade de emprestar o meu corpo para tornar presente, diante de outros, um ser ausente” (2010: p/s). Nesse sentido, é possível dizer que o teatro é uma arte de alteridade, uma vez que eu (indivíduo) me permito sair de mim e ver o ponto de vista do outro por meio de minha expressão corporal.

Pupo pontua também que, embora hoje o teatro venha cada vez mais desenvolvendo novas teatralidades, ainda é possível afirmar que as “questões que configuram os elementos da linguagem teatral, muito provavelmente, vão girar em torno de noções como ação, papel e/ou personagem e espaço cênico. Esses três eixos, que estão na base da ação cênica, são os pilares de qualquer conteúdo teatral que se venha a formular” (2010: s/p).

Nessa entendimento, mesmo compreendendo que a encenação contemporânea é pensada a partir de uma perspectiva onde se busca maior autonomia dos atores/*performers*, dos demais criadores da cena, e onde cada elemento da encenação é constituído a partir de uma dramaturgia própria, sabemos que os elementos ação, papel/personagem, estão na base do fenômeno teatral. Sendo, portanto, os elementos desenvolvidos tanto no trabalho de encenadores e atores profissionais, quanto no trabalho desenvolvido na escola no âmbito do ensino de teatro.

Assim, as bases para o desenvolvimento de um trabalho cênico na escola numa perspectiva contemporânea podem girar em torno das noções de trabalho coletivo, de autoconsciência no processo de criação e da busca de novas relações com os espectadores. Assumindo as considerações de Pupo, podemos inferir que os conteúdos e metodologias que circundam os processos de encenação no âmbito da escola podem ser muito diversificados, pois segundo a pesquisadora:

O que importa não é o método do fulano, mas verificar se o estudante em formação, por exemplo, é capaz de apoderar-se criticamente de aspectos da proposta desse fulano que me parecem operacionais, desejáveis e passíveis de contribuir para que determinado grupo atribua sentido para o seu fazer. Esse aspecto é de capital importância para a forma-



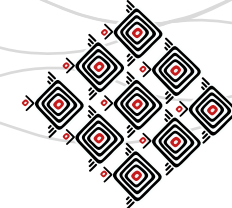
ção (*e para o trabalho*) (*grifo nosso*) do professor hoje, não só em teatro, mas em todas as artes (2010: s/p).

Pela citação acima de Pupo, percebemos que a noção de encenação na escola pode abarcar procedimentos, percursos e metodologias de diferentes estilos e escolas teatrais, inclusive filiados a linguagens afins como a *performance* e a intervenção urbana, a título de exemplo. Então, partindo desses pressupostos conceituais acerca da pluralidade de práticas cênicas (e/ou práticas de encenação) na escola, e sobre a importância do ensino de teatro como componente curricular específico, iremos apresentar e discutir os resultados coletados na pesquisa de campo.

Contudo, antes de partirmos efetivamente para a análise dos dados da observação de aulas, e análise das respostas ao questionário é importante esclarecer que no contexto desta pesquisa estamos denominando por professores/as-encenadores/as os docentes licenciados em teatro que atuam na Educação Básica com processos de criação, montagem cênica/encenação e apresentação artística pública. Nesse sentido, são profissionais cujas práticas docentes situam-se na fronteira do exercício simultâneo de ensinar e de encenar no âmbito da Educação Básica.

Mapeamento

Até a data da pesquisa, foi mapeado um total de 14 docentes licenciados em artes-teatro atuantes nas escolas públicas e privadas da cidade de Palmas (TO). Contudo, desse total de **14 mapeados**, apenas **06 tiveram as aulas observadas**. E apenas **08 responderam o questionário**. Ressaltamos ainda, que 09 docentes atuam em escolas do Município de Palmas (que atendem os dois seguimentos do Ensino Fundamental), 01 docente atuou em 2015 e 2016 em uma Escola de Tempo Integral do Estado (que atende apenas o segundo seguimento do Ensino



Fundamental e o Ensino Médio). **Na rede privada** de ensino, até a data da pesquisa, **foram mapeados 04 docentes** que trabalham em escolas que oferecem os dois seguimentos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Por meio da análise das respostas dos tópicos A e B do questionário aplicado, verificamos que as faixas etárias dos docentes estão entre 23 e 56, e que apenas um dos mapeados é do sexo masculino. Constatamos também que a maior parte dos docentes atuam ou atuaram em escolas municipais de Tempo Integral. Destacamos que a maior parte dessas Escolas de Tempo Integral da cidade de Palmas, dispõem de uma infra-estrutura de auditório com palco italiano, algumas delas com pequenos recursos de iluminação que podem ser utilizado em apresentações cênicas. As escolas privadas por sua vez, contam com infra-estrutura de auditórios, iluminação e até acervo de figurinos.

Quanto à formação, verificamos que **dos 14 docentes mapeados 08 são egressos** do curso de Licenciatura em Teatro da UFT. Por esse dado podemos concluir que o curso de Licenciatura da UFT, desde sua fundação em 2010, de fato é o responsável pelo aumento significativo do número de professores de Artes-Teatro no Município de Palmas. Antes da existência do curso da UFT, a matéria de Artes eram majoritariamente ministrada por professores de outras áreas como: Educação Física, Português, Pedagogia e até Matemática. Esclarecemos que a falta de professores graduados em Artes ainda é uma realidade no Estado do Tocantins e na cidade de Palmas, contudo o quadro de professores graduados em Artes aumentou significativamente nos últimos dos anos.

Observações de aulas

Dos **06 docentes** que tiveram as aulas observadas, constatamos que 03 deles trabalham com dinâmicas de improvisos cênicos, a partir de objetos, músicas e pequenos textos, voltados à faixa

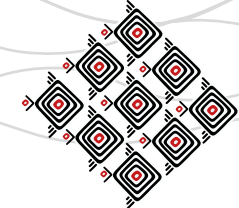


etária das crianças e dos adolescentes. Trata-se, portanto, de trabalhos cujas práticas oscilam em torno dos jogos teatrais na perspectiva da escola Norte Americana, cujo expoente é a autora Viola Spolin, ou em torno dos jogos dramáticos, da escola teatral francesa, cujo expoente é Jean-Pierre Rynngaert. 01 dos docentes observados trabalha com projetos que aprofundavam (em momentos diferentes do ano letivo) aspectos técnicos e poéticos do desenho, da pintura e também da expressão corporal, ligada a composição de pequenas cenas, que têm como referência maior as novas teatralidades contemporâneas. Nesse caso, as intervenções cênicas observadas, mantêm aproximações maiores com elementos da *performance*, e menores com os elementos do teatro dramático, mas não chegam a se configurarem como obra cênica.

Então, apenas 02 docentes observados trabalharam, durante todo o ano letivo, a partir de uma intencionalidade pedagógica prévia que visa um processo de criação, composição e apresentação pública de uma encenação, isto é, de uma obra teatral. Tais processos de montagens e/ou encenações, nos pareceram bastante heterogêneos e híbridos, pois apresentavam no processo da criação e no resultado cênico, filiações, ora com os jogos teatrais (Spolin), e ora com os jogos dramáticos (Rynngaert). Da mesma forma que também apresentavam filiações com o processo de criação colaborativo, cujas concepções cênico-pedagógicas e os resultados das encenações variavam e mesclavam estéticas ligadas ao teatro de texto, ao circo-teatro, a dança-teatro e também a *performance*.

Sobre entendimento do conceito e sobre a prática de encenação na escola

Conforme já dito anteriormente, **08 docentes** responderam ao questionário aplicado. Entre as questões colocadas nesse tópico destacamos duas: **(a)**- O que você compreende por encenação? **(b)** Em sua prática docente você busca desenvolver encenações? A partir da análise das respostas verificamos que as falas dos docentes divergem muito na forma de entender e de explicar o conceito da encenação e as práticas cênicas desenvolvidas no contexto da escola.



Com relação a questão **(a)** obtivemos respostas tais como: “Encenação é a representação de algo. Um olhar mais sensível ao que está sendo proposto e colocado como cena”. “Encenação é uma maneira de se expressar, ou expressar um pensamento, uma história, uma contexto, através da expressão corporal”. “Acredito que não há um modelo único específico de encenação. Ela pode ser desde uma peça de teatro tradicional apresentada em um palco, até a nossa vida cotidiana no dia-a-dia, pode-se considerar encenação dependendo do olhar que damos para essas ações”. “Quando explico em sala de aula para as crianças digo que encenar é fazer a história, não contar, mas sim ser a história”. “Encenação é o ato de encenar, é fazer da história ação, movimento e expressão corporal, imagem, som”. “No literal sentido, encenação seria fazer cenas, quer seja uma peça teatral, ou uma apresentação musical ou de dança”. “Encenação não é só a tríade ator, palco e plateia. É uma coisa muito maior, é a junção de tudo. É a interpretação cênica, é música, é iluminação, é cenário, figurino, atuação”. “A encenação seria um conjunto de tudo que acontece em um espetáculo”. “A encenação já é presente na Educação Básica. O importante é o professor identificar isso em seu aluno. Observar suas relações em sala de aula e como a encenação é algo natural deles. O aluno faz uma encenação quando recorta um palhaço da revista e chama o colega para brincar de circo. Ou quando o aluno é desafiado a criar e pensar uma encenação sobre notícias de jornal onde o objetivo não é apresentar seguindo técnicas rigorosas de teatro, mas, de saber lidar com o desafio do trabalho em grupo, de criação e adaptação”.

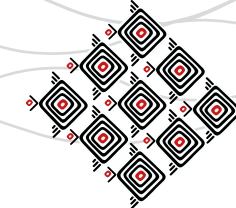
Com relação a questão **(b)** obtivemos respostas tais como: “Sim na escola nós criávamos nossas próprias histórias a partir de um trabalho colaborativo. Eu chegava com um tema e uma pré-estrutura, e os alunos criavam personagens e falas a partir do improviso que surgiam nas cenas, e ao final do ano apresentávamos para toda a comunidade escolar um espetáculo”. “Poucas vezes consigo fazer esse trabalho, porque preciso seguir o cronograma com os conteúdos dos livros didáticos oferecidos pela escola particular. Mas quando é possível fazer esse trabalho de encenação, sempre faço um breve processo de trabalho corporal com jogos teatrais, atividades em grupo e individuais, leitura dramática do texto para entender as entonações da voz, e depois



na maioria das vezes deixo eles criarem, gosto de observar esse processo de criação”. “Desenvolvo a encenação a partir do que o aluno traz enquanto bagagem de experiência de vida. Nas séries iniciais trabalho utilizando brinquedos, jogos de madeira, tampinhas de garrafa e “lego” (peças de montar de plástico). Com a observação na brincadeira procuro potencializar as encenações dos alunos. Nas séries finais lanço desafios de criação de cena. É importante ressaltar que ao trabalhar cena com eles em momento algum exijo uma encenação rebuscada e cheia de técnicas e elementos”. “É o que tento fazer. As vezes a criança não gosta de estar em cena, de atuar. Mas gosta de roupa, de desenhar, gosta de música, gosta montar coisas. E se juntarmos, essas habilidades e preferências acredito que seja muito mais fácil trabalhar arte/teatro/encenação em uma sala de aula”. “Trabalho com autos, com o teatro de objetos com criações textuais improvisadas pelos próprios alunos, e, as vezes, com os jogos do Teatro do Oprimido”. “Desenvolvo a encenação sempre tendo como base a contação e a criação de histórias. Trabalho muito os jogos e a improvisação, mas muitas vezes sobre pressão de um tempo determinado para aula acabar”. “Já fizemos muitas apresentações de leituras dramatizadas. Com as séries finais do Fundamental, as peças Édipo Rei e Medeia, e com as séries iniciais, Turma da Mônica e lendas da floresta”. “Eu busco sim desenvolver, porém os passos são de formiguinha. A cultura da minha escola, era durante as aulas de arte os alunos ficarem na quadra, jogando bola ou no parquinho brincando. Desde quando cheguei na escola, venho mudando a forma de se trabalhar e fazendo com que as criança conheçam e compreendam o que é a arte e as suas diversas possibilidades de expressão”.

Considerações finais

A partir das observações de aulas dos docentes e das análises das duas respostas do questionário aplicado, chegamos a alguns apontamentos e conclusões acerca do entendimento



que os docentes têm sobre encenação e sobre as práticas cênicas por eles desenvolvidas na escola. Primeiro, percebemos que embora apenas 02 docentes, entre os 06 observados, realizem sistematicamente ao longo do ano letivo, processos de criação e montagem cênica, todas as respostas apontaram para um entendimento técnico e poético do conceito da encenação. Ou seja, todos os 08 docentes que responderam ao questionário, demonstraram em suas falas a compreensão de que a encenação é o campo do teatro que conta histórias e ações, e que reúne coletivos de criadores em torno de processos criativos que se utilizam dos mais diferentes elementos visuais, sonoros, plásticos e corporais para construção coletiva de cenas, espetáculos ou *performances*. Entretanto, no que tange às práticas de encenação na escola percebemos uma contradição entre o que vimos efetivamente na observação das aulas e o que os docentes responderam no questionário.

Isso porque, exceto duas, todas as demais respostas afirmavam realizar encenações na escola. Isso nos leva a crer que por encenações estão sendo entendidas jogos, leituras dramatizadas e improvisos cênicos. E de fato não negamos o potencial cênico dos jogos teatrais e/ou dramáticos como metodologias para o ensino do teatro. Contudo, nós entendemos leituras dramáticas, jogos e improvisos cênicos não como a encenação propriamente dita, mas, como os meios cênico-pedagógicos de feitura e de constituição do fenômeno da encenação/espetáculo ou *performance*. Não vemos, portanto, os jogos em si mesmos, como obras de arte coletivas, que são debatidas e criadas a partir do estímulo e da mediação de professores-encenadores, e que têm por finalidade a audiência e a troca com os espectadores.

Os argumentos de Maria Lúcia Pupo e de Pavis, já discutidos anteriormente, corroboram com o nosso ponto de vista. Pavis nos diz: “A encenação não é apenas o lugar apropriado para a pesquisa de formas e experimentações cênicas, é igualmente, ou ao menos poderia sê-lo, um lugar reparador da ligação social. É a última utopia de uma experiência e de uma entrega coletivas [...]”. (2013: 356). Pupo, por sua vez, argumenta que:



Se pararmos para examinar cada um desses quatro pilares do teatro contemporâneo – a ênfase no trabalho coletivo, a consciência do processo de criação, o relevo da pesquisa e a busca de novas relações com os espectadores –, veremos o quanto eles são intrinsecamente educacionais. Em última análise, poderíamos até imaginar que, se inserirmos esses quatro pontos em um quadro, um título viável para ele poderia tanto ser “Características do teatro contemporâneo ocidental” quanto “Elementos a serem desenvolvidos em projetos teatrais na escola”!. (2010: s/p).

Pavis e Pupo, cada qual em seu contexto, a autora mais ligado aos estudos da pedagogia do teatro, e o autor mais ligado a teoria e história teatral, ambos estão argumentando em favor da a potência estético-educativa, de agregação e de transformação social que os projetos de encenações contemporâneos podem ter em suas etapas de criação e composição (junto aos artistas e estudantes) e de apresentação (junto aos espectadores). E isso vale tanto para realização de encenações no âmbito do teatro profissional quanto no âmbito da escola.

Nesse sentido, nos sensibilizamos em notar que embora, os docentes acompanhados na pesquisa, tenham um entendimento da encenação como um campo específico do fazer teatral, nem todos agregam, em suas práticas de ensino de teatro nas escolas, a encenação como um atividade fim do fenômeno do teatro.

Por esses resultados, entendemos que o campo da encenação ainda é fragilizado na formação desses professores, e que estes ainda não estão exercendo em sua plenitude o potencial de estimuladores e de mediadores de processos de criação cênico coletivos que podem culminar em obras de artes.

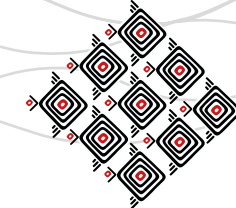
E, por isso, defendemos a importância da encenação e a presença dos/as professores/as-encenadores/as na escola, por entendermos que a encenação é sim o campo potencial mais propício de experimentação e de apropriação da linguagem teatral. Campo este, capaz de possibilitar que os educandos de fato saiam da Educação Básica com um maior capacidade de ler diferentes discursos cênicos da contemporaneidade, e, principalmente, de produzir seus próprios discursos cênicos junto ao coletivo.



Referências bibliográficas

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.



O ESTÁGIO EM ESPAÇOS CULTURAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM ARTES VISUAIS: PERFIS DE EXPERIÊNCIAS

Brisa Caroline Gonçalves Nunes¹ - UFPA

Resumo

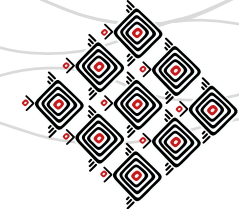
O presente artigo aborda diferentes perfis de experiências da disciplina de Estágio em Ensino das Artes Visuais – Espaços Culturais (102h), da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. A primeira parte relata experiências minhas enquanto estudante de graduação, no estágio, ocorridas no Museu de Arte Sacra (Belém/PA) no ano de 2010, em que foi possível explorar os caminhos teóricos e práticos da mediação cultural. Na segunda parte, relato uma experiência enquanto docente responsável por coordenar os Estágios Curriculares na mesma faculdade, orientando alunos no mencionado estágio, lotados na E.E.E.M. Vilhena Alves. Tal experiência apresenta um delineamento diferente do anterior, em face de alterações no cenário das articulações da universidade, que alteram enormemente a vivência dos futuros professores. As reflexões perpassam dificuldades e enfrentamentos entre universidade, educação básica e espaços culturais, no contexto do ensino-aprendizagem em artes visuais.

Palavras-chave: Estágio em Espaços Culturais. Educação não formal. Ação educativa.

Introdução

O Estágio em Espaços Culturais faz parte do quadro de disciplinas da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Configura-se como a última etapa do estágio curricular obrigatório, sendo precedido respectivamente pelos Estágios em Ensino das Artes Visuais, divi-

¹ Mestre em Artes pelo Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA), ilustradora e graduada em Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura pela UFPA (2012), desenvolveu estudos sobre museu, ensino de artes e ilustrações para livro infantil. Atualmente é professora substituta da UFPA, pelo ICED (Instituto de Ciências da Educação), ministrando disciplinas de Arte Educação e Estágio em Ensino das Artes Visuais. E-mail: brisailustracao@gmail.com



didados entre o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Ao concluir este último, o estudante de graduação muitas vezes questiona: mais um estágio para quê?

O quarto e último estágio fora então idealizado por volta dos anos 1996, pelas professoras Mestres Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, Janice Souza Lima e Sandra Christina Santos², a fim de que os discentes pudessem vivenciar práticas pedagógicas em espaços de educação não formal, norteadas por um processo formativo de estágio. Assim, os futuros professores teriam uma noção ampla e diversificada em contextos e práticas, que lhes permitiriam atuar na sala de aula e para além dela. Com o passar do tempo, mudanças no cenário das relações institucionais atribuíram a esta prática contornos diferentes, na tentativa de manter a proposta de estabelecer encontros entre a educação formal e não formal.

A educação formal e não-formal

Pensar em vivências pedagógicas formativas para o ensino de artes visuais nos leva a um grande desafio: como levar a complexidade das experiências artísticas que estão no mundo para a sala de aula? O campo da arte-educação tem se esforçado para responder essa pergunta de grande abrangência, para a qual surgem diferentes caminhos metodológicos, propostas e revisões curriculares.

Um dos caminhos já apontados é o de promover encontros entre a sala de aula e o mundo externo, uma vez que o fenômeno artístico se encontra multifacetado pelas diversas nuances da vida humana em interação com o mundo. Sobre esse assunto, o campo da educação não formal articula-se com essa proposta de trocas entre a sala de aula e os diferentes espaços educativos das cidades. Segundo Gohn:

2 Na época integravam um núcleo de estudos e propostas pedagógicas para Prática de Ensino, na Universidade da Amazônia – UNAMA.



A educação não formal é um processo sócio político, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sócio político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2015, p. 16).

Considerando a formação do professor de Artes Visuais, o contato com as práticas de aprendizagem e produção de saberes, em espaços de educação não formal são de fundamental importância, pois configuram um possível campo de aprendizados e atuação profissional. Entretanto, observamos ainda um acanhado espaço para essa proposta nos currículos oficiais das graduações. Compreendemos que a regulamentação nacional prevê a realização dos Estágios Supervisionados nos cursos de graduação³, enfatizando a vivência do licenciando na educação Básica e portanto, no contexto da educação formal. Para Gadotti (2005), a educação formal “[...] é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação”.

A disciplina de Estágio em Espaços Culturais da UFPA propõe um caminho medianeiro entre os contextos formal e não formal, dedicando certa carga horária para o contato do licenciando com os diversos espaços da cidade, especificamente Belém do Pará: museus, galerias, centros culturais, associações comunitárias, coletivos, as próprias escolas e etc. A disciplina propõe o planejamento e realização de ações educativas para o público escolar, sob a supervisão dos professores da escola e da universidade, favorecendo assim, a troca de saberes entre os lugares de cultura e a Educação Básica.

³ Normatizada pela Resolução N^o 2 de 1^o de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.



A experiência no Museu de Arte Sacra

Nessa seção, revisito minha experiência enquanto estudante de licenciatura, matriculada na disciplina de Estágio em Espaços Culturais, lotada no Museu de Arte Sacra, no ano de 2010. Desse episódio resultou o artigo intitulado “O museu e a arte educação: sensibilização e identidade cultural” (2010), publicado no XX CONFAEB – Indivíduos, Coletivos, Comunidades, Redes – em Goiânia no mesmo ano. São abordados o papel da medição cultural, ações educativas, memória e identidade cultural dos indivíduos, sensibilização do olhar e interseções com outras áreas do conhecimento.

Para contextualizar o *locus* de estágio, o museu de Arte Sacra de Belém envolve espaços da Igreja de Santo Alexandre e do Palácio Arquiepiscopal, reunindo um complexo de grande riqueza arquitetônica em estilo Barroco, além de uma coleção de imagens sacras e objetos litúrgicos. A igreja possui um considerável valor histórico, por estar entre as mais antigas de Belém e preservar a memória da religiosidade local. As imagens de santos e adornos arquitetônicos expressam os efeitos do choque entre as culturas europeia e indígena, uma vez que, pela catequização, missionários jesuítas utilizaram a mão de obra indígena na construção da igreja e na feitura de esculturas sacras, resultando em um estilo muito peculiar do ponto de vista estético e antropológico.

Naquele ano, um dado importante a considerar era o convênio firmado entre a UFPA e o Sistema Integrado de Museus (SIM), vinculado à Secretaria Estadual de Cultura. Este vínculo permitiu o diálogo entre as instituições e a lotação de estagiários via setor educativo do SIM, responsável pela coordenação de educação de todos os museus de Belém ligados ao Sistema. O encaminhamento dos alunos se deu a partir de ofícios emitidos pela prof^a coordenadora do estágio, à semelhança do que ocorre para as escolas.

Buscamos o setor educativo e tivemos uma primeira conversa sobre o estágio, sobre o Museu escolhido, carga horária, atividades a serem desenvolvidas, objetivos. Particularmente,

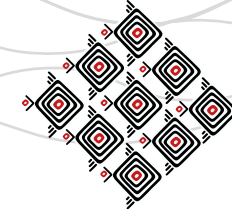


escolhi o Museu de Arte Sacra por ter sido um local que visitei quando criança, em um passeio escolar que nunca esqueci; retornar a esse lugar como membro da equipe de mediação foi gratificante, sendo possível participar do deslumbramento provocado pelo lugar a outros visitantes.

O termo “mediação” ainda não era utilizado naquele contexto. Chamava-se “monitoria” a equipe de atendimento ao público, que faz até hoje visitas guiadas individuais ou em grupo, atendendo ao agendamento gratuito de escolas, organizado pela coordenação do museu. Havia monitores de outras áreas, como turismo e história. Martins e Picosque iluminam o significado de mediação como algo mais profundo, que amplia repertórios, provoca inquietações e reverberações internas. Para as autoras:

A mediação cultural como facilitadora do encontro entre arte e fruidor, precisa ser pensada como uma ação específica, como uma área de estudo singular. [...] Na tessitura de sua construção, não se pode esquecer que mediar implica o sujeito-fruidor como um todo. Isso significa que não se pode provocar apenas sua face cognitiva, conscientizando-o de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela; mas, acima de tudo é preciso promover um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê. Talvez seja este o espaço do silêncio externo com falas internas nem sempre traduzíveis (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 25).

A preparação para a mediação cultural teve início com um estudo do acervo local, uma pequena biblioteca própria do museu reúne livros e publicações sobre a igreja, as obras, a fundação do museu, o viés antropológico e histórico. Soma-se a isso as conversas com o pessoal atuante, as trocas de experiências e relatos insubstituíveis, ajudaram a construir o aspecto cognitivo da mediação que as autoras comentam. Concluindo esta etapa, foi realizado um seminário com todos os estagiários, incluindo os que estavam lotados em outros museus, para apresentar os espaços e propostas de ações educativas para o público escolar.



Das experiências apreendidas, sem dúvida a mais marcante foi a interação direta com o público. Quando passamos a fazer parte de um lugar, transforma-se também a relação com o ambiente, as obras e a equipe de trabalho, substituindo o olhar de estranhamento pelo de familiaridade. O público geralmente nos devolve o olhar de estranhamento, nos leva a ver com outros olhos aquilo que já estava fixado. Entra em cena a face sensível da mediação cultural, registrada por esta autora em estudo anterior:

A mediação cultural forneceu situações bastante diversas, amostras variadas de comportamento do público [...]. Apesar de haver um roteiro pré estabelecido de trajeto e até mesmo de informações a serem comunicadas ao visitante, mudanças podem ocorrer de acordo com o enfoque e o nível de interesse de quem visita. Há visitantes interessados em contemplar o espaço. Outros preferem escutar e interagir com a fala dos monitores, outros mais religiosos frequentam para fazer pedidos às imagens dos santos [...]. É importante respeitar o interesse, as opiniões, as críticas e as informações que os visitantes tem a compartilhar, para que assim ocorra uma troca válida de conhecimentos (NUNES, 2010, p. 05).

A realização da ação educativa ocorreu após o período de estudo, observação e mediação cultural. Consultamos o agendamento de escolas e propusemos a ação educativa para alunos de 5ª série, na qual pudéssemos abordar de forma crítica as questões levantadas no estudo bibliográfico. Primeiro houve o contato com a professora responsável dias antes por telefone, para que a atividade fosse autorizada e confirmada.

A proposta da disciplina era que as ações educativas seguissem um roteiro diferente do que normalmente os mediadores trabalham, de modo que o estudo, a reflexão crítica e a oportunidade de executar a mediação foram fundamentais. A autora Aglay Fronza-Martins esclarece o significado do termo ação educativa:



[...] no contexto dos museus, a ação educativa pode apresentar-se como facilitadora e provedora de um processo prazeroso de ensino e aprendizagem, inserido dentro de uma ação cultural mais ampla. O termo Ação Educativa refere-se, segundo Teixeira (1997), às ações de ensino e aprendizagem, que são centradas na interação entre os visitantes e os objetos que se articulam em uma exposição, mediados por ações educacionais (FRONZA-MARTINS, 2006, p. 73).

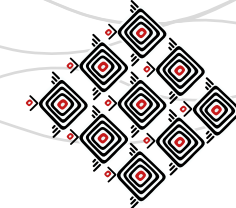
Lamentavelmente, alguns colegas lotados em outros museus tiveram dificuldades para realizar suas propostas, seja por falta de sintonia com a equipe educativa do museu, seja por esbarrar em normas internas enrijecidas, que acabam por limitar essa relação do público com as obras.

Para nós, foi possível ainda desenvolver um material didático: folder contendo um breve texto sobre o espaço, com cruzadinha e caça palavras. A ideia era que as crianças ficassem atentas, pois as respostas para a cruzadinha estavam nas nossas explicações ao longo da visita. Tivemos momentos de descontração, percebemos o interesse e a aprovação das crianças e da equipe do museu sobre nossa atividade, revelando assim a importância de ações como essa para a construção de identidades, senso crítico e estético.

Experiência entre a Escola Vilhena Alves e o Parque da Residência

Em 2017, como professora substituta, coordenei a disciplina de Estágio em Espaços Culturais para uma turma de alunos concluintes. Diferentemente do contexto anterior, o convênio firmado entre a Universidade e o SIM não existia mais, vetando, desse modo, o acesso de estagiários aos museus vinculados à SECULT, nos moldes legais de um estágio curricular. A perda desse convênio atribui-se a alterações na legislação estadual, que passou a permitir somente os estágios remunerados e formalizados pelo órgão administrativo do Estado.

Esse dado transformou bastante a concepção da disciplina. Se antes era realizada no próprio espaço cultural, um ambiente educativo diferente, o estagiário tornou a ser lotado na escola,



devendo propor junto ao professor supervisor uma ação educativa em algum espaço cultural. Esse arranjo é diferente do que eu havia vivenciado na graduação e fora a alternativa encontrada pela professora que me antecedeu. Escolhi a experiência de dois estagiários, com o intuito de avaliar alguns pontos positivos e negativos dessa política.

A vivência aconteceu na Escola Estadual de Ensino Médio Vilhena Alves, que de acordo com Mônica Pereira (2017, p. 4), trata-se de um “[...] perímetro bem localizado em meio ao centro da cidade, envolto de comércio, prédios históricos e apartamentos luxuosos, contexto bastante diferente dos alunos que frequentam as salas de aula.”

Orientei que conversassem sobre a proposta da ação educativa desde o primeiro dia de estágio, para que o professor supervisor pudesse se planejar com antecedência. A ação deveria partir do plano de curso do professor, aliado às percepções das demandas dos alunos e condições reais de visitação. Neste ponto, muitos estagiários relatam problemas, pois os professores alegam grandes dificuldades em conseguir horários na semana, a permissão dos pais e o transporte dos estudantes.

A participação dos licenciandos no Grupo de Estudos de Arte Pública⁴ lhes familiarizava com leituras e discussões sobre a dinâmica das cidades e relação das pessoas com os espaços públicos, especificamente com os objetos artísticos, buscando provocar vivências e intervenções na realidade. Assim, o lugar escolhido para a ação educativa fora o Parque da Residência, que segundo Pereira é muito frequentado pelos alunos devido à proximidade com a escola, além de um:

[...] espaço luxuoso, que abriga esculturas, orquidário, estação gasômetro, um restaurante para a elite, entre outros pontos, mas a cima disso tudo, é um lugar que conta uma grande história dentro da cidade de Belém. E hoje em dia é um lugar de vivência e afetos entre os estudantes do Vilhena Alves.

4 Coordenação do Prof. Dr. Ubiraélcio da Silva Malheiros / UFPA.



A nova proposta seria, por tanto, em linhas gerais, uma tentativa de fazer os alunos pensarem nesse local como um lugar histórico, compreendendo sua fundação e espaços e obras presentes nele, além disso, tendo em vista que os alunos são de classe mais humilde dos que frequentam esse ambiente e consomem dele, eles teriam a oportunidade de apresentar suas memórias nesse esse local, expondo fotografias que revelassem sobre seus dias e seus desejos, deixando de serem pessoas invisíveis para a sociedade, que não querem ver os problemas enfrentados pelos adolescentes na contemporaneidade (PEREIRA, 2017, p. 8).

A orientação seguinte era a de que fizessem uma visita prévia a lugar, não somente para definir os espaços da ação, mas também para verificar a necessidade de formalização através de ofícios, junto ao planejamento. Considerando o conteúdo de fotografia que vinha sendo ministrado, elegeram junto ao professor, a turma do 1º ano do Ensino Médio Integral e elaboraram uma proposta intitulada “Ressignificando os espaços vizinhos: a memória que ninguém conhece”. O discente Dávison Miranda descreveu as seguintes etapas metodológicas:

- Realização de oficina de fotografia com celular [na própria escola];
- Visita guiada com os alunos do 1º ano do ensino médio integral, no Parque da residência;
- Realizar a leitura dos elementos artísticos e culturais do espaço;
- Solicitar aos alunos que realizem fotografias que retratem seus espaços de convivência, seus territórios de afetos;
- Realizar uma curadoria em conjunto com os alunos das fotografias feitas por eles;
- Criação de divulgação da ação, juntamente com os alunos;
- Montagem e organização das obras no espaço do Parque da Residência para a intervenção;
- Após a intervenção, momento de reflexão com os alunos sobre prática realizada (MIRANDA, 2017, p. 6).

Ao solicitar que os estudantes fotografassem seus territórios de afetos, buscavam precisamente a oportunidade de resignificar sua relação com os mesmos. Martins e Picosque (2012,



p. 10) comparam a visitação a um espaço cultural com uma viagem a um novo território, uma vez que “Mesmo para quem já o conhece, penetrar em suas obras cria a oportunidade de novos encontros estéticos [...] porque é sempre possível ter novos *insights* e experiências ao ver as mesmas obras ou objetos.”

Percebemos também os eixos da Proposta Triangular elaborada por Barbosa (2012), ao articular a leitura visual, a contextualização histórica e o fazer artístico, conectada ao planejamento do professor, à vida cotidiana dos estudantes do Ensino Médio. Essa proposta, assim como a de outros estudantes lotados em outras escolas foram socializadas em um seminário.

Por sua vez, essa ação educativa não pôde ser realizada integralmente. Na escola, poucos alunos demonstraram interesse em participar, pois o professor supervisor tornou a atividade no Parque como optativa, somente realizando na escola a oficina de fotografia com o celular, para expor o resultado em uma Feira Cultural. Tal fato nos leva a questionar: até que ponto a falta de recursos materiais nas escolas públicas é responsável pela ausência de ações mais engajadas? O Parque localiza-se praticamente ao lado da escola, dispensando ônibus e oferecendo segurança dentro de suas dependências.

A violência urbana foi grandemente apontada como causa de inviabilização de ações em espaços culturais externos, violência tal que ameaça tanto o “fora” quanto o “dentro” das escolas. O relato dos estagiários revela a presença do tráfico, crimes, tensões e insegurança emocional, completadas com inexistência de atitudes mais enfáticas do corpo escolar e do próprio Estado. Há ainda relatos que narram as dificuldades das turmas de EJA, por se passarem em horários noturnos, quando a maior parte dos espaços culturais da cidade já estão fechados, sem considerar a possibilidade de realização em outros horários.

Muitos outros estagiários tiveram dificuldades em executar ações educativas em espaços externos, mesmo que planejadas com antecedência, levando-os ao plano “B” de executá-las no



interior da própria escola, com mudanças de última hora. Nas palavras de Gohn, a educação não formal não deve substituir a educação formal, entretanto:

Poderá ajudar na complementação desta última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola; ou mesmo dentro da própria escola, articulando saberes curriculares normatizados e atividades extraclases, usualmente vistas como complementares na formação do educando.” (GOHN, 2015, p.19)

Algumas ações educativas ocorridas dentro das escolas ocuparam espaços como os salões, bibliotecas, áreas verdes, muros, quadras, corredores, enquanto espaços expositivos para as produções artísticas dos alunos, ou enquanto cenário para diversas atividades, que seguramente despertaram novos olhares e relações com tais espaços.

Perfis de experiências: considerações finais

Atualmente, enquanto professora substituta na mesma graduação em que estudei, tenho a oportunidade de contribuir e ressignificar o que aprendi, aprofundando em aspectos que antes me passavam despercebidos. A experiência de coordenar estágios na licenciatura é muito desafiadora, pois agora me vejo na posição de mediadora entre as problemáticas e os encantamentos da educação básica, em diálogo com a academia e demais instituições que compõem o ambiente científico e cultural da cidade.

A partir destas experiências, é possível traçar perfis distintos, considerando os aspectos gerais de ambas. O primeiro perfil, considerado aquele em que o estagiário é lotado no próprio espaço cultural, permite o acesso a um ambiente de formação diferente, com normas internas próprias, equipe de trabalho com diversas formações (educadores, técnicos, pesquisadores, ar-



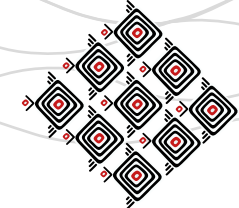
tistas, curadores, museólogos, restauradores, historiadores, turismólogos, etc.). Favoreceu também o contato próximo com as obras, estrutura física do espaço e com o acervo documental, além da articulação com professores das escolas.

A experiência de mediação cultural, embora iniciante, ajudou a trabalhar a sensibilidade e o diálogo, diante da heterogeneidade do público, com suas diferenças de crenças, raças, gênero, idade, formação e etc., que acabamos levando para a vida profissional e pessoal. É importante frisar que sem a vinculação a um estágio curricular, essa atividade não é obrigatória na graduação, exceto quando o aluno busca se inserir, por iniciativa dele mesmo, em mediações e espaços culturais sem vínculo com a universidade, podendo adquirir certificados e computar essas horas como atividades complementares.

O segundo perfil de experiências, quando o estagiário é lotado na escola, revelou evidências nem sempre justificáveis, da resistência em não proporcionar a saída dos alunos – aspecto que prejudicou a maior parte dos estagiários dessa turma, que não conseguiu executar a atividade fora dos muros.

Dentre as possíveis causas, esbarramos na falta de vontade e interesse da escola e às vezes, do próprio estagiário de realizar as ações. A escassez de recursos para transporte e ausência de políticas públicas que favoreçam o acesso dos estudantes aos diversos espaços culturais, do ponto de vista das secretarias de educação e das administrações dos espaços culturais, também se ressaltam, pois poderiam flexibilizar os horários de funcionamento e condições de acesso.

Por outro lado, quando é possível realizar a ação, acontece uma interessante experiência de articulação intelectual, em estudar o planejamento de aulas e relacioná-lo com os diversos espaços da cidade. Articulação também entre o estagiário e o professor supervisor, os professores de outras áreas, técnicos, direção, funcionários diversos. Há ainda a articulação logística: a solicitação de ônibus, envio de ofícios aos espaços culturais, afinamento de interesses com os mediadores dos espaços, observação das condições para que a visita aconteça.



Mesmo nas ações educativas dentro das escolas, foi possível o exercício de estranhamento sobre o ambiente já familiarizado, a possibilidade de ressignificá-lo e ativar o vínculo afetivo com a escola. A experiência de simplesmente sair da sala de aula já se mostra bastante empolgante e significativa para a aprendizagem.

Assim, os dois perfis de experiências com a disciplina de Estágio em Espaços Culturais revelam nuances dos campos de atuação do professor de Artes Visuais, bem como os enfrentamentos e as políticas públicas de articulação entre a universidade, as escolas e os espaços culturais. Esse estágio se mostra importante e necessário para a formação, pois aborda do ponto de vista teórico e prático, as questões relativas ao patrimônio artístico-cultural da nossa cidade, ampliando o conteúdo da sala de aula e fortalecendo o vínculo de identidade e pertencimento com o lugar em que vivemos.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012. **FRONZA-MARTINS**, Aglay S. **Da magia à sedução**: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte. Disponível em: <http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Da-magia-a-sedu%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 25.03.18.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos> Acesso em 31 de Mar de 2006.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, Miriam Celeste; **PICOSQUE**, Giza. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MIRANDA, Davison Cirilo Queiros. **Relatório de estágio em ensino das artes visuais - espaços**



culturais. 2017. 8f. Relatório de Estágio (Licenciatura em Artes Visuais) – Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

NUNES, Brisa C. G. O museu e a arte educação: sensibilização e identidade cultural. In: 20º CONFAEB e VII Seminário do Ensino de Arte do estado de Goiás, 2010, Goiânia. **Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos**, 2010. p. 651-658

PEREIRA, Monica Costa. **Relatório de estágio em ensino das artes visuais - espaços culturais**. 2017. 12f. Relatório de Estágio (Licenciatura em Artes Visuais) – Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.



O CADERNO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA AÇÃO DOCENTE, UMA EXPERIÊNCIA DURANTE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO CURRICULAR III EM ARTES VISUAIS

Carolina de Santi Estácio¹ - UFRN

Resumo

A ação docente exige do professor diversas habilidades, dentro e fora da sala de aula. Além disso, observamos hoje cada vez mais desafios que enfraquecem a qualidade do ensino e diminui os resultados positivos dos alunos. Frente a dificuldades encontradas durante os estágios curriculares, o presente artigo trás o a experiência de uma discente, que utilizou o caderno como ferramenta pedagógica na ação docente, como uma ação capaz de potencializar resultados e melhorar a qualidade do ensino. Os resultados observados após a utilização da ferramenta foram claros, primeiro na ação da estagiária, que conseguiu evoluir como docente, organizar de maneira mais clara e objetiva os planejamentos e construir uma sequência de aula, em relação aos alunos, foi notório um crescimento no interesse dos mesmo durante o curso, além de resultados melhores na realização das atividades propostas.

Palavras-chave: Caderno. Ferramenta. Estágio.

Introdução

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte possui em seu currículo três estágios obrigatórios. O primeiro, deve ser realizado em uma instituição de ensino formal e tem como principal função fornecer o primeiro contato do discente com uma instituição de ensino, assim, o estágio I é voltado para o diagnóstico e observação da escola em questão, podendo conter ou não intervenções em conjunto com o professor em sala de aula. O segundo estágio, também deve ser realizado em uma instituição de ensino formal, porém o discente possui mais experiência e poderá realizar um maior número de intervenções ao longo

¹ Graduanda de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E- mail: desanticarol@gmail.com.



do estágio, inicialmente em colaboração com o professor e em seguida de forma independente, através de um projeto de aula ou minicurso. Por fim, o terceiro estágio curricular deve ser realizado em uma instituição de ensino não formal, desta forma o aluno será responsável de forma integral pelo espaço onde estagiará.

Esta formatação dos estágios curriculares em Artes Visuais possibilita que o aluno se sinta cada vez mais seguro e consciente de sua ação em sala de aula, ao mesmo tempo que é possível experimentar diversos contextos que envolvem arte/educação, dentro e fora da tradicional sala de aula, ateliê, galeria, museus.

O presente artigo, trará uma experiência ocorrida durante o estágio obrigatório III, no Ateliê do Núcleo de Arte e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, discutiremos quais foram as dificuldades encontradas durante esta prática, como a utilização do caderno foi capaz de auxiliar sua ação docente e como é possível utilizar conceitos do processo criativo para explicar e compreender o movimento de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Desenvolvimento

Os Desafios da Docência

Ensinar não é um exercício fácil, especificamente em artes visuais, exige-se do professor uma formação pedagógica, cultural e gerencial, para assim ser possível a realização de uma ação docente efetiva. A crescente melhoria nas ferramentas tecnológicas e a quantidade de informações na rede para livre acesso, faz com que a figura do professor comece a se extinguir. O docente não é mais o detentor do conhecimento, hoje ele não é apenas “aquele que sabe”, mas sim “aquele que pesquisa”.



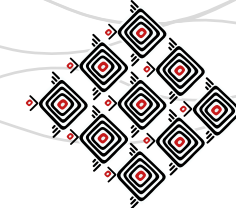
Com a instituição escolar em crise, com a função docente socialmente desvalorizada, com a destituição de poder do professor, tendo em vista que não é mais o detentor exclusivo do saber, com as sucessivas tentativas por parte das administrações dos sistemas de ensino de retirar a autonomia do professor, será possível legitimar sua função aos olhos dos alunos? (CARVALHO, 2005, p. 91).

Segundo Iavelberg (2003) todos os professores devem conquistar sua autonomia progressivamente, a fim de sentir-se capaz de buscar o aprimoramento de seus conhecimentos e pesquisar por si mesmo, em conjunto com os outros professores. É necessário que o docente tenha a consciência ao planejar seu ensino que seus alunos não são uma “tábula rasa”, ou seja, eles chegam em sala de aula carregando sua própria bagagem – mesmo que pequena aos nossos olhos.

Para Carvalho (2005), um dos principais obstáculos para o professor ser capaz de adotar uma prática docente mais inovadora e criativa, é a sua ideia sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o primeiro passo na busca da melhoria da ação docente é rever a sua própria ação até o presente momento. Mas de que maneira podemos refletir criticamente sobre nossa própria prática? Existe alguma ferramenta capaz de auxiliar o professor neste processo?

A análise prática pode ser feita por meio de gravações em vídeos, fitas, fotos de aulas e atividades ou observação na própria escola, com discussão posterior, para estabelecer as pontes entre a formação teórica e a formação prática. A vivência formativa pode contribuir para que os professores adquiram autonomia a fim de gerir suas necessidades formativas, sem depender de propostas externas (IAVELBERG, 2003, p. 53).

Desta forma, o professor pode iniciar este processo de reflexão analisando de forma crítica as aulas realizadas. Escrever sobre este exercício é uma forma de potencializar este processo, além disto, é interessante analisar os planejamentos realizados anteriormente, a fim de buscar



uma espécie de caminho. Aos poucos, o professor irá traçando roteiros e descobrindo tendências ao longo da construção de suas aulas.

O Processo Criativo de Ensinar

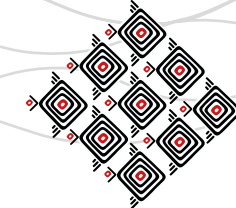
Ensinar é criar, é estar em constante pesquisa e busca, e este movimento envolve um processo. Este processo de criação é composto por uma série de ações, de natureza não linear e em contínua metamorfose, conseqüentemente, este movimento exige ferramentas que sejam capazes de auxiliar o seu desenvolvimento, seja no campo da pesquisa científica, no processo de ensino/aprendizagem, na docência ou no fazer artístico. O ser humano, como um ser pensante, necessita de mecanismos capazes de organizar, da sua própria maneira, suas hipóteses, pensamentos, ideias e reflexões, para chegar assim a um determinado resultado. “A ação criadora conjuga no presente imediato, o futuro e o passado, o projetar e o recusar, o avançar e o defender, o imaginar e o lembrar” (Edith Derdyk).

Desta forma, podemos fazer uma ligação entre este processo – que envolve movimentos de idas e vindas, caminhando entre erros e acertos, acasos e tendências – com a prática docente – que está em constante busca e evolução. Assim como o movimento criador, ensinar é uma ação falível, com tendências e mantida pela lógica da incerteza, um caminho que aceita a intervenção do acaso a qualquer momento – um material didático que não chegou a tempo, a sala de vídeo que não está disponível, um professor de matemática que faltou.

Devido a isto, o professor precisa ter em sua prática docente a consciência de observar estes fatores. Por exemplo, a ação do acaso leva o docente muitas vezes a repensar seus planos e decisões, tentando reverter a situação ao seu favor. É nesses momentos que observamos a importância de o professor estar bem articulado com seu plano de trabalho, não apenas com os conteúdos de sua disciplina. Muitas vezes ensinar é ser criativo, é ter mais de um plano em mente.



Fig 1. Parte do Caderno de Estágio III



Além disto, o professor às vezes busca em seu cotidiano elementos capazes de auxiliar no ensino de determinado ensino. O que gosta de ler, ver lugares que já foi ou gostaria de ir, sua rotina, assim como os interesses de seus alunos, o que eles gostariam de conhecer, quais conteúdos têm interesse. O mundo que rodeia tanto o docente, como o discente pode ser fonte de inspiração, para criar aulas mais dinâmicas e interessantes, potencializando os resultados positivos da aula. Assim, ao longo das aulas, torna-se possível identificar uma espécie de “trajeto com tendências” onde os interesses dos alunos guiam o andamento da disciplina, o professor deixa de ser apenas o detentor do conhecimento e “dono da sala” para um guia, um orientador que estimula o aluno a buscar e pesquisar cada vez mais.

Mas como é possível identificar estes fatores e impactar a docência?

O Caderno de Estágio III

Utilizaremos no presente artigo a experiência de uma discente da turma de Estágio Curricular III, que esteve a frente de uma turma de Pintura e Desenho, com crianças de 7 a 10 anos. Após a experiência de Estágio II, a estudante percebeu que precisava encontrar uma ferramenta capaz de auxiliá-la nas reflexões e organização das aulas, além também dos planejamentos. Assim, surgiu a ideia do caderno. Desde o início do Estágio III ela organizou através de anotações, reflexões, imagens e esquemas, cada aula ministrada no Ateliê. Mas por quê manter uma espécie de diário?

Inicialmente observou-se que escrever diariamente após as aulas auxiliou o processo de reflexão crítica. A ação de refletir sobre uma aula já ministrada sempre foi um grande desafio, e ao escrever e relatar os acontecimentos, a discente começou a identificar e compreender melhor os erros e acertos durante a ação docente, desta forma, tornou-se uma espécie de hábito, tornando a reflexão cada vez mais tranquila.

Assim, com o intuito de organizar e auxiliar a discente na reflexão do Estágio III, este caderno começou a ser construído. Na primeira parte, a estudante atentou-se a relembrar sua trajetória

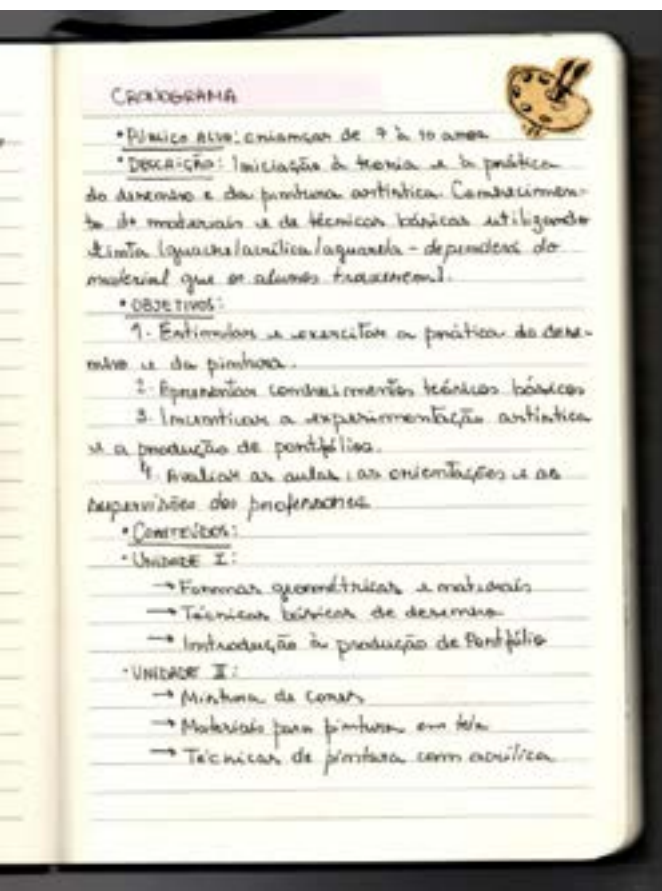


Fig 2. Cronograma do Ateliê

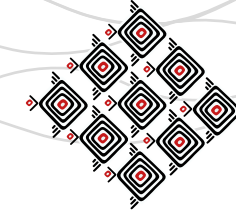


Fig 3. Anotações sobre a Primeira Aula

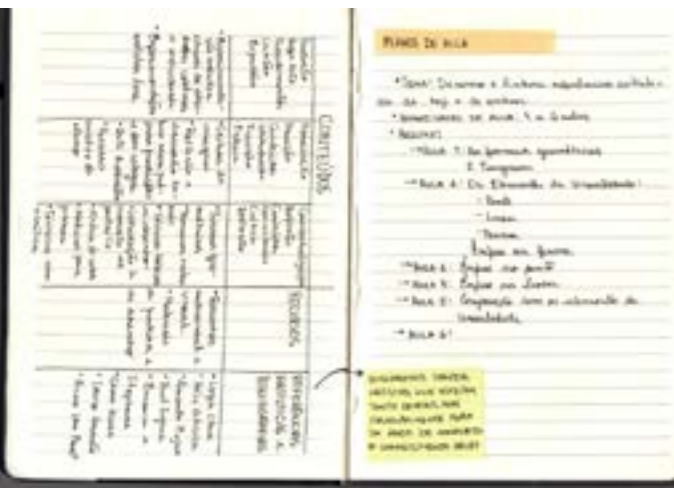


Fig 4. Planejamento

durante o ciclo dos estágios curriculares no curso, buscando assim elementos e fatos capazes de auxiliá-la nesta nova etapa.

Em seguida, organizou-se o cronograma do curso no Ateliê, feito pela coordenação na instituição e disponibilizado no Edital do mesmo, com base neste cronograma a discente pode começar a pesquisar e planejar como seriam as aulas no ateliê, em relação aos conteúdos obrigatórios e distribuição dos mesmo durante o semestre letivo.

Com o início das aulas, os primeiros encontros foram destinados ao diagnóstico da turma, ou seja, tentar conhecer os alunos, seus interesses, o que esperavam aprender e quais conhecimentos eles já traziam para a sala de aula. O primeiro encontro com a turma foi um dos mais importantes, anotar e organizar tudo o que foi conversado e comentado durante esta aula foi de extrema importância para a construção do plano de ensino. Assim, a realização do planejamento foi baseada em dois grandes tópicos: o cronograma previsto pela instituição (com conteúdos obrigatórios) e os interesses dos alunos, além de levar em consideração a “bagagem” da turma, buscando trazer conhecimentos novos e dialogar com conhecimentos já adquiridos.

Após a fase do diagnóstico, a discente pode iniciar os primeiros planejamentos para o curso, que eram feitos uma vez na semana. Como os planos de aula eram feitos no caderno, sempre que iniciava um novo planejamento acabava resgatando o anterior, desta forma os conteúdos trabalhos em sala de aula foram sendo conectados de maneira mais fácil, e as aulas ganharam um ritmo mais harmônico – fato que não conseguia nos estágios anteriores, sentido que as aulas fossem ministradas de forma avulsas e sem contexto.

Muitas vezes acabamos esquecendo que ensinar é um caminho, às vezes é necessário olhar para trás, não apenas para “não repetir ideias”, mas para compreender o que está sendo executado até o presente momento e conseguir manter uma linearidade e um sentido entre os conteúdos ministrados.



Desta forma o caderno do estágio contemplada ações feitas fora e dentro de sala de aula, contendo assim reflexões, análises e relatos da discente, sobre seus alunos e sobre si mesma. Como resultado, notou-se que as aulas durante o curso do Ateliê ganharam um ritmo e foi possível captar a atenção da turma, prendendo o interesse do aluno do início ao fim do curso.

Considerações Finais

Compreender o ensino como uma ação que envolve um processo, facilita a construção e potencializa resultados positivos, dentro e fora de aula. Observamos que o docente muitas vezes acredita que seu papel como professor acaba quando a aula chega ao seu fim, quando na realidade exercer a ação de ensinar envolve muitos momentos antes e depois da aula ministrada. Assim, é papel do professor buscar formas capazes de auxiliá-lo no processo antes da aula – envolvendo diagnóstico da turma, estudo e pesquisa do currículo – durante a aula e depois – na reflexão da ação, questionamentos sobre onde houveram erros ou acerto e o que irá ser realizado em seguida, aumentando assim as possibilidades na atividade dos alunos e do professor, chegando cada vez mais perto de um ensino construído em conjunto, não apenas pelo docente de forma isolada.

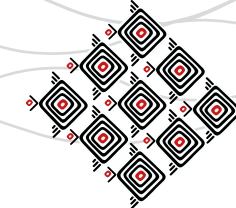
Referências bibliográficas

IABELBERG, Rosa, **Para Gostar de Aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. São Paulo: Artmedo, 2008.

SALLES, Cecília, **Gesto Inacabado**. São Paulo: Intermeios, 2011.

SALLES, Cecília, **Redes da criação: construção da obra de arte**, São Paulo: Horizonte, 2006.

SALLES ALMEIDA, Cecília. **Crítica Genética: Fundamento dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística**. São Paulo: Educ, Editora da PUC de São Paulo, 2008.



A URGÊNCIA DE NÃO PENSAR NA/SOBRE/EM ARTE E EDUCAÇÃO, MAS DE PENSAR COM A ARTE E COM A EDUCAÇÃO

Deborah Vier Fischer¹ - PPGEduc/UFRGS
Karine Storck² - CAP/UFRGS

Resumo

A partir de pesquisas no espaço escolar como FISCHER (2014) e STORCK (2015), ambas relacionadas tanto com a arte como com a educação - especialmente próximas das artes visuais contemporâneas e da escola de educação básica, o artigo propõe um movimento ao olhar e ao pensamento sobre nossos modos de estar e de pesquisar em parceria com esses dois campos - o qual visa não simplesmente falar ou produzir pesquisas sobre arte e educação na escola, mas sim, propor uma prática de pensar com esses campos. Pensar com a arte e pensar com a educação para promover modos outros de pesquisar e de pensar, quiçá como uma ação política de/para produzir enfrentamentos, resistências e recriações. Para o diálogo com essa proposição, são trazidos referenciais como DELEUZE e GUATTARI (1995), FOUCAULT (2014), LOPONTE (2005), GALLO (2003; 2013; 2015), LARROSA (2004; 2014), entre outros.

Palavras-chave: Arte. Educação. Pensar com.

Por que é urgente pensar *com* a arte e a educação?

Pensar com é o que pretende esta escrita, que nasce da investigação de duas pesquisadoras envolvidas com a docência por dentro de escolas de educação básica. Propõe, na contramão

1 Coordenadora Geral da Escola Projeto, espaço privado de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Porto Alegre/RS. Doutoranda (previsão de término 2019) e Mestra em Educação pela UFRGS (2014), Especialista em Educação Psicomotora pela FAPA/POA (2001), Pedagoga com Habilitação em Prê-Escola pela UFRGS (1990). Integrante dos grupos de pesquisa ARTEVERSA - Pesquisa em arte e docência (UFRGS/POA) e CEM - Currículo, Espaço e Movimento (UNIVATES/Lajeado/RS). Contato de e-mail: deborahvfischer@gmail.com .

2 Professora de artes visuais no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - CAP/UFRGS. Mestra em Educação (2015), especialista em Os Estudos Culturais e os currículos escolares contemporâneos da Educação Básica (2013) e Licenciada em Artes Visuais (2011) pela UFRGS. Integrante do ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS). Contato de e-mail: karinestorck@gmail.com .



do que se ouve com certa frequência, não mais pensar sobre arte e educação e nem pensar em arte e educação, também não a partir da arte e da educação. E por que isso? Porque pensar na perspectiva com sugere parceria, encontro, conversa. Convoca à intersecção, a uma produção conjunta, a estar em companhia.

Pensar com a arte e a educação, no caso deste artigo, convida a adentrar na escola e a movimentar pensamentos, ideias e ações. Envolve sair da imobilidade e atuar na possibilidade de criar com o que nos chega diariamente, aproveitando as experiências vividas e entendendo que é possível pensar diferente a partir do se julgava conhecer, modificando modos de olhar para esse conhecimento.

Pode ser, como destaca Traversini (em relação a pesquisar “‘com’ a escola e não ‘sobre’ a escola”) “uma rica oportunidade para exercitar a hipercrítica e construir outras formas de docência, para produzir outras ‘caixas’, outras listas, outros modos de vida no espaço escolar.” (2012, p.184).

Pensar com não está descrito em lugar algum, pensar com é construção, é caminhada, percurso, por vezes, invenção. Pensar com é experimentação, que se dá quando passamos a pensar de modo diferente do que pensávamos, abrindo um leque de infinitas possibilidades. Pensar com pode ser olhado como um modo de arte - especialmente se tomarmos como referência as produções artísticas contemporâneas, na medida em que habita espaços entre o que era tido como certo, como verdade, como conhecimento e o que se modificou a partir do que foi experimentado, movimentado, deslocado. O entre, nessa perspectiva, ocupa um lugar de provisoriedade, pois está relacionado a movimentos de dentro/fora, de deslocamento do olhar. É meio, travessia, processo. Algo que não busca início, fim ou causa, mas discursos em relação, discursos móveis que colaboram para abrir novos e outros caminhos, com possibilidades de escape aos saberes e poderes que nos tornam sujeitos de determinados discursos e da naturalização de verdades. De acordo com Deleuze e Guattari:

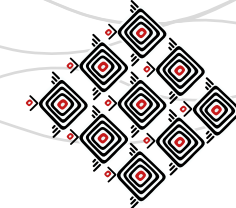


Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início, meio nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 37).

Com e entre interessam sobremaneira a esta escrita, que defende uma ideia de construção de relações que não estão dadas e que se ativam na medida em que algo acontece, em que o pensamento desliza e algo ali se produz. Pensar em encontros com a arte e a educação, apostando na perspectiva de atuação nos entremeios, equivale a considerar a potência desses componentes e sua força para romper com os modos fixos de pensar, neste caso, mais especificamente, a escola, nosso foco de interesse. E, com isso, convidar a problematizar a similaridade das aulas, muitas delas, ministradas sempre da mesma maneira, com os mesmos materiais e com as mesmas propostas, independente de formação profissional ou do contexto sociocultural em que o trabalho tenha sido realizado. Pensar com, então, remete à necessidade de pensar através de movimentos e do desmanche de verdades, desacomodando certezas e afastando ou minimizando a relação que nosso modo de pensar moderno costuma ter com a ideia de permanência. Trabalhar na perspectiva com, aproximando e colocando em conversa a arte e a escola, colabora para ampliar nossas chances de encontros com possibilidades criadoras, abrindo caminhos para outros modos de agir e de ensinar, estranhando e problematizando práticas atuais, muitas vezes rasas e superficiais. Práticas que já não servem mais, não cabem mais no contexto em que vivemos. Tornam-se necessários desafios.

Pensar *com* como um modo de arte

De que maneiras o pensar com pode ser olhado como um modo de arte? Afinal, a que arte nos referimos? Como a escola se insere nesse caminho de pensamento?



Sabemos o quanto é complexo avaliar o que, de fato, se produz em uma escola, e mais especificamente, em uma aula, seja ela de qual matéria ou disciplina for. Não há como prever ou mensurar seus efeitos reais. Convivemos com a incerteza, mesmo que muitas vezes sejamos levados a acreditar que a escola é o lugar das certezas. Essa é uma perspectiva que nos interessa, na medida em que pode ser um caminho para pensar as aulas de outros modos, mais inventivos, que não se atenham às respostas, mas ao que possa mover os nossos pensamentos. E é com essa ideia, de movimentar o pensamento, que entendemos a arte.

Compartilhamos das colocações de Oliveira, Mossi, Garlet e Cardonetti quando se colocam na busca por ensaiar uma “educação das artes visuais com minúsculas” para posicionar-se e referir-se

[...] a essa paisagem que tem nos produzido e que temos produzido enquanto professores/as e pesquisadores/as em educação e artes visuais. Escrever com minúsculas não se restringe aqui apenas a uma questão de grafia, mas implica também movimentações micro, singulares, nessa paisagem em constante agitação. Trata-se de uma política, portanto, de um posicionar-se. De um devir-revolucionário ou de um situar-se ‘entre’, (...). (OLIVEIRA; MOSSI; GARLET; CARDONETTI, 2018, p. 133).

Uma arte para além da ideia de grande arte, domínio dos artistas com a maiúscula. Arte como uma atitude, uma possibilidade de pensamento com força para borrar, raspar certezas, com capacidade para inventar procedimentos criados nas brechas, naquilo de desestabiliza o que imobiliza o pensar.

Pensar a aula ou os encontros na escola como um modo de arte, convida a estar na aula e na escola de outros jeitos. Desloca o professor ou professora do lugar de quem detém o saber e abre a possibilidade de colocar o conhecimento em conversa, em experimentação, contemplando as matérias da vida e do mundo. Os artistas, contemporâneos, em especial, por sua vez, colaboram para esse modo de pensar com a arte, quando nos convidam, com suas proposições, a colocar em xeque algumas verdades instituídas, não nos trazendo respostas, mas alimentando a dúvida, provocando-nos à questão: será?



É nessa medida que a relação da docência com os artistas, pela sua maneira como se relacionam com as questões do presente, da vida e do cotidiano, contribui para desmontar alguns “vícios” e colabora para repensar modos de estar nas aulas, deixando caminhos abertos para deixar aparecer aquilo que escapa, libertando-nos do medo de perder o controle, pois, seguramente, não há como controlar tudo. Estaríamos, talvez, falando de um modo artista de ser docente ou de uma “docência artista”, termo criado por Luciana Gruppelli Loponte em sua tese de doutorado, defendida em 2005. Para a autora, uma “docência artista”, é tida não como modelo alternativo, nem como prática de boa docência, nem como saída para os problemas da educação, mas como exercício de modificação, criação e ação em compartilhamento. Uma docência, quem sabe,

[...] acompanhada ou desafiada pelo contato muito próximo com o modo de pensar e viver da arte contemporânea e dos artistas que, com suas ideias e provocações, modificam, muitas vezes, as concepções sobre ensinar e aprender, da escola e da docência, nas artes e para além delas (FISCHER, 2014, p. 15).

Sílvio Gallo nos provoca a pensar sobre essa ideia, quando comenta sobre o árduo e repetido trabalho de docentes em relação às tentativas de manter o controle sobre suas aulas, sobre alunos e alunas, suas ações:

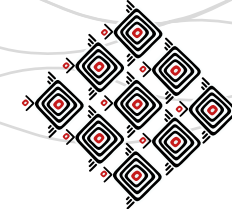
A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações [...]. Lançamos nossas sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou mesmo a alguma coisa (GALLO, 2003, p. 103).



Entendemos que é justamente nos escapes, naquilo que não foi controlado, ajustado e acomodado que os encontros com e entre ganham força e colocam o pensamento em movimento, permitindo atos de criação. Criação entendida como um modo de buscar os próprios caminhos, inventando-os durante o trajeto, ideia trazida por Rosa Dias, ao referir Nietzsche. Diz a autora: “criar é colocar a realidade como devir, isto é, aos olhos do criador não há mundo sensível já realizado onde é preciso se integrar. Criar não é buscar. Não é buscar um lugar ao sol, mas inventar um sol próprio” (DIAS, 2011, p. 65). Com relação à ideia de invenção, a entendemos do mesmo modo, também como um processo inacabado, aberto e não linear, que se dá enquanto produção de pensamento.

Ao referir a ideia de encontros com a arte e a educação, na relação com artistas visuais e professoras por dentro da escola, fruto, especialmente, de uma das pesquisas realizadas (Fischer, 2014), percebeu-se pelo menos dois movimentos que interessam para pensar a urgência de expandir essa questão: da docência, que se move a passos lentos para se desprender da ideia de uma certa rigidez nos gestos, pensamentos e ações; de artistas que, “acostumados” à movimentação e à criação, não escondem sua surpresa ao se depararem com atuações docentes que tão pouco permitem a criação e são marcadas pelo controle do tempo, das ações e das ideias de alunos e alunas.

A pesquisa de Storck (2015) que intencionou (re)pensar a vida no espaço escolar através da relação com a arte, a educação e a docência, a partir da experiência docente da autora em escolas públicas de Porto Alegre- RS, também dá a ver a potência do pensar com a arte, com uma atitude artista que se atreve a recriar planejamentos, a aproveitar o inesperado, a ocupar frestas, dar atenção ao suposto desinteressante ou mínimo para produzir com a vida e com os interesses e as necessidades que pulsam ali. Foi uma investigação que se deu no exercício da docência, na rotina de uma escola pública e que não resulta em prescrições, mas pelo contrário: traz como principal “indício que a ética ligada a uma escolha de existência, que tem como base o trabalho constante consigo mesmo e em relação aos outros, pode permitir uma existência [docente] menos conformada” (p.05).



Pensar *com* como uma experiência modificadora de si.

Temos na educação, diversas teorias que buscam explicar e embasar as práticas docentes nas escolas, pouco considerando a atuação das crianças e ideias diferentes do que é estabelecido e tido como importante e necessário. Elas referem um pensamento dogmático, que coloca o professor ou professora no lugar quem detém o saber e possíveis movimentos de sair desse modelo, que totaliza, segrega e massifica, pode ser tido como algo negativo ou improdutivo, dentro de uma lógica de produção e de resultados.

A arte, por sua vez, tem força para romper com essa lógica, na medida em que convida para encontros abertos, sem protocolos definidos, sem imposição de modelos, priorizando o pensar com. Gallo (2013, p. 137), propõe uma educação aberta ao conhecimento, “que se permite ouvir as crianças e se colocar em diálogo, para produzir com elas uma relação pedagógica significativa”. Isso remete à ideia de se aproximar de um modo de pensar mais próximo da arte, que “suporta” e investe na ideia de não precisarmos de modelos fixos a serem seguidos, pois valoriza o processo mais do que a reprodução de atos e a realização de produtos finais. Coloca foco nas experiências singulares que acontecem na sala de aula, com suas montagens e desmontagens de ideias, naquilo que produz outras escolas dentro da própria escola (Gallo, 2015), outras relações e outros modos de pensar a educação. Larrosa (2004) colabora com a ideia de experiência, quando nos diz sobre a impossibilidade de conceituá-la, tendo em vista que é da ordem do vivido e da singularidade. Segundo o autor, a experiência:

Ultrapassa imediatamente a qualquer conceito, porque excede qualquer ideia que trate de determiná-la. A experiência seria precisamente o indeterminado da vida, esse passar do que nos passa quando não sabemos o que nos passa, essas afecções que nos levam a questionar o que já sabemos, o que já queremos, tudo o que se deixa submeter sem dificuldades a medida do que já somos (LARROSA, 2004, p. 331).



Se entendermos a experiência desse modo, como algo que nos afeta e nos faz agir e pensar de maneira diferente, as aulas de artes que temos nas escolas tendem a mudar, assim como todas as outras aulas presentes no currículo escolar. No lugar do excesso de informações, por vezes, superficiais, e do condicionamento ao mero fazer o que é solicitado, que estaria na contra-mão da ideia de experiência trazida por Larrosa, emergiria uma relação muito próxima ao modo de pensar e fazer da arte contemporânea. Com sua abertura à criação, talvez fosse possível uma atuação docente com atitudes mais propositivas do que controladoras e mais desafiadoras do que limitadoras. E é mais uma vez em Larrosa que encontramos força para pulsar essa ideia, pensando nos encontros com e entre a arte e a educação:

É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. E é verdade que, a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas características comuns (LARROSA, 2014, p. 12).

O autor comenta sobre a experiência relacionar-se a uma categoria livre, como um oco ou intervalo, uma quebra ou interrupção, uma surpresa ou ponto cego, que não temos como saber o que e como nos acontece, porque não depende unicamente da razão. Por isso, entende que não há como pedagogizar, nem didatizar, nem programar a experiência, pois pertence aos fundamentos da vida e não a técnicas, práticas ou metodologias. Assim, ao pensar com a educação e a arte, poderíamos propor uma atitude de revezamento, em que o professor ou professora, por vezes, atua como artista e o(a) artista, por sua vez, aproxima-se da docência, em um movimento que perturba relações pedagógicas e artísticas, por vezes, estáveis, hibridizando-as. Essa relação permite aproximar a docência da perspectiva da arte, olhando-a como uma espécie de obra aberta, inacabada, que se constitui justamente na resistência ao tido como pronto e naturalizado.



Ao mesmo tempo, provoca no(a) artista a curiosidade em relação ao compartilhamento de um trabalho que tende a ser solitário e a possibilidade de colocar em conversa, adultos e crianças, sobre aquilo que temos de mais próximo e que envolve a todos e todas: a vida em sua capacidade plena de ação e de pensamento.

E o que levamos disso tudo? A possibilidade de sairmos modificados (as) de uma aula, pelo convite a viver a experiência e a pensar diferentemente do que se pensa, conforme Michel Foucault (2014), provocando movimentos nos modos de vivermos as aulas e de nos tornarmos ativos diante dessa experiência. Talvez pudesse ser nesse momento, de movimento e de desestabilização, nesse espaço entre, que poderíamos entender uma aula, a docência e as nossas pesquisas como atos de criação e como ferramentas para conhecer e reinventar o mundo, e também como ações políticas de enfrentamento e/ou resistência e recriações cotidianas. E é nessa aposta, nesse compartilhamento de saberes e gestos, que acreditamos na intensidade e na potência nos encontros possíveis com a arte e com a educação.

Referências bibliográficas

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: _____. Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: ed. 34, 1995, p. 11-37.

DIAS, Rosa. Nietzsche, vida como obra de arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 23-82.

FISCHER, Deborah Vier. Escola, artistas e docentes em movimento: encontros entre arte contemporânea e educação. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2014. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/108011>>. Acesso em: 05/08/2018.



FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). Foucault, Deleuze & Educação. Juiz de Fora: Editora UFJP, 2013, p. 123-140.

_____. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; ____ (org.). Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 427-449.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas. Porto Alegre, RS, UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2005. Link de acesso: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6346>> Acesso em: 23/08/2018.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti; GARLET, Francieli Regina; CARDONETTI, Vivien Kelling. Escrever uma educação das artes visuais com maiúsculas e operar resistências em uma formação pela experimentação. In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo (orgs.). Arte e ensino: propostas de resistência. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA), 2018. Disponível em: <http://congressomateria.fba.ul.pt/rede/REDE_LIVRO_1.pdf>. Acesso em: 16/08/2018.



STORCK, Karine. Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131033>>. Acesso em: 05/08/2018.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.). Estudos Culturais e Educação: desafios atuais. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.



ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E FÍSICA

Eliane Aparecida Andreoli¹ – FTS

Resumo

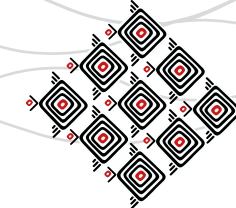
Este artigo é um recorte de minha tese de doutorado (ANDREOLI, 2015) e tem como propósito analisar e refletir sobre as ações pedagógicas que foram desenvolvidas para o ensino de artes visuais no Programa Belas Artes – Arte e Inclusão, atividade extensionista desenvolvida no período de 1998 a 2013, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo em parceria com o Instituto de Medicina Física e Reabilitação – IMREA/HC/USP. Neste estudo descrevo, à luz da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, cujo maior representante é Lev Semionovich Vigotski, as práticas artístico-pedagógicas de duas professoras junto a alunos com deficiência, durante atividades de artes visuais, tendo como objeto de análise a maneira pela qual conduziam as aulas e as alternativas encontradas para vencer as dificuldades no percurso e possibilitar a criação artística, criativa e autônoma.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Pessoas com deficiência. Vigotski.

Introdução

Em 1998, o Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (BELAS ARTES, s.d.), por intermédio de sua central de extensão universitária, abria um campo de estágio para os alunos graduandos do curso de licenciatura em Artes Visuais, com a implantação de um projeto de oficinas de arte para pessoas com deficiência. Esse trabalho foi caracterizado como atividade extensionista do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e recebeu a denominação “Programa Arte e

¹ Doutora em Educação pela Universidade Metododista de Piracicaba Unimep, mestre em Arte e Educação pela Universidade de São Paulo - USP, professora de ensino superior da Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra-FTS nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia.



Inclusão – Belas Artes”.² Durante 15 anos de atividades ininterruptas, o programa constituiu-se de ações que contemplaram diversas atividades, como: oficinas e exposições de arte, seminários, publicações, programas de televisão, pesquisas acadêmicas em nível de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

A coordenação do programa estabeleceu que as oficinas teriam como propósito o ensino e reflexão sobre a arte, estímulo à criação, busca de autonomia e que deveriam possibilitar o acesso a outros espaços sociais.

Por essas características, o programa consolidou-se com diversos diferenciais em relação a outros projetos de arte para pessoas com deficiência. Dentre esses diferenciais, o principal era a maneira pela qual buscávamos olhar aquele grupo de pessoas. Para nós, a deficiência não era nenhum impedimento pedagógico. É necessário explicar que desde o início acreditávamos que essas pessoas eram capazes de pensar, aprender arte, criar e, de maneira única, realizar atividades de acordo com sua própria expressividade.

Essa explicação é relevante em virtude do conhecimento de que algumas instituições denominam suas oficinas de arte, porém as ações praticadas são treino psicomotor, atividades lúdicas ou para fins terapêuticos. Ou seja, o trabalho pedagógico conferido a esses projetos indica pouca preocupação com o desenvolvimento do grupo assistido. A atuação não permite acesso aos campos conceituais da arte. Também não notamos nesses projetos maiores preocupações com o grupo assistido; demonstram pouco investimento nos campos conceituais da arte e no desenvolvimento das funções mentais superiores.

² O Programa foi desenvolvido no período de 1998 a 2013 como atividade extensionista do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. De 1998 a 2007, foi formalizada uma parceria com a Estação Especial da Lapa (EEL), unidade do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. Em 2003, a EEL foi extinta. Suas responsabilidades em relação ao Projeto citado foram assumidas pela Divisão de Medicina e Reabilitação – Fundação Faculdade de Medicina do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo (FFM/HC/USP). Em 2011, a mesma Divisão passou a ser o Instituto de Medicina Física e Reabilitação – Fundação Faculdade de Medicina do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo (FFM/HC/USP) – e a parceria foi se renovando conforme as respectivas alterações. Em 2013, a Central de Extensão do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo extinguiu o programa.



Ressalto que este relato tem como propósito apresentar um trabalho desenvolvido sob o entendimento da arte-educação, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, com a intenção de colaborar com o debate acadêmico e apontar caminhos que contribuam para a mudança de paradigmas a respeito da pessoa adulta com deficiência. Destaco, ainda, que as oficinas eram organizadas didaticamente, tendo como premissa a atuação do professor, ou seja, a ideia de que o desenvolvimento social cognitivo e expressivo do indivíduo alcança melhores resultados quando há uma prática educativa capaz de atuar dialogicamente (educador e educando).

Assim, pautada na perspectiva histórico-cultural, nos conceitos trazidos por Vigotski, entendia que adultos com deficiência têm a possibilidade de aprender arte em oficinas, centros culturais e outros espaços e que isso pode trazer novas possibilidades visando à sua inserção. Eles também podem se apropriar da linguagem artística dependendo das condições criadas para seu sucesso.

Apontando conceitos norteadores

Iniciando por Vigotski, apresento a seguir os conceitos que nortearam as atividades do Programa Belas Artes – Arte e Inclusão.

Em Vigotski compreendemos que o desenvolvimento humano dá-se por um processo no qual a história, as relações sociais e a cultura ganham muita importância e permite entender que a relação do homem com o mundo só é efetiva quando mediada por instrumentos e signos criados pelo próprio homem; a criação desses instrumentos é exclusiva da espécie humana (REGO, 2003).

Pela linguagem, os signos e valores culturais são transmitidos, passam por reflexão e são transformados por outros. O ser humano precisa de instrumentos para transformar a natureza. Ele difere de outra espécie animal justamente porque modifica a natureza e constrói instrumentos para usar de acordo com o que foi estabelecido pela cultura.



O desenvolvimento da pessoa humana foi o que mobilizou os estudos de Vigotski. Em razão de seu grande interesse, estudou medicina com o intuito de conhecer melhor a pessoa humana e seu desenvolvimento. Os resultados oriundos dessa formação produziram a obra *Fundamentos de defectología* (VIGOTSKI, 1989, 1997).

Defectologia, terminologia usada no final do século XIX e início do século XX, era o campo que estudava a pessoa com deficiência em qualquer aspecto – físico, sensorial ou intelectual. Em *Fundamentos da defectologia*, Vigotski faz algumas críticas aos cientistas que baseavam seus estudos apoiados apenas no aspecto biológico em detrimento do cultural. A esse aspecto ele fez a seguinte afirmação (entre outras): “a deficiência não é tanto de caráter biológico, mas social” (VIGOTSKI, 1989, Prefácio; tradução nossa), e com esta frase viria uma explicação:

[...] o desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito deve-se essencialmente à ausência de uma adequada educação baseada em métodos e procedimentos especiais que permitam um desenvolvimento semelhante ao das pessoas sem deficiência (VIGOTSKI, 1989, p. 1-2, tradução nossa).

Vigotski instrui que no processo de ensino e aprendizagem não se diferenciam pessoas com deficiência das pessoas sem deficiência; elas podem assimilar, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades de maneira semelhante às da mesma faixa etária. E por esse motivo, a educação de pessoas com deficiência baseia-se apenas nas características da deficiência, sem levar em conta sua história pessoal. E em razão dessa importante consideração, torna-se necessário investigar, utilizar métodos, procedimentos e **técnicas para o desenvolvimento pleno**. Vigotski advertiu que a escola que não se mobiliza para as mudanças está seguindo modelos europeus tendenciosos, burgueses, filantrópicos ou religiosos e, ao optar por esses parâmetros tendenciosos, possivelmente incorrerá em uma prática pedagógica segregante ou valorizará apenas o



processo “quantitativo”. Consequentemente, excluirá qualquer pessoa que não se enquadre no modelo estipulado. Dentro dessa prática, o deficiente fica habituado a ter a solução do que é mais prático. Lastimavelmente, é comum que escolas, espaços educativos ou os próprios professores reproduzirem os mesmos métodos que impedem o aluno com deficiência de buscar outros resultados; segue sempre o mais prático, o mais fácil, incentivando a acomodação e impedindo ou retardando sua participação social de forma mais plena.

Arte-Educação

Educação é um processo no qual o sujeito, por intermédio de outro, desenvolve suas capacidades psíquicas, intelectuais e morais. São ações que proporcionam a assimilação dos hábitos, costumes e valores de uma comunidade. É um processo de transformação. O homem, quando desenvolve uma atividade consciente, conhece a finalidade de seu trabalho, pode modificá-lo quando necessário e tem poder de decisão, transformação e criação. Ele constrói um espaço valoroso. Não apenas vive, mas existe, e sua existência é histórica (FREIRE, 2013, p. 124).

Da mesma a forma, a arte, para ser constituída, precisa ser vista, apreciada, compartilhada, significada. Desde os primórdios da civilização, a arte ocupa um espaço que a torna essencial ao social, seja na ação mística, política ou religiosa. Ela atua diretamente na humanidade de cada um, tanto para o indivíduo que a produz como para o indivíduo que a consome. Ela manifesta criatividade, sensibilidade, autoconhecimento e proporciona a interação entre uns e outros. “A arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos” (READ, 2001, p. 16).

Considerar a associação da arte com a educação é compreender e reconhecer que ambas áreas detêm o mesmo grau de importância na vida humana e, juntas, favorecerem a transformação necessária, subjetiva, na vida de cada pessoa.



No nosso entender, a arte é o caminho que subverte a vida rotineira e alienada. A experiência com a arte permite o contato com outro tipo de emoção, a que parte do interior de cada indivíduo. A vivência em arte possibilita aos indivíduos um encontro consigo mesmos de forma singular e plural. Sendo uma experiência humana, os mecanismos que fomentam emoções em pessoas sem deficiência também causarão emoções em pessoas com deficiência. É importante ressaltar que a confluência das duas áreas abre perspectivas ao indivíduo com deficiência, dando-lhe acesso ao mundo simbólico, à sua subjetividade, consciência e autonomia.

As ações pedagógicas – descrição e análise

Não há dúvida de que a arte exerce papel importantíssimo no contexto do desenvolvimento humano. Barbosa (1994) declara que arte é cognição, é uma forma diferente de conhecer, interpretar e perceber o mundo. É uma forma de construir o imaginário, de desenvolver o sensível e trazer seu melhor a partir da internalização e significação dos processos vivenciados.

Nesse estudo serão apresentados dois exemplos ocorridos em duas oficinas distintas de artes visuais do Programa Belas Artes – Arte e Inclusão³, tendo como objetivo descrever, analisar e refletir sobre as relações entre as ações pedagógicas dos professores/monitores no desenvolvimento de seus alunos com deficiência, quais recursos eram utilizados e como constituíam-se

³ As oficinas de artes visuais funcionava como campo de estágio no qual os alunos dos cursos de graduação do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo atuavam como professores/monitores. Havia também a possibilidade de pessoas interessadas atuarem como professores voluntários. Os professores/monitores ou professores/voluntários que atuavam nas oficinas recebiam um curso de formação oferecido pela coordenação do Programa e que, posteriormente, supervisionava a atuação nas respectivas oficinas. As oficinas eram compostas de adultos com deficiências (física, intelectual ou sensorial). Estes alunos eram oriundos de diferentes regiões da cidade de São Paulo e de cidades circunvizinhas. Apresentavam pouquíssima escolaridade. Poucos eram alfabetizados.



as relações professor/aluno. A perspectiva de análise é observar a articulação das questões entre si cogentes à educação, aos próprios educandos e aos aspectos da cultura artística (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Procurei focalizar o campo da arte-educação como um espaço promissor para o desempenho da imaginação e expressividade destas pessoas. Defendo a ideia de que a educação é transformação, liberdade, autonomia, respeito. O processo de ensino das artes visuais, portanto, deve propiciar a internalização de conceitos a partir de experiências significativas.

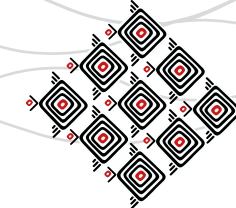
O foco da narrativa é descrever como as aulas foram conduzidas e quais foram os recursos e soluções empregados. Ao expô-las, tenho como propósito analisar, interpretar e relacionar as atividades/aulas com a fundamentação teórica escolhida. Os dados oferecidos a seguir são provenientes de relatórios, reuniões, conversas informais, acompanhamento presencial e registros fotográficos.

Para este artigo, escolhi relatar as práticas educativas de duas professoras: Marta⁴ (na ocasião, aluna do curso Programa Especial de Formação Pedagógica) e Silsa (voluntária formada pela Escola de Música e Belas Artes de Curitiba – Embap).

Marta e Carlos – desafios emocionais e intelectuais

A professora Marta foi escolhida em razão da sua personalidade didática; conduzia uma aula dinâmica e contestadora que levava os alunos a manifestarem suas opiniões. Orientou especialmente o modo como o aluno Carlos deveria aproveitar melhor seu talento. As orientações ao aluno aproximaram-no de uma perspectiva profissional como artista visual. Para o primeiro exem-

4 Esclareço que os nomes foram trocados a fim de atender às orientações éticas da pesquisa.



plo, descreverei uma aula da oficina “Expressão pela tinta”, ocorrida em abril de 2010. O grupo da oficina era constituído por dez alunos com deficiências físicas e/ou intelectuais. Foi aberta com uma aula, que tinha como tema “Nossa cidade – Aspectos Urbanos”, observando as reproduções de obras dos artistas modernos: Giorgio de Chirico, René Magritte, David Hockney – artistas cuja temática são cidades, cidades imaginárias e espaços urbanos. Os alunos deveriam responder às perguntas da professora e indicar aspectos que caracterizavam uma cidade. Conforme respondiam, outras perguntas eram feitas. A professora instigava-os a pensar, observar e, assim, pedia explicações e fazia comparações com o propósito de transformar os comentários de cada um em informações significativas para todos. Após os comentários, iniciava-se o momento da criação: reprodução gráfica e visual de uma cidade que representasse as discussões em aula. O material escolhido foi tinta acrílica sobre tela. Um dos alunos foi Carlos, protagonista desta narrativa. Na ocasião, Carlos tinha 35 anos. O diagnóstico informado era deficiência intelectual; cursou até a 6ª série do ensino fundamental, sabia ler e escrever. Era retraído, costumava andar de cabeça baixa e com passos rápidos. Respondia educadamente quando solicitado, tinha disposição para contar algum fato ocorrido no trajeto e preferência por cumprimentar a professora com um beijo.

Carlos não demorou muito para se destacar e demonstrar uma linguagem já consolidada, sendo a cor e a linha suas marcas. Compreendia o que era solicitado pela professora; era muito determinado e concentrado. Não desenhava antes na tela; riscava com o próprio pincel e transformava as linhas em formas, fazendo surgir o tema pelas linhas e cores (Figura 1).

Sua admirável autonomia por vezes era um problema, pois eventualmente ele não observava a quantidade de tinta que retirava do pote ou não percebia que estava sujando os outros potes de tinta com os pincéis. A professora precisou criar um mecanismo de orientação para que o aluno não danificasse os potes de tinta e não carregasse demais sua obra. Também foi necessário indicar outras técnicas de desenho e pintura, discutir como o aluno deveria desenvolver a



Fig. 1. O sol. Pintura realizada por Carlos .
Fonte: Acervo Museu Belas Artes



composição, selecionar cores, sombras. A questão que se apresentou neste relato diz respeito às ambições de Carlos, que pretendia ser um artista e comercializar seu trabalho; embora tivesse algum conhecimento sobre arte e artistas, ele não tinha base para avaliar seu próprio trabalho. Ele tinha ciência do prazer que a atividade lhe proporcionava, mas não tinha ideia, ou não tinha como avaliar o impacto que sua obra podia causar em outras pessoas.

Assim, a tarefa da professora Marta seria a de construir o sentido de “ser artista”, o que isso representava para ele e para a comunidade no entorno. Embora o aluno demonstrasse ter uma poética construída, faltava-lhe, como artista, apropriar-se desse conhecimento. Deveria compreender o porquê da sua obra receber admiração, por que ela era valorizada.

Entendo que a atuação da professora e seu percurso pedagógico alcançou as necessidades psicológicas de Carlos para para que ele usufrísse com maior intensidade seu papel de artista. Como explica Barroco,

[..] [as funções psicológicas] devem ser transversalizadas pela linguagem, pelo pensamento e pela abstração que caracterizam o homem cultural. Entretanto, consideramos que não basta à educação tornar o aluno um homem cultural, é preciso que ele desenvolva sua individualidade rumo à liberdade. (2012, p. 45).

Na perspectiva de construir o conceito do que é “ser artista”, a professora ampliou sua prática diversificando as atividades e levou-os a visitar exposições de artes fora da instituição. Ao que parece, estas atividades contribuíram para que Carlos absorvesse outros valores culturais, deram-lhe mais segurança. Desenvolveu uma produção de obras que permitiu ao Programa Arte e Inclusão organizar sua primeira exposição individual, ocorrida na sede do jornal *Pedaço da Vila*, em novembro de 2011, na Vila Mariana, região sul de São Paulo.



Silsa e Isabella – desafios físicos e culturais

Silsa é professora formada pela Escola de Música e Artes do Paraná (Emap). Atuou no Programa como professora voluntária. Iniciou sua atividade na oficina Expressão pela Tinta II e, passados alguns meses, estava à frente de três oficinas: Expressão pela Tinta I e II e História e Criação.

Isabella tinha 32 anos. Com paralisia cerebral, fazia uso de cadeira de rodas, e foi inscrita na oficina Expressão pela Tinta II; tinha muita dificuldade para movimentar-se e sua fala era composta de monossílabos. Sua paralisia cerebral está classificada em espástica. Espasticidade é o nome que se dá ao aumento do tônus. Tônus é a tensão constante e involuntária que causa o enrijecimento dos membros, neste caso, braços, mãos e pescoço. E em virtude desse comprometimento nos membros superiores, faz uso da ponteira.

A atividade de pintura, para uma aluna com essas características, poderia parecer inadequada, porém esse era o ponto diferencial do nosso trabalho. A pergunta era: como ensiná-la a desenhar e pintar de forma significativa para que ela possa manifestar autonomia.

A primeira preocupação era o material adequado. Foi observada a maneira pela qual ela produzia a imagem. Havia muita rigidez nos ombros e desenhar, para ela, era um grande esforço físico. Além de elevar a cabeça até o ponto inicial e dar prosseguimento à composição, precisava controlar os braços e as mãos para que não os machucasse. Percebíamos que esse esforço era prejudicial à criação, impedia que ela se concentrasse e avançasse no desenho. Com o uso da ponteira, sua cabeça movimentava apenas da esquerda para a direita e vice-versa, resultando em traços horizontais; neste momento não era possível, para ela, executar traços verticais, circulares, inclinados, diagonais.

A primeira decisão foi propor que antes de iniciar a atividade artística Isabella faria um relaxamento corporal e praticaria alguns exercícios físicos com o intuito de conectá-la ao próprio



corpo, perceber os membros, sentir seu corpo. Ela precisava ter consciência de que, para desenhar, usa-se o corpo todo. Esses exercícios possibilitavam que ela adquirisse segurança e, por conseguinte, maior domínio do corpo. O pescoço, depois de alongado, permitia que ela explorasse mais o campo do desenho. Segundo Vigotski (1997), no processo educacional, junto com a deficiência também estão presentes as condições psicológicas de orientação oposta. Estas orientações possibilitam recursos para superar a deficiência, porque estão ligadas à sua força motriz. Os exercícios corporais permitiram traços mais longos, contínuos e com a mesma textura. Considero também que, ao realizar o exercício físico, ela reafirmava para si sua deficiência, e isto, posteriormente, passou a ser o maior estímulo para o aprimoramento.

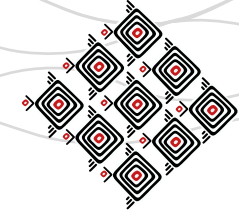
Em outra atividade, a professora propôs experimentar a criação de formas arredondadas. A aluna, para compensar a sua dificuldade, deveria desenhar o círculo, fazendo-o por etapas (Figuras 2 e 3).

Uma nova atividade e outro desafio: homenagear uma amiga de Isabella pintando uma figura humana com as características da própria amiga. Novamente, o novo projeto exigiu muito de ambas. As figuras 4, 5 e 6 permitem perceber os avanços de Isabella. O professor, ao buscar os meios e recursos, pode dividir essa responsabilidade com o aluno. Quanto mais o aluno estiver ciente de sua deficiência, tanto mais ele se autoconhecerá. O professor precisa conhecer e saber que “o defeito não é somente uma debilidade, é também uma fonte de força” (VIGOTSKI, 1997, p. 48).

Neste sentido, Silsa organizou o processo de ensino/aprendizagem em parceria com Isabella. Silsa indagava a Isabella qual era a sua vontade, sua necessidade e, a partir desse conhecimento, desenvolvia um plano didático. A construção da amiga/figura humana é um exemplo. Isabella precisou vencer diversas etapas, como a construção dos traços, formas, o melhor material para representar/construir a amiga, como se pode verificar nas Figuras 4, 5 e 6.



Figs. 2 e 3. Isabella etapas de exercícios experimentais – construção de círculos. **Fonte:** Acervo da aluna



Considerações finais

Este estudo buscou observar, analisar e refletir as relações entre as ações de professores de artes e o desenvolvimento de alunos com deficiência. Tinha como foco demonstrar que as pessoas com deficiência podem participar e desenvolver as funções mentais superiores de criação/imaginação se forem desafiadas a realizar tal projeto. Interessei-me por identificar como os professores atuavam durante o processo didático-pedagógico e quais recursos usavam para transformar a experiência em um aprendizado significativo.

O processo de significação dá-se pela internalização de conceitos. Um caminho para essa realização é permitir que ele verbalize seu pensamento; o aluno precisa falar (comunicar) e para falar, precisa pensar e elaborar a sua fala. Nessa dinâmica, ele exercita a atenção e a memória, situa-se no tempo e no espaço, faz uso de suas funções psicológicas superiores e da linguagem. Pela linguagem, ele encontra a cultura, imagina e elabora conceitos.

Se a linguagem age na organização do raciocínio, função planejadora, reestruturando as funções psicológicas como atenção, memória e formação de conhecimento, conceber a linguagem como objeto de cognição e elemento constituidor do conhecimento é atribuir-lhe um papel determinante no desenvolvimento humano (BUENO, 2002, p. 216).

A linguagem permite a internalização de conceitos e signos da arte, desta forma, o aluno poderá relacionar-se com o mundo e compreendê-lo; poderá estabelecer relações sociais, e estas são imprescindíveis na construção da consciência histórica e crítica, na construção da autoestima, autonomia e empoderamento.

As pessoas com deficiência que manifestarem interesse em desenhar, pintar ou esculpir, se forem apoiadas por recursos didático-pedagógicos, poderão alcançar seus objetivos. Caberá ao professor conduzir processos compensatórios a fim de que todos, sem exceção, tenham a oportunidade de conhecer, aprender e fazer arte.



Figs. 4, 5 e 6. Obras da aluna Isabella – construção da figura humana. **Fonte:** Acervo da aluna



Referências bibliográficas

ANDREOLI, E. A. **Práticas educativas nas oficinas de artes visuais para adultos com deficiência: trajetórias e alternativas**. 2015. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

BARBOSA, A. M. A. **Imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: UEM, 2012.

BELAS ARTES – HISTÓRIA. **Belas Artes**, s.d. Disponível em: <<http://www.belasartes.br/site/belasartes/institucional/história/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BUENO, R. P. P. **A arte na diferença: um estudo da relação da arte/conhecimento do deficiente mental**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, Piracicaba, São Paulo.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación, 1989.

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



APRENDER/ENSINAR TEATRO NA ESCOLA: NARRATIVAS PARA RECRIAÇÕES DE SI COMO ARTISTA/DOCENTE

Fernanda da Silva Araújo Mélo¹ – UFPE/UFRN
Karyne Dias Coutinho² - UFRN

Resumo

Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado em andamento “Performances curriculares de teatro(s) na educação básica: perspectivas de uma narratriz/docente”, que visa produzir cartograficamente relações entre a performance narrativa e o aprender/ensinar teatro na educação básica. Neste artigo trazemos narrativas de tornar-se artista/docente em diferentes momentos de uma trajetória, escolhidas a partir do viés da experiência (LARROSA, 2014). Em diálogo com estudiosas/os do campo da Pedagogia Teatral e da Narração de Histórias, realizamos uma imersão em cada experiência contada para elaborar reflexões sobre os diferentes percursos e personagens numa formação artístico/pedagógica com foco na linguagem teatral.

Palavras-chave: Artista/docente. Pedagogia teatral. Teatro na escola.

Primeira personagem a entrar em cena: *Escola*³

Há muitas histórias para serem contadas sobre a escola, na escola, com a escola. Nesta história, *Escola* é personagem, com contradições, inferências e dúvidas. Com percursos, de-

1 Narratriz/docente no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE e na Cia Agora Eu Era (Recife-PE). Mestranda no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. fernanda.meelo@gmail.com

2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN nos programas de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Artes Cênicas. kdiascoutinho@gmail.com

3 *Escola* como personagem será grafada iniciando com a primeira letra maiúscula e em itálico e quando quisermos nos referir ao espaço escolar a partir de um contexto mais geral, será grafado em letras minúsculas.



sejos e vontades, incerta como todos nós, com angústias, alegrias, inquietudes e atravessamentos. *Escola* nasce, cresce, reproduz e morre. Ou morre, nasce, reproduz e cresce. Cresce, nasce, morre e reproduz? Como cada ser que já passou por uma, como eu, narratriz/docente inventando esta personagem.

Em narrativa brincante, as palavras vão se juntando para dizer histórias de diferentes aspectos e perspectivas da trajetória de uma professora de teatro e contadora de histórias, que na busca por aquarelar a si nas ações de ser artista/docente vem se re/conhecendo como narratriz/docente, em diferentes movimentos e fatos, não necessariamente lineares e consequentes, mas numa perspectiva da experiência, que

seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe , de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da própria existência corporal, finita, encarnada no tempo e no espaço, com outros (LARROSA, 2014, p. 43).

Em diferentes espaçotempos, a minha existência corporal foi se construindo, também nas relações com *Escola*. Na cidade de Caruaru, estado de Pernambuco, no nordeste brasileiro, se inicia minha trajetória em Arte, enquanto estudante das aulas de teatro no grupo do Colégio Sagrado Coração (CSC), participando de peças e apresentações artísticas na escola e em festivais estudantis de Teatro da cidade. Nesta época, estudei com um professor apaixonado por esse fazer, Márcio Maracajá, com quem tenho contato até hoje e que nos proporcionava exercícios na função de estudantes-atrizes/atores, que abrangiam a interpretação, o contato com textos dramáticos de diferentes dramaturgas/os brasileiras/os, além da compreensão dos elementos sensíveis (visuais, sonoros, táteis) do espetáculo. Neste processo, que podemos inserir no campo da Pedagogia Teatral, “um campo no qual não há uma atitude única, que não se caracteriza como um bloco uno e uniforme, mas com disparidades, confrontações, descontinuidades” (ICLE,



2007,p.1), pude viver a formação mais impactante da minha vida, quando fui marcada profundamente por estas experiências, a ponto de não conseguir viver uma trajetória profissional que não as contemplasse.

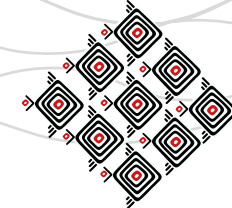
Lili inventa o mundo (1998), A bruxinha que era boa (1999), A menina e o vento (2000), O boi e o burro a caminho de Belém (2000) e O livro de Enquivuck (2001) foram alguns dos espetáculos brincados em mim enquanto fazia parte do grupo de Teatro do CSC, dos 11 aos 14 anos. Especialmente as personagens Lili, Ritinha, Bruxa Fredegunda, A menina, Urgl, Rainha Maga, com seus ditos e não ditos corporais, sonoros, memoriais inscreveram em minha pele sensações, percepções, sabedorias da arte teatral que acompanham até hoje as narrativas de ser artista/docente, compondo corporalidades que permanecem em ressonância nas ações artístico/pedagógicas que se criam e recriam constantemente.

Ao escolher narrar estas memórias, instantes e personas da trajetória como artista/docente proponho instaurar a narração como anuncia o filósofo alemão Walter Benjamin quando discorre sobre as pessoas que narram:

[...] comum a todos os narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens (BENJAMIN, 1994, p. 215).

Assim, vivendo o fazer artístico da narração de histórias e do teatro em diferentes momentos, imagino uma escada que explode e espalha degraus entre nuvens, mares, florestas, poesias, onde posso me transportar de um ano a muitos, de uma situação a um segredo, da relação corporal com a história sendo narrada e com a ação docente se per/formando.

Sigo, então, entrelaçando as narrativas com perguntas : o que me fez apaixonar pelo teatro quando criança? Em que momentos isto se conecta com a per/formação de uma artista/docente



na linguagem do teatro? Nesta trajetória, percebo que encontrar *Escola* sempre me foi inquietante. Por vezes, imperativa, noutras acolhedora, havia sempre o que descobrir com ela. Um olhar cativante, um abraço apertado. *Escola* parecia me sussurrar que ficaríamos juntas para sempre, como princesas apaixonadas. Além disso, sou filha de professora de Língua Portuguesa e as atividades cotidianas da profissão da minha mãe me chamavam a atenção, principalmente o planejamento de aulas que envolviam a literatura, mais especificamente, a poesia, o que me constitui e reverbera nas práticas artístico/pedagógicas, objetiva ou subjetivamente, todos os dias.

Ações de per/formação artístico/pedagógica: trânsitos entre formação acadêmica e atuação profissional

Na minha formação acadêmica inicial, a Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2008-2013), *Escola* permanecia ali, dentro de mim e a universidade, começava a se mostrar um espaço para construir um percurso profissional que envolvesse Teatro e Educação. Ainda que as narrativas sociais contribuíssem para acreditar que essa relação por si só já era esgotada. “*Você não vai dar aulas de teatro na escola, não há espaço para isso*” Escutei esta sentença muitas vezes durante a licenciatura, dita por diferentes personagens e ela até hoje me vem quando componho narrativas sobre aprender/ensinar Teatro na educação básica. Porém, contrariamente, meu percurso como artista/docente na educação básica se iniciou ainda como discente do curso de licenciatura, com atuação na componente curricular obrigatória Teatro em escolas da rede privada de ensino.

O tão esperando reencontro com *Escola* aconteceu ao ser aprovada num processo seletivo para uma escola da rede privada que estava iniciando as atividades naquele ano e que se localizava na região metropolitana de Recife-PE. O componente curricular Teatro seria parte obrigatória das atividades de todas as crianças, porém, não havia sido solicitada sua inclusão



na proposta curricular construída por uma equipe pedagógica contratada, diferentemente das linguagens das Artes Visuais e da Música. Assim, tive que desenvolver uma proposta curricular para a atuação da componente naquele espaço e este desafio foi essencial para perceber *Escola* como um organismo vivo e o Teatro como parte desse organismo. No entanto, também me trouxe inquietações políticas do nosso campo por estar sendo contratada da mesma forma que as/os demais docentes, ter as mesmas tarefas a serem desempenhadas, mas ver a linguagem com a qual trabalharia tinha uma limitação com relação aos documentos que foram produzidos para as demais componentes.

Ao concluir a graduação, assumi como docente da componente Teatro em duas outras escolas, também da rede privada e na região metropolitana do Recife. Em uma delas havia aulas de Teatro há mais de 20 anos, com sala de aula composta por palco, figurinos e elementos visuais e sonoros, além de ter uma equipe vasta de Arte, com coordenação especializada na área. O trabalho realizado era com a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o que existia como proposta curricular eram documentos de professoras/es anteriores com planejamentos e objetivos, que contribuíram para organização de uma proposta própria, para a qual contribuiu também o currículo vivo que se apresentava nas falas, observações, movimentos, ações dos docentes e discentes da instituição. Neste lugar vivi outras experiências com a linguagem teatral, assinalando um novo aspecto na minha formação como artista/docente: trabalhar com uma coordenação presente no cotidiano das aulas trazendo sugestões de leituras, observações e questões sobre as práticas para reflexões conjuntas. Esta coordenadora, formada na Licenciatura em Ed. Artística/ Artes Cênicas era também professora de Teatro das turmas do 2º ao 5º ano dos anos iniciais do Fundamental nesta escola e em escolas da rede municipal, além de ter experiência com a gestão, o que produzia narrativas e ações a partir de suas experiências e modos de fazer, que tinham localização no chão da escola. O que aprendi com ela, reverbera nas palavras de Ferraz e Fusari (2010) quando discorrem sobre o “saber ser professor de Arte”, aqui especificamente na linguagem teatral:



No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte*. Mas, o que é esse conhecimento? O que é ser professor de arte? É atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos [...] (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 51, grifo das autoras)

Percebo esta construção do professor de arte, do artista/docente como produção em conjunto, com trânsito entre as aprendizagens da formação inicial e os elementos que a prática profissional vai proporcionando. Encontrar Gisélia Sátiro, a quem carinhosamente todos chamam Delinha trouxe uma marca para o meu percurso neste lugar de quem reconhece a arte como conhecimento, que atua a partir desta perspectiva e que tinha na cultura pernambucana um dos pilares de sua atuação. Isto foi essencial para minha formação artístico/pedagógica.

Neste lugar de narrativa que proponho, observo que a necessidade que se apresentou desde o início da minha atuação profissional de pensar elementos como currículo, avaliação, planejamento em Teatro me fez relacionar com *Escola* de forma distinta. Reflexões que me acompanhavam e ainda acompanham : como lidar com uma concepção de aprender/ensinar teatro a partir da experiência ? Buscando pistas para criação e recriação desta atuação como artista/docente, observo as palavras do pesquisador Gilberto Icle:

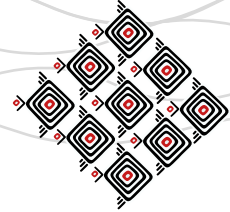
[...] quando se diz sobre a transformação, a tomada de consciência ou a necessária conversão a si de que o processo teatral é protagonista, fala-se do ponto de vista do praticante, do jogador, do atuador, daquele que personifica, brinca, joga, interpreta, atua, representa a outro que não a si, encontra-se num estado de presença, de espetacularidade, de performance (ICLE, 2007, p. 11-12).



Na segunda escola que atuei após graduada, havia a seguinte realidade: componente curricular obrigatória Teatro, desta vez com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Aqui, os caminhos se construíram de outra maneira, pois as práticas artísticas que poderiam acontecer com/para esta faixa etária, especificamente desta escola, com seu perfil e ideias eram completamente diferentes da outra. Desde o início, fui desafiada a ser/estar encenadora. O que foi um grande conflito na época. Passei a graduação inteira questionando o fato de que as escolas, no geral, quando acolhiam as linguagens artísticas só focavam nos produtos. Eu não queria ser mais uma artista/docente a trabalhar para ficar criando peças que seriam apresentadas uma única vez, sem relevância para as/os estudantes. Porém, aos poucos fui percebendo o espaço que a arte tinha na formação das crianças desde a Ed. Infantil naquela escola e fui me perguntando: como vivenciar um processo artístico, intenso, questionador, mobilizador para mim e para elas/eles? Encontro hoje, nas palavras da pesquisadora Célida Salume Mendonça, a síntese de como compreendo minha atuação naquele lugar:

De posse, então, de todo material produzido pelos alunos a partir do objeto problematizador - pré-texto (exercícios, jogos, improvisações, imagens congeladas), combinado de diferentes formas, o professor-encenador media e redimensiona “alinhando” essas situações. Assim, a experiência criativa pode ser compreendida em três momentos: experimentar, selecionar e organizar, dando por fim, visibilidade ao objeto cênico (MENDONÇA, 2007, p. 243)

Foram espaços diferentes, com pessoas distintas, que foram trazendo narrativas diversas e me proporcionando estar em trans/formação na educação básica, com elementos para pensar a prática de aprender/ensinar Teatro, assim como fazer isto a partir da paixão, afeita a singularidade. “A experiência é sempre singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão.” (LARROSA, 2014,



p. 68) Neste contexto e conhecendo a imagem estática que muitas vezes se forma ao discutir a presença do teatro na escola, construída na própria universidade, de forma que se reduz a aspectos não-criadores palavras como texto, repetição, direção, marcação de cena (quando existem) e ainda tendo vivido uma experiência inicial com a linguagem teatral que continha essas palavras, penso que propor palavras-jogo como corpo, cena, espaçostempos, encenação, possibilita desdobramentos inclusive para dar outros significados às palavras anteriores, abrindo lugar para questioná-las e vivenciá-las de maneira mais rizomática, entendendo que elas têm seu espaço na compreensão de saberes teatrais. Isso requer uma movência constante diante da educação e das práticas que se escolhe para com ela se relacionar, de modo que se possa estar aberta as potencialidades dos acontecimentos, dos devires, do que pode vir a ser e estar disposta a manter-se atenta e pronta a agir e mobilizar em si afetos e atravessamentos que proporcionem fluidez e recriação no ser artista/docente.

Nos meus trajetos, um dia encontrei *Escola* chorando, me pediu um abraço e eu dei. Silenciosa, com pouco orgulho de si e massacrada, não fazia nada mais que rastejar. E, como “para deter aquele que rasteja, é preciso coloca-lo num buraco, plantá-lo num vaso, nos quais, não podendo mais agitar seus membros, agitará, entretanto, algumas lembranças.” (DELEUZE, 1992, p.233), reconhecendo as lembranças, memórias plantadas e colhidas, da sorte de poder ir embora, fui. Abandonei *Escola* morta, sem nenhum aconchego ou funeral. Continuei a caminhada. Também deixei um tanto de mim para trás com ela. Aquela micro eu precisava ser abandonada, já estava esgotada de si. Queria estar em outros territórios, com outras pessoas e conexões. E olhando para estes momentos da minha trajetória, pergunto: quando consideramos a/o outra/o na nossa trajetória? De que forma nós movemos as nossas trajetórias transpassadas, atropeladas, compartilhadas, ressonantes? O que modifica nossa trajetória a ponto de dar novos sentidos as ações que já estavam ali?



Contar histórias: recriação da artista/docente e reverberações na sala de aula

Neste ponto, retomarei um degrau de minha escada per/formativa como artista/docente: conhecer a linguagem artística da contação de histórias já na etapa final da graduação trouxe-me uma nova singularidade, paixão: contar/narrar histórias. Vou contar então do olhar e som que me fizeram conhecer a contação de histórias. Num projeto da licenciatura em Artes Cênicas/UFPE, realizado pelas/os estudantes (com a participação de egressos) chamado Semana de Cênicas, uma mulher e sua alfaia fizeram ecoar dentro de mim numa oficina de Contação de Histórias, vozes artísticas que eu imaginava que habitariam apenas minhas memórias. Seu nome Adélia Oliveira, contadora de histórias, pernambucana, que deixa as palavras criarem raízes aéreas e conversarem com ventos e nuvens. A felicidade com que a artista apresentou a tradição oral, valorizando o estar juntas/os para ouvir uma história, pautou meu percurso neste fazer pelo qual me apaixonei de imediato.

Neste fluxo, ao me re/criar artista narrando histórias, pude iniciar as ações de conceber, produzir, dialogar, encenar, contar histórias, diferente da relação que eu tinha até então com estas ações. Principalmente na vivência com as/os espectadoras/es, de modo que comecei transformar o espaço da sala de aula a partir do que vivia em cena contando histórias. Vinham junto comigo as vozes, tecidos, personagens e o convite para habitar espaços com uma energia diferente da que existia até então. Assim, a prática artística não era mais um exercício distante e externo elaborado de forma pontual, como algumas vezes vivi na formação inicial. Agora, era uma ação que tinha minhas dissonâncias e conflitos, que acionava perguntas artísticas e que mobilizava uma concepção de sala de aula enquanto criação artística. Nesta partilha, comecei a perceber as/os estudantes como atuantes do processo de aprendizagem teatral e vejo nas entrelinhas da contação de histórias, uma parte dessa aprendizagem, pois



O sentimento de unidade que o contador é capaz de propiciar, por meio de sua palavra, talvez esteja funcionando como uma das saídas possíveis de individualismo, de isolamento, de indiferença pelo outro e de intolerância com a alteridade próprios da contemporaneidade, que parece minar o reconhecimento do que há de humano numa “comunidade” de humanos: já não nos reconhecemos e entretanto somos tão semelhantes (MATOS, 2014, p. XXXII).

A circulação entre a energia de estar em cena contando histórias reverberava nas aulas de Teatro, de modo que o corpo presente no encontro com a plateia, as vozes experimentadas na ação artística iam se desdobrando e ganhando ecos nas brincadeiras com as/os estudantes. Havia uma corporalidade que se instaurava em cena e que era possível acessar na sala de aula, eram outras potências, num *entre* lugar a ser produzido, criado e recriado. Não há aqui a intenção de estabelecer uma hierarquia, mas de dar voz a uma ressonância que parece essencial: que a sala de aula seja uma prática artística e que a cena se invente pedagogicamente e que neste ínterim se criem as mais diversas formas coletivas de atuação artístico/pedagógica. Assim, passou a me acompanhar a seguinte pergunta: Que tessituras entre o artístico e o pedagógico posso produzir? Quais as minhas cores, linhas, nós?

Nestes percursos, tem aprendizagens específicas que me foram trazidas pela atuação artística profissional contando histórias: encontrar as potencialidades de cada espectador/a, de cada grupo em escuta reunido para ouvir uma história, cabendo transpor esse respirar para a sala de aula. Que escuta cada grupo que se compõe para aprender teatro possui? Que corporalidade cada estudante carrega em si? A atitude de dilatar a escuta, de ouvir as diferentes comunidades narrativas, de construir com as pessoas presentes na performance narrativa, de desacelerar para que os encontros aconteçam. Há algo que a pesquisadora e narradora de histórias Aline Cântia Miguel aponta em sua tese sobre o educadornarrador que nos interessa relacionar aqui:

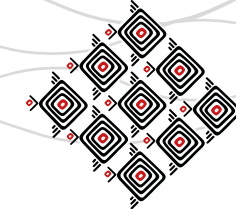


É importante, nesse contexto, compreender a possibilidade de se ensinar e aprender a arte de narrar histórias como conhecimento humano, e não apenas como expressão humana. [...] Assim, somente a partir do momento em que se compreende a arte de contar histórias como conhecimento que se torna possível entender a possibilidade do seu ensino e aprendizado (MIGUEL, 2017, p. 152)

Desse modo, ao me colocar aprendiz da arte de narrar histórias, compreendendo-a como linguagem e, portanto, conhecimento, acabei por investiga-la corporalmente, visto que a palavra a ser narrada se produz num corpo. Então, ao brincar com o híbrido narratriz me alimento das artes narrativa e teatral, numa conversa demorada, sentada de pés em contato com a calçada, numa travessia entre acionar um corpo brincante e persistir em ação a ser per/formada com as/os estudantes da componente Teatro na educação básica. Há uma circularidade nestes ofícios, que vão se interpenetrando e proporcionando outras formas de existir e resistir com *Escola*. Nesta tarefa de ver ressoar o artístico no pedagógico e o pedagógico próprio do artístico, confluímos com os dizeres da pesquisadora Valéria G. Araújo:

Mas, compreendo que, ao longo dos anos, ao perceber a influência nítida e recíproca entre as duas, tornou-se um exercício consciente no qual eu, de propósito, empenhava-me para articular essas duas funções de modo a ampliar minhas possibilidades nos dois âmbitos- o artístico e o educacional (ARAÚJO, 2016, p. 35).

Não há como ser linear nestas memórias, por que é no movimento e euforia de um pega-pega que encontro a sensação para reuni-las, uma memória “pegando” a outra, que grita, se esconde, esbarra em outra, cai no chão, espia de recanto de olho. E, assim, as histórias (contos, textos literários, parlendas, quadrinhas) começaram a compor narrativas metodológicas, a entrecruzar os dois âmbitos. Assim, havia um manejar nas diferentes expectativas das/os estudantes

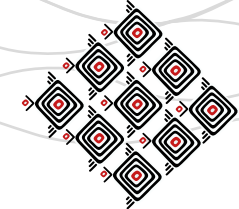


que as pesquisas e brincadeiras com a narração de histórias possibilitaram experimentar, que a voz da narratriz trazia para ir transformando artisticamente as vivências na sala de aula de Teatro. Incluído nisto aspectos como corporificar o planejamento, perceber as reações das outras docentes envolvidas no processo, registrar o desenvolvimento das/os estudantes, compor dados para avaliação com as especificidades que o uma componente artística requer.

Cores da narratriz/docente ali aquarelavam-se em diferentes ações, ao elaborar sentidos com as diversas singularidades e paixões que se encontravam, inventando coletivamente, suspendendo o tempo do eu e encontrando um tempo do nós, mas não um nós esvaziado e sem vida. Um nós, feito de nós como numa costura, ao escolher e mover linhas, agulhas, tecidos, tesouras, recorte, na ação rizomática de encontrar, de estar presente, aberta a histórias que coloriam algumas respostas para uma pedagogia teatral onde eu me reconhecesse e também que me possibilitasse perguntas. Para que a persona *Escola* faça sentido e promova encontros.

Ponto final?

Concluo, por ora, que é imprescindível para recriação constante de ser artista/docente ressoar e buscar espaços e pessoas que dão fôlego, cores, movimentos as ações cotidianas do ofício artístico/pedagógico. Assim, perceber-me narratriz/docente se dá na busca por caracterizar as singularidades do meu fazer artístico/pedagógico em diferentes territórios: em palcos (escolas, bibliotecas, ruas, feiras, mostras, congressos, festivais) narrando histórias e na educação básica aprendendo/ensinando teatro, o que contribui para conectar corporalmente as brincadeiras de ser atriz na escola durante a infância com as da narradora profissional que cria mundos para entrar em contato, estar em rede. Nesta criação, tornar o estado brincante possível de ser acionado é uma das ações que me permite inventar narrativas para a sala de aula, mover a persona *Escola* em mim, performar práticas de afeto e atuar no mundo.



Referências bibliográficas

ARAUJO, Valéria Gianechini de. **Da experiência artística a poética docente: ações estratégicas e táticas de artistas/docentes no ensino universitário de teatro**. Chiado Editora, 2016.

BENJAMIN, Walter. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELEUZE, Gilles. **O Esgotado** (L'épuisé.) Tradução para o português de Lilith C. Woolf e Virginia Lobo. Paris: Minuit, 1992. In HENZ, Alexandre de Oliveira. Estética do esgotamento: extratos para uma política em Beckett e Deleuze. (Tese de Doutorado em Psicologia Clínica) 2005. Núcleo de Estudos da Subjetividade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T.; **FUSARI**, Maria F. de Rezende e; **Arte na Educação Escolar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski**. 30^º Reunião Anped, 2007. Disponível em

< http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3062--Int.pdf > Acesso em 13 de agosto de 2018.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. **MATOS**, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MENDONÇA, Célida Salume. **Multiplicidade como princípio: o ensino de teatro na escola** (2007). Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas. Minas Gerais. Anais. p. 243-246.

MIGUEL, Aline Cântia Corrêa. **O educador narrador: uma trajetória pela palavra e pela escuta**. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2017.



A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR: AS AULAS DE ARTES VISUAIS NO COLÉGIO LYCEU DE GOIANIA

Henrique Lima Assis¹ - SEDUCE

Resumo

Esta narrativa foi tecida descrevendo aspectos importantes de uma experiência arte/educativa que, também, me transformou no educador de artes visuais que sou. A considero complexa porque buscou incluir todas as implicações de ser reflexiva, narrativa e poética ao propor a compreensão de um instante vivido - o cotidiano das aulas de artes visuais vividas com estudantes do Ensino Médio do Colégio de Ensino em Período Integral Lyceu de Goiânia - em sua multiplicidade e simultaneidade de sentidos e significados e porque desejeu a compreensão de si e partilha do experimentado.

Palavras-chave: Educação do Educador. As aulas de Artes Visuais. Narrativa.

Experiência e narrativa

A narrativa de uma experiência é também uma experiência. Para esta narrativa, uma experiência em palavras, necessária e vital, pois, ao narrar o experimentado por mim, na relação com estudantes dos Ensino Médio, do Colégio de Ensino em Período Integral Lyceu de Goiânia/CEPI Lyceu de Goiânia, eu me desenhei, tornei o personagem principal de minha história e passei a existir, resistir, transformar e ser transformado.

Por dar forma às experiências que as narrativas tem sido praticadas em todas as culturas, tempos e lugares. Barthes (1973, p. 19), em seus estudos, afirma que não há

¹ Doutor em Educação. Mestre em Cultura Visual. Licenciado em Artes Visuais. Professor nas Redes Municipal de Educação e Esportes de Goiânia e Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás.



[...] parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, transhistórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida.

Apreciada por mim, a narrativa está presente em minha prática docente há alguns anos, tornando-a reflexiva, poética e autoral. Tem sido assim, porque a descobri rica em possibilidades investigativas e formativas ao me permitir viver, a um só tempo, os papéis de investigado e de investigador de minhas histórias pessoais e reconhecê-las em seus aspectos significativos e definidores de minha subjetividade. Por essa riqueza, a finalidade desta narrativa é, ao partilhar alguns dos saberes e fazeres resultantes das aulas de artes visuais praticadas, compreender o quanto contribuíram em minha educação docente contínua.

Motivações docentes e escolhas curriculares

Janeiro de 2017 iniciava o meu primeiro semestre no Colégio Lyceu de Goiânia. O mais antigo da Capital, tradicional, imponente e afrancesado pela arquitetura *Déco*. Além de alguns livros, uma caderneta e o *nootbook* para os planejamentos iniciais, eu carregava na alma algumas certezas e incertezas relacionadas ao ofício de ensinar arte para estudantes do Ensino Médio.

Aquele semestre foi o meu retorno à docência na Educação Básica, visto que minha práxis havia sido direcionada à Educação de Professores, atuando no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte² e, também, havia estado de licença aprimoramento, cursando o doutorado em educação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Após essa temporada de estudos

2 <http://cirandadaarte.com.br>



sistematizados e de docência na educação continuada de educadores de arte, que educador eu havia me tornado? Quais concepções e práticas seriam reforçadas, desconstruídas e reconstruídas? Quais características do ofício de ensinar artes visuais eu desenvolveria em um contexto complexo como o de uma escola em período integral?

As primeiras reuniões com a direção, coordenação pedagógica e professores foram fundamentais para ampliar meus entendimentos sobre a estrutura do Colégio e conhecer suas concepções de política, filosofia e pedagogia, bem como de juventudes, mundo do trabalho e diversidades. Assim, além do planejamento para as aulas de artes visuais para o semestre que se iniciava, uma demanda urgente era a criação de uma disciplina Eletiva³. Sua elaboração deveria ficar pronto até o final da primeira semana de fevereiro, para a divulgação, as matrículas e o início das aulas, envolvendo 35 estudantes de qualquer sala de aula, de qualquer um dos 1º, 2º ou 3º Anos, que optassem por ela.

Saber das demandas curriculares impostas pela coordenação pedagógica e ter que respondê-las sem saber dos estudantes foi meu primeiro desafio. Acreditando ser o currículo uma prática cultural, construído na relação como os estudantes, como eu poderia desenhar um sem conhecê-los, escutá-los, participá-los? Frente ao desafio, atendi aos imperativos burocráticos do ofício, escrevendo o projeto que criaria a disciplina eletiva e o planejamento para as aulas do semestre de maneira ampliada para que, no decorrer das mesmas e por meio dos diálogos com os estudantes, eu pudesse reescrevê-los. E assim o fiz!

³ As disciplinas opcionais ou eletivas com suas respectivas competências são organizadas na forma de projetos, de acordo com o desenho curricular feito pela escola. Independentemente do desenho curricular adotado, o que importa é garantir os princípios que fundamentam as diretrizes curriculares e assegurar a aprendizagem dos alunos. Por esta razão os Projetos devem ser didaticamente solidários, de modo que conhecimentos de diferentes campos do saber estimulem competências comuns. Dessa forma, respeita-se a autonomia dos estabelecimentos de ensino e o direito dos alunos a uma aprendizagem efetiva. Os projetos selecionados pelas escolas para constituírem sua proposta curricular deverão buscar a complementaridade entre as disciplinas e facilitar um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado (PPP CEPI Lyceu de Goiânia, 2017, p. 32).



Meu primeiro impulso criativo na redação do projeto foi a produção de um mapa de possibilidades, repleto de palavras e expressões que eu considerava importante para as aprendizagens artísticas. Nele sinalizei *fotografia*, motivado pela possibilidade de usar o celular dos estudantes como aliado das aulas de artes visuais; *expedições*, alimentado pela necessidade enriquecer as aulas com pesquisas de campo, onde saídas pelo Colégio e fora dele pudessem ser proporcionadas, desafiando os estudantes a conhecer e identificar as principais edificações *Déco* pelo entorno, e *Art Déco*, porque estávamos abrigados, protegidos por uma principais edificações do gênero artístico na Capital e, também, porque devemos iniciar nossas propostas educativas partindo do eu, do nosso lugar, para os outros, para o mundo.

Indicações da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, por meio do Currículo Referência em Artes Visuais para o Ensino Médio, também orientaram a escrita do projeto. Essas orientações curriculares oficiais sugerem que as ações educativas levem os estudantes a

[...] reconhecer e valorizar a produção do passado e suas influências nas relações contemporâneas; reconhecer e valorizar o patrimônio histórico e artístico; produzir e refletir estética e artisticamente sobre as imagens visuais; expressar, representar ideias, emoções, sensações por meio de articulações poéticas pessoais e culturais; realizar intervenções artísticas e poéticas na escola; compreender a arte no processo histórico, como fundamento da memória cultural, importante na formação cidadã; identificar a relação forma e cor nas obras locais, regionais e internacionais; pesquisar as contribuições sociais e culturais disponíveis na localidade, verificando suas possibilidades artísticas e estéticas e as aplicações nas atividades escolares; ver a arte como um caminho profissional (Currículo Referência, 2013).

Desse emaranhado de ideias e possibilidades surgiu a disciplina eletiva *Expedições fotográficas: conhecendo a art déco a partir do Colégio Lyceu de Goiânia*.



Além da necessidade de iniciar o semestre letivo e nossa relação pedagógica olhando para nós mesmos, nosso tempo presente como resultado de um processo histórico de interesses estéticos, poéticos, éticos, assim como políticos, econômicos e como possibilidade de transformações plurais, de renovação dos sonhos e desejos, a partir da arquitetura do Colégio, fortaleceu também a decisão pela temática o fato de que em novembro de 2017 o Lyceu de Goiânia completaria 80 anos de existência. Assim, considerei que seria um acontecimento importante para reforçar os saberes sobre as peculiaridades do movimento artístico escolhido para desenhar a nova Capital e o Colégio e para reforçar laços afetivos ao abrir as portas do mesmo para receber os pais e amigos para uma aula coletiva de desenho de observação, onde o modelo seria o Lyceu.

Os objetivos da disciplina consistiam no autoconhecimento ao levar os estudantes a conhecer os elementos que caracterizam a *Art Déco*, a partir da arquitetura do Colégio Lyceu de Goiânia, explorando os elementos que compõem a linguagem da fotografia digital, fotografando o interior e exterior do Colégio Lyceu e seu entorno, com os seus aparelhos celulares. Igualmente, entender os contextos políticos e estéticos da transferência da Capital da Cidade de Goiás para Goiânia ao visitar e fotografar a Praça Cívica e a Casa do Pedro Ludovico Teixeira, governador responsável pela transferência, e suas implicações em nossas identidades culturais. Além desses, ampliar o repertório imagético e cultural dos estudantes, que, ao meu ver, passariam a valorizar ainda mais o Colégio como patrimônio cultural da humanidade e se orgulharia de estudar nele.

Muitas foram as razões para a transferência da capital de Vila Boa para Goiânia. Uma resultou de seus aspectos geográficos, os quais apresentavam subsolo rochoso e repleto de cascalho, não favorecendo a depuração natural das fossas, contaminando o lençol freático e prejudicando a saúde. A outra razão é fruto de um esforço nacional de interiorização, de não



mais enfatizar o Brasil longitudinal, mas da necessidade de atravessar as montanhas, transpor os planaltos, de expandir em outras direções, de se desenvolver latitudinalmente – a famosa marcha para o Oeste.

Nesse contexto geográfico, político, econômico, de marcha para o Oeste em que vivia o Brasil na década de 1930, 1940, a capital do estado de Goiás, Goiânia, foi construída; assim como foi o Colégio Lyceu de Goiânia. A escolha pelo movimento *Déco* na arquitetura e urbanismo de Goiânia foi alimentada pelo desejo de erguer uma capital moderna, planejada, aberta ao progresso, cosmopolita, aspectos que o movimento artístico *Art Déco* representava muito bem. Para muitos estudiosos, o movimento artístico teve suas origens

[...] nas artes decorativas, ocupando-se inicialmente do design de objetos de uso cotidiano, do design industrial (de torradeiras e rádios até automóveis e navios) [...] buscava inspiração em elementos vernáculos de diversas sociedades, de pontos tão díspares como a América Central, Babilônia ou Egito, buscava-se ao mesmo tempo em diversos períodos históricos, dessas e de outras civilizações. A América Central é assim representada em seu momento pré-colombiano; o Egito, pelo antigo império; a Babilônia, nos zigurates. E, finalmente, da Europa buscou-se a inspiração urbanística barroca, absolutista, para o desenho da cidade, como que na busca de manter-se fiel a um ecletismo de tempo e de espaço; o desenho urbano barroco aparece, então, como elemento eclético aglutinante dentro do programa modernizante e modernista do *art déco* [...] Um outro aspecto a ser levado em conta com o advento do *art déco* em Goiás foi o avanço tecnológico de processos construtivos e de material. Materiais nunca antes utilizados no Centro-Oeste, tais como tijolos de vidro – que suscitavam dúvidas quanto à sua resistência diante dos céticos construtores locais –, novas tonalidades de tintas, metais entre outros, trouxeram nova dimensão à construção goiana [...] a tendência do *art déco* de esconder o telhado com o uso de platibandas, veio incorporar esse elemento nas diversas tendências posteriores de construção, até o modernismo. Os beirais viram-se substituídos por varandas ou sacadas, decorrência direta da forma e dos volumes empregados no edifício. Em suma, a aparência de Goiânia em nada – ou muito pouco – lembrava os antigos casarões da cidade de Goiás, Pirenópolis ou Corumbá, os berços da cultura e da sociedade em Goiás (UNES, 2001, p. 16/74/80).

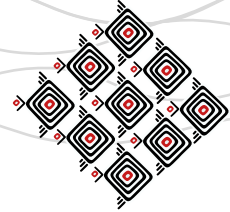


Fig 1. Fachada do Colégio Lyceu de Goiânia, Goiânia, Goiás.



Fig 2. Fachada do Colégio Lyceu de Goiaz, Cidade de Goiás, Goiás.

Localizado no Centro de Goiânia, ocupando toda uma quadra, o Colégio Lyceu de Goiânia sediou as ações que compuseram o currículo da disciplina eletiva problematizando questões da cultura local em contraste à nacional e à internacional. Após alguns estudos e observações, os estudantes e eu identificamos que sua arquitetura é híbrida, é desenhada tramando elementos *Déco* e Colonial. O mais evidente em sua estrutura de fachada é que o Colégio não possui a plati-banda, um dos principais elementos da arquitetura de *Déco*, cuja função é receber os elementos decorativos, proteger, esconder o telhado e, no caso goiano, diferenciar-se dos antigos casarões das cidades de Goiás, Pirenópolis ou Corumbá, os berços da cultura e da sociedade em Goiás.

Esta descoberta redirecionou o planejamento das aulas, indicando a inclusão de um novo objetivo no projeto: aprofundar o conhecimento de si, do Colégio, de nossa história cultural ao visitar e fotografar o Colégio Lyceu Goiás, na Cidade de Goiás, ampliando o entendimento sobre arquitetura Colonial, relacionando-a *Art Déco*.

O Lyceu de Goiás foi fundado em junho de 1846, na Cidade de Goiás, pela Lei Estadual nº 9. Sua história é de lutas e de desafios o torna significativo no imaginário dos goianos. Ele foi a única instituição de Ensino Secundário, em Goiás, até 1929.

O nome “Lyceu” tem suas raízes na tradição francesa, portuguesa e, mais especificamente, na velha Atenas, em que Aristóteles funda uma instituição homônima, em 335 a.C., em homenagem ao deus Apolo Lykeios, daí Liceu. Sua tendência era um ensino humanista, onde se investigavam uma diversidade de assuntos de interesse do próprio Aristóteles, tais como: botânica, lógica, música, astronomia, medicina, cosmologia, física, metafísica, retórica, ética, história da filosofia, psicologia, teologia, história política, do governo e da teoria política, retórica, artes, entre outros. Nestas áreas o Liceu produziu e coletou inúmeros manuscritos, favorecendo a criação de uma primeira grande biblioteca na antiguidade, apontam alguns relatos.

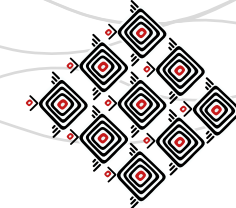


Fig 3, 4 e 5. Expedições fotográficas - estudantes pelo Colégio Lyceu de Goiânia, 2017.



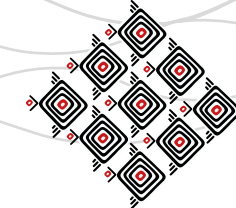
Fig 6, 7 e 8. Expedições fotográficas – estudantes pela Casa Museu Pedro Ludovico Texeira, 2017.

O encantador dessa expedição fotográfica foi perceber os estudantes entusiasmados e felizes pela Cidade de Goiás, reconhecendo sua poesia na arquitetura e no urbanismo e identificando características da Arte Colonial e suas reverberações na cultura goiana, nas identidades culturais.

As expedições foram compreendidas e praticadas como ato criador de poesias visuais e como mais um instante de entendimentos conceituais sobre a *Art Déco* e Arte Colonial e sobre a transferência da capital, por meio da construção de Goiânia e suas reverberações na cultura do estado. Primeiramente, elas aconteceram pelo interior do Colégio e depois pela Praça Cívica, pelo Museu Casa de Pedro Ludovico Teixeira, pelo Teatro Goiânia. Depois de no Colégio Lyceu de Goiás, antiga capital do estado.

Na Cidade de Goiás, dentre muitas informações, ficamos sabendo, que ela foi, em 2001, reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Histórico da Humanidade. Também foi importante compreender que história da cidade começou com as expedições dos bandeirantes atrás das riquezas do país e que o nome Goiás deriva dos índios Goyazes que habitavam a região e, tempos depois, foram extintos, infelizmente. A cidade se tornou a sede do governo do Estado até 1933. Boa parte da história da cidade encontra-se preservada. A cultura local tem sido mantida por meio de comemorações e festas típicas, da gastronomia e da arquitetura das ruas de pedra, igrejas e casas antigas – e o primeiro Colégio Lyceu do estado, ainda bem!

Em relação ao Lyceu de Goiás, descobrimos que ele foi criado em 1846, pelo presidente Dr. Joaquim Ignácio Ramalho, e funcionou, primeiramente, no pavimento térreo do edifício da tesouraria da Fazenda. Mais tarde foi transferido para o edifício de herança do Dr. Corumbá. Funcionando até 1930, data de sua transferência, juntamente com a capital, para Goiânia. Há poucas décadas, voltou a funcionar na cidade de Goiás, em um prédio de dois blocos, construído em adobe, com estrutura autônoma de madeira, apresentando largos beirais e cobertura de telha canal, características praticadas nos séculos XVIII e XIX.



De volta ao Colégio, mais uma roda de conversa para refletir o vivido na Cidade de Goiás e para selecionar as fotografias da exposição que faríamos no final do semestre letivo, como encerramento da disciplina. Meu desejo de professor foi invadir o corredor principal do Colégio com as fotografias que os estudantes fizeram durante nossas aulas, na disciplina eletiva somente. Por que o corredor? Porque, sendo o Colégio de período integral, os estudantes passavam o horário que lhes restavam do almoço nele, assim, passariam apreciando suas produções ou as dos colegas.

O corredor se transformaria em uma galeria de artes visuais, em uma extensão da sala de aula. E assim o fizemos: cada estudante escolheu cinco fotografias que considerou as melhores e apresentou os motivos da escolha e as revelamos em tamanho A4, mais ou menos. Juntos, os estudantes e eu, agrupamos as fotografias por temas e subtemas e contamos a história do vivido por nós naquele semestre para todo o Colégio.

Encerramos as atividades da disciplina eletiva com alegria pedagógica, com o espírito mais observador, reflexivo e sensível em relação à arquitetura do Colégio e de seu entorno que se estendeu a outros espaços e tempos, como os da Cidade de Goiás, a Vila Boa dos séculos XVIII e XIX, culminando com a sensação de trabalho cumprido no diálogo, na alegria e na vontade de aprender ao ensinar.

Ao escriturar, assumo-me sujeito de minha própria história, atualizo-a e me abro, coloco-me à disposição para desenvolver outras maneiras de conhecer, de pensar, de ser, porque narrar é um ato de conhecimento (e todo conhecimento é autoconhecimento, afirma Souza Santos (1996)). Narrar é uma possibilidade brilhante para a tessitura de redes de sentidos e de significados plurais, visíveis e invisíveis de autoconhecimento e de representação do mundo, compartilhando o experimentado e gerando sonhos, desejos, utopias.

Fig 9, 10 e 11. Expedições fotográficas – estudantes pela Praça Cívica de Goiânia, Goiás, 2017.

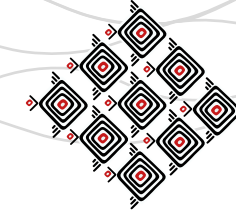


Fig 12, 13 e 14. Expedições fotográficas – estudantes pela Cidade de Goiás, Goiás, 2017.



Fig 15, 16, 17 e 18. A exposição fotográfica no corredor principal do Colégio Lyceu de Goiás, 2017.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973. SOUZA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1996.

UNES, W. **Identidade art déco de Goiânia**. São Paulo: Ateliê Editorial; Goiânia, Ed. Da UFG, 2001.

Documentos Escolares

Projeto Político Pedagógico do Colégio Lyceu de Goiania, Goiânia, 2017.

Currículo Referência do Ensino Médio, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, Goiás, 2013.

Sites:

Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte. Disponível em: < <https://www.cirandadaarte.com.br> >. Acesso em 25/08/2018.



MEU ETHOS RIBEIRINHO: ENCENAÇÕES E FORMAÇÕES DE UMA VIDA

Inês Antônia Santos Ribeiro¹ - UFPA

Resumo

Este artigo aborda a perspectiva de formação social, cultural e profissional contextualizando o processo de formação de professora em Arte/Teatro orientado pelos saberes ribeirinhos e formação em espaços culturais e na Universidade. Contextualiza-se o território ribeirinho da Amazônia paraense a partir da formação social, espaços culturais de formação em Teatro como estruturantes na concepção teórico-prática para formação da profissional artista/docente no sentido de problematizar o paradigma urbanocêntrico/ bancário/tradicional que estruturam o ensino/aprendizagem na formação de professores (inicial e continuada) de comunidades ribeirinhas.

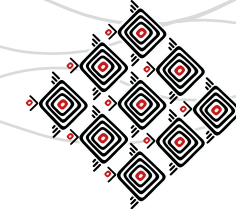
Palavras-chave: Formação social. Formação cultural. Formação de Professores.

Introdução

O trabalho refere-se ao trabalho de tese que está sendo desenvolvido Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa: Artes e Experiência Interartes na Educação, cujo interesse advém de duas experiências. A primeira é da minha formação familiar e a segunda advém da minha experiência de profissional docente e artista.

A primeira experiência me colocou diante do viver na região das ilhas da Amazônia, marcada pela ausência de saúde, transporte e fragilidades das políticas públicas educacionais, o que não permitiu que meus pais pudessem ter concluído seus estudos nas regiões das Ilhas de Abaetetuba-Pará. Mas, talvez por uma desvalorização do ser ribeirinho analfabeto, meu pai e vários

1 Mestrado em Educação pela UFRN. Doutoranda Escolas de Belas Artes __UFMG sob orientação da professora Dr^a Lúcia Pimentel (UFMG). Professora nos cursos de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Pará – UFPA. Participa do projeto na Paris 8 “A performance teatral no museu : Recepção e mediação transcultural (La performance théâtrale au musée : réception et médiation transculturelle)”, do Núcleo de pesquisa EA 1573 Scènes du monde, création, savoirs critiques (Cenas do mundo, criação e saberes críticos). E-mail: dosol.luz@gmail.com



jovens ribeirinhos foram recrutados pelo Governo para a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945). Essa experiência de meu pai, quando jovem, fez com que ele e minha mãe - ela o esperou voltar da Guerra, por exatamente oito anos- dessem grande importância ao acesso dos sete filhos à escola pública. O fato de rapazes pobres ribeirinhos irem para o campo de guerra vivendo torturas e extermínios gerou uma forma diferenciada de ver a realidade social, de refletir sobre a importância do acesso dos filhos até chegarem à Universidade.

A segunda experiência que me move em pensar a atividade docente em Artes/Teatro vem da minha atuação como educadora e pesquisadora em experiências artísticas junto às populações do interior do Pará e nas ilhas da Amazônia, que me desafiaram a pensar a Educação das escolas públicas das ilhas, compreendendo suas populações como protagonistas dos processos formativos e de mudanças.

Meu perfil e prática profissional vêm de momentos sociais e históricos que vivi, da interação com colegas e todas as pessoas que participavam da escola. Desta feita, início esta tese escrevendo sobre o que potencializou a minha formação como professora de Educação Básica e do Magistério Superior.

Meu *ethos* ribeirinho: encenações de uma vida

Nasci no dia 11 de julho de 1963, na casa-palafita de meus pais na beira do rio Piquiarana-Açu, no município de Abaetetuba, localizado na zona fisiográfica Guajarina, à margem direita do rio Tocantins, nordeste do Pará. Sou guajarina, das águas estuarinas que se fazem pelo abraço de águas doces do rio que se confundem com as águas salgadas do mar.

Na minha casa, a floresta era o meu quintal. Meu irmão Miguel (1951- 2017) brincava com folhas secas. Criava vida, fantasiava situações. Sentado no chão de frente para a parede, sozinho, fazia a voz de pessoas, do barulho do motor que passava brincando de faz de conta. Miguel

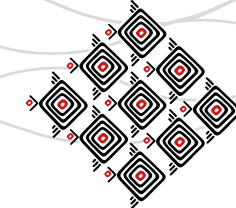


Figura 1 Brinquedo de miriti

Fig. 1: Brinquedo de miriti. Fonte: <https://www.pinterest.co.uk/pin/335799715936837867/>

fazia de conta que vendia peixe, brigava com o galo que não deixava as galinhas dele em paz. Mamãe Sidoca (1928- 2011) criava muitas galinhas e tínhamos o direito de escolher as nossas preferidas. A dele era sempre as de penas branquinhas sem nenhuma pena escura. Eu, no meio das brincadeiras dos meus irmãos aprendia a fantasiar situações com elementos da minha cultura paraoara². Imitava pessoas, fazia cenários e figurinos para as bonecas feitas de vassoura de açai e improvisava cenas do meu cotidiano em baixo das cabanas de brinquedo feitas com as folhagens da palmeira de açai, construía e brincava com brinquedos de miriti³ a partir da matéria prima dada pela natureza, alimentando com muito gosto, a minha imaginação criativa

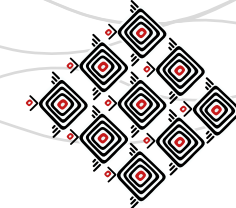
Hoje, reporto a ideia de imaginação criativa ao entendimento que Richard Courtney (2003), ao destacar que:

[...] a imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza e essa é a característica essencial do homem. Atuar faz parte do processo de viver. Sem esse percurso na vida infantil e na vida adulta seríamos simples massa de reflexos motores com poucas qualidades humanas.

Da origem cabocla (miscigenação de índios com brancos), minha primeira forma de atuar no mundo foi de uma profunda relação com a floresta. Brincava na mata, subia no ingazeiro e comida ingá em cima da árvore, apanhava maracujá do mato, camapu, tucumã, abiu, me distanciava das folhas de urtiga, morria de medo da cobra-papagaio e devaneava com assombrações e os seres encantados, me encantava com o escorregar do rio para o mar formando a pororoca; e assim fui me construindo culturalmente no *ethos* ribeirinho.

² Ou parauara. Diz-se daquele que nasceu no Estado do Pará.

³ O Miriti (*Mauritia flexuosa*) é uma palmeira esbelta e de grande porte, comum na paisagem das áreas inundadas da região amazônica.



Meu primeiro contato com as manifestações culturais da cidade de Abaetetuba foi com as narrativas de mitos contadas pela minha mãe sentada no assoalho de madeira do chão de minha casa, à luz de lamparina. Ela narrava histórias de Matinta-Perera, de Lobisomen, de Boto e causos de assombração. Outro momento era assistir as apresentações de pássaros juninos, cordões de bichos e bois bumbás nas casas das minhas tias.

Lembro que, um dia, minha irmã Maria Liduína narrou que uma noite, ao voltar caminhando da escola pelas ruas desertas de Abaetetuba, em companhia de uma amiga, ouviu um fuçar de um porco enorme. O porco vinha caminhando atrás delas. Elas ficaram com medo do porco e aumentaram o ritmo da caminhada, mas tal como elas o porco também aumentou a velocidade. Elas então resolveram correr e o porco roncando mais forte começou a correr atrás delas. Minha irmã disse para a amiga: “Mana, isso só deve ser Matinta!” Ambas mais que depressa correram, entraram em casa e fecharam a porta. O porco passou direto e elas ouviram bem longe um assovio agudo com um chamado: “fit-fit, Matinta Pereira!”. Desde que aconteceu este caso com minha irmã, mamãe nunca mais deixou nenhum de nós estudar no período noturno.

Essa maneira de explicar o aparentemente inexplicável da vida é fruto do imaginário mitopoético pertencente à cultura ribeirinha. No dizer de Loureiro (2015), é nesse contexto entre a floresta e o rio, a realidade e o mito que o ribeirinho constrói a sua maneira de compreender o seu mundo, recorrendo aos mitos e à estetização.

Foi nesse cenário mítico, com brincadeiras populares no fundo do quintal, participando das festas do Arraial do Círio de Nossa Senhora da Conceição, aprendendo a dançar carimbó com meu tio-avô Veríssimo, tomando banho na maré e nas brincadeiras durante a chuva da tarde, sendo alfabetizada em cadernos costurados a mão pela minha tia Teca e com uma educação maternal rigorosa dentro dos princípios religiosos cristãos, que fui me constituindo como pessoa.



Fig. 2: Cena da caçada. Teatro dos Pássaros.
Fonte: Acervo Grupo Pássaro Junino Tucano,
ano 2010.



Venho de um lugar que tem como marca o *ethos* ribeirinho com modo de vida particular, em um território de água, terra e floresta e muito respeito pelos mais velhos e antepassados. Assistindo as apresentações de Pássaros e Quadrilhas, Carimbó e Pastorinhas. Nasci mergulhada nesse grande caldo cultural das narrativas paraense-ribeirinho que bebi com muito gosto.

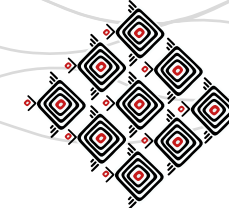
A cidade de Abaetetuba irradia o mítico e na cidade foram vivenciadas essas influências culturais que me orientaram, mais tarde, para uma melhor compreensão do movimento artísticos nos municípios do interior do Pará nos quais ministrei as minhas primeiras aulas de teatro, para jovens e adultos, na política de extensão da Universidade Federal do Pará.

Meu perfil profissional: professora /artista

Antes de ser professora de Teatro, busquei minha formação profissional no mundo das Letras e Comunicação na Universidade Federal do Pará (1983) e, mais tarde, na Universidade Regional de Blumenau, estado de Santa Catarina (1985). Na década de 1980, por ter me profissionalizado no atletismo na Associação Desportiva de Blumenau — ADBLU, na seleção Brasileira de Atletismo pela Confederação Brasileira de Atletismo- CBAT, interrompi os estudos, pois passava mais de 45 dias competindo em países da Europa e América Latina, além do Brasil.

Nos anos de 1990, após terminar a carreira de atleta, voltei aos estudos e decidi fazer o curso de Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior da Universidade do Estado do Pará/UEPA, e lá tive a minha primeira experiência com a encenação, fruto de uma atividade na disciplina Formas de Expressão Humana intitulada *Tarde Literária*.

O meu caminho durante a Licenciatura me levou para o Grupo de Cultura da UEPA na qual aprendi danças e jogos populares. No final do curso (1994) resolvi fazer uma formação política na ONG/Universidade Popular/UNIPOP e durante as primeiras aulas do curso política ouvia gritos, cantos e gargalhadas vindo do porão. Era Grupo de Teatro da UNIPOP que ensaiava o espetá-



culo Zumbi dos Palmares. Mesmo com as histórias da assombração da Noiva de Branco⁴, que vagava pelo teatro-porão, decidi pedir permissão para assistir aos ensaios do espetáculo, até a sua estreia. Não vi a Noiva de Branco, mas a experiência como expectadora dos ensaios e da estreia do espetáculo, me fez decidir fazer teatro. Minha estreia foi no espetáculo *Árvores dos Mamulengos*, *Educação: insista, persista e nunca desista*⁵. *Mambembe*⁶, de Arthur de Azevedo, *Bufonaria* Brecht. Durante esses 20 anos participei como atriz em mais de 10 espetáculos, dentre eles “Mariano”, “Tartufo”, “Barata, Pega na Chinela e Mata”. No cinema fiz filme “Sol do Meio Dia”, com direção de Eliane Caffé.

No percurso da minha experiência de formação inicial na Universidade, as referências teóricas foram de pensamentos da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e do pensamento educativo de autores como Émile Rousseau, Piaget (este muito mais enfatizado) e Vygotski. Estes autores sustentaram a minha interação com as crianças no âmbito das práticas educativas na sala de aula. Essas referências fortaleceram em mim a concepção da escola reflexiva, autônoma, democrática que tem como intenção possibilitar mudanças na estrutura de pensamento da sociedade.

4 Assombração: dizem que no casarão onde funciona a UNIPOP morou uma moça que era noiva de um rapaz, mas por conta de uma tragédia veio a falecer e não casou. Desde então se vê a moça andando pelos porões do casarão da UNIPOP toda vestida de azul.

5 No espetáculo, o grupo de artistas era constituídos apenas de educadores das escolas públicas de Belém e que eram também alunos do curso de teatro da UNIPOP. Nesse espetáculo, coordenado pelo falecido dramaturgo paraense Luis Barata. O processo de construção do espetáculo primava por um fazer teatral que promovia um debate, inicialmente com o grupo de artistas (e houve muito debate, muita polêmica entre nós, muitos questionamentos) e, durante a encenação, acontecia um segundo debate nas escolas públicas de Belém.

6 O *Mambembe*, na versão paraense, enfatizou as dificuldades dos artistas de teatro do interior do Estado do Pará e contextualizou a realidade amazônica. Destaco, ainda, na construção desse espetáculo o processo de criação coletiva pois as construções das cenas foram propostas por todos os artistas do grupo da UNIPOP e, a obtenção do dinheiro para a montagem do espetáculo, figurino, cenário, concretizou-se pela organização do próprio grupo.



A construção da minha identidade profissional ocorreu a partir das relações/experiências na estrutura de organização do trabalho docente nas escolas públicas do município de Belém-Pará, nos primeiros anos escolares, e como professora de Teatro junto à Organização Não Governamental UNIPOP, na Fundação Curro Velho, na Escola de Teatro e Dança da UFPA, e no Programa Multicampiartes da UFPA.

Desde a primeira tomada de posse para a docência na escola pública, uma questão fundamental foi compreender como a organização do trabalho nas práticas escolares cotidianas, espalhados em inúmeros momentos de convivência entre os grupos de professores, técnicos, alunos e, comunidade, influenciaram na construção da minha identidade docente. Nesse processo de entrada tive embates com colegas professores que tinham concepções de formação diferentes das minhas, o que provocava relações com disputas por poder de decisões dentro da escola. Compreender como ocorrem esses fluxos de poder e onde eu estava dentro dessas relações foi bastante difícil. A partir das inter-relações concretas com as ideias de outros professores, alunos, família e técnicos pedagogos foi se construindo e minha identidade profissional docente. A obra de Tardif e Lessard (2014), propõem a ideia de que a identidade docente, como interações de profissões humanas, afirmando que esta não é apenas uma atividade; é também uma questão de *status*. Para tanto,

[..] a noção de *status* não deve ser confundida com o regime jurídico ou contratual que define legalmente a situação do trabalhador. Embora se possa analisá-lo num conjunto de direitos e obrigações socialmente determinados, o *status* representa, no fundo, o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delinea este aspecto”. Em outras palavras, o *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que definem os papéis e as posições dos atores (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 50).

Os estudos desses autores apontam, ainda, que as características do *status* docente não se restringe ao papel que desempenhei com os outros pares na escola, mas também pelas



pertenças a outros espaços sociais (família, sindicato, igreja, partidos políticos, universidades, associações profissionais, etc.) e, pela origem em relação ao sexo, gênero, etnia, e identidade linguística, afetividade, ou seja, o meu *status* docente vem se tecendo em uma teia de experiência antropológica, dentro da escola e fora da escola.

Essas ideias de Tardif e Lessard (2014) se fazem importantes porque introduzem o sentido da construção do *status* docente a partir de experiências compartilhadas em diferentes espaços sociais. Estes autores afirmam que uma das tendências das pesquisas sobre a docência fortalece a ideia de trabalho contextualizado, concreto, posicionado, marcados principalmente pelas contingências situacionais no ensinar/aprender.

Quando concluí a minha formação inicial no curso de Pedagogia da UEPA, a minha preocupação era se eu saberia ensinar uma criança a ler e escrever, pois minha primeira experiência, na escola municipal Parque Amazônia, foi como alfabetizadora e, em seguida, ministrava aulas na sala de Expressão porque meus colegas professores diziam que eu era atriz e somente eu conseguiria dar aula de Teatro nesta sala que não tinha cadeiras e era cheia de espelhos. Essa situação do espaço físico da sala de aula e meu *status* de atriz na UNIPOP me levaram a ser a primeira professora de Teatro das escolas públicas de Belém. Mas, sem formação na área de Artes, acabei repetindo minha experiência de atriz para ensinar Teatro na escola, confirmando o que afirmam Tardif e Lessard (2015).

Em relação a essa minha experiência inicial na escola formal, naquelas circunstâncias profissionais, trago os estudos de Perrenoud (1996), que destaca que ensinar é uma atividade de *improvisação* mais ou menos regulada, de certa maneira parecida com o *free jazz* e fundamentada na *intuição*, ou mesmo na *idiosincrasia* de cada professor. Estas se coadunam, com as ideias de Butt et. al., que afirmam que a docência é concebida como um *artesanato*, uma *arte do tato*, por ser realizada com as mãos, às apalpadelas, por reações parcialmente refletidas em contextos de



urgência, *um ato experimental e existencial* e, ainda afirma que *saber ensinar* está intrinsecamente ligado à *experiência* da vivência pessoal além da história da família ou escolar.

Portanto, essas minhas experiências positivas, desafiadoras e afetivas geraram, potencializaram e potencializam a construção do meu *status* profissional e, o início da minha experiência com o Teatro na Educação.

A formação de atriz, um dos aspectos heterogêneos da minha formação profissional fora da Universidade, me deu base para desatar alguns nós na teia de vivência da profissão docente, principalmente no que se refere às formas de controle da ação docente por Projetos Políticos Pedagógicos oficiais e que não contemplam a realidade da docência. Obviamente, existe o revés entre as duas experiências, mas quero destacar que o Teatro e os estudos da Pedagogia de Paulo Freire me deram alguns elementos de autorreflexão sobre as fragilidades teóricas, a tensão e as contradições, em relação à minha prática artístico-pedagógica, e um certo incômodo com políticas de regulação do Estado que me faziam passar por certas pressões e desafios dentro da escola.

Muitas eram as pressões da proposta curricular da gestão escolar, como a sala de espelhos - onde nem todos sabiam o que ensinar naquele espaço (Pedagogia da Auto expressão⁷) - e as políticas de regulação da Educação nacional que envolviam diretrizes para a alfabetização, avaliação interna e as provas externas (Provinha Brasil) e chegavam à escola sem que eu e meus colegas tivéssemos um entendimento sobre o que essas políticas expressavam para nossos alunos e para nós, mas que tínhamos que cumprir.

As políticas de regulação⁸ da nossa formação continuada ajustavam a forma como devíamos ensinar para atender a objetivos distanciados dos problemas que ocorriam dentro da

7 A Escola Municipal Parque Amazônia tinha como proposta curricular a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Auto expressão.

8 Normas, regras, orientações, formas de controle e direção de uma determinada política educacional.



escola e da sala de aula. Essas regulações sentenciam que o bom ajustamento às regras, somado a uma excelente didática, é garantia de que se pode navegar pela profissão docente de forma segura. Mas, quem vive diariamente a escola sabe que a prática docente é uma pororoca de circunstâncias afetivas, morais, religiosas, políticas, étnicas, de gênero etc. Essas regulações, muitas vezes, me fizeram sentir como se tivessem me atirado na pororoca, sem que eu soubesse nadar.

Por conta dessas minhas experiências, destaco que a lógica da proposta da formação de professores está pautada no paradigma tradicional da seguinte forma: as Secretarias de Educação, as Universidades e até empresas privadas são as fontes geradoras de conhecimento; os Professores dos anos iniciais do ensino fundamental recebem esses conhecimentos e há uma fonte intermediária que transmite conhecimento, ou seja, os formadores dos professores. Essa perspectiva, um tanto ultrapassada em termos conceituais de formação, ainda é muito presente na forma como se realiza a formação de professores.

Essas formações eram pautadas no modelo tradicional de ensino/aprendizagem quando tentavam fazer com que todos os grupos de professores substituíssem seus conhecimentos que estavam associados à ação sobre a sala de aula pelos conhecimentos dos formadores. Daí dizer que conhecer na dimensão humana, que é a que aqui me interessa, em qualquer nível que se dê, não é o ato em que o sujeito recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe, pois,

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica uma invenção e uma reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu reconhecer e os condicionamentos à que está submetido os seus atos (FREIRE, 1992, p. 27).



Dessa forma, os conteúdos entendidos no processo de formação continuada não possibilitam que os sujeitos tenham um verdadeiro conhecimento, pois eles são vistos como objeto, passam a assumir os significados (comunicados) do outro que depositou o conteúdo.

Faz-se pertinente para que professores e alunos, servidores das agências formadoras e das Universidades brasileiras façam reflexões sobre a maneira que atuam nos espaços de formação com os diferentes grupos de professores, especificamente os da educação ribeirinha, no sentido de superar os possíveis equívocos nas práticas de formação de professores. Refletir se nas práticas de formação inicial e continuada, enquanto formadores de futuros professores e de professores em serviço, está dissimulada a intenção de persuadir, controlar, regular o outro em vez de atender às necessidades objetivas dos grupos sociais.

Nesse sentido, é necessário que professores e formadores se apropriem do *logos* da realidade objetiva de forma crítica e reflexiva. Mas só haverá *logos* com uma Educação que não reduz a prática educativa meramente à capacitação técnica e assistencialista. Haverá *logos* com uma estratégia educativa que possibilite que os sujeitos problematizem tudo e não apenas o conteúdo, ou seja, perceber educador/educando e as razões do conteúdo do que fazer humano.

A análise do processo de conhecimento baseada em Freire revela o caráter antidialógico da formação, em contraposição à outra concepção, que aposta no caráter dialógico das relações das agências formadoras com os grupos de professores.

Nesses últimos anos de participação como colaboradora dos cursos de formação continuada para professores de Arte nas escolas públicas municipais de Belém, vi implícita a bipolarização da compreensão da função dos formadores, na sua relação com a escola, por se encontrarem, nas práticas de formação continuada, propostas diferenciadas, desarticuladas e contrárias na construção do conhecimento na escola: propostas de formação continuada em

que a base teórica enfatiza a prática emancipatória dos indivíduos, mas propõe uma formação geral, isolada do contexto das escolas.



Considerações finais

O meu processo de formação em Arte/Teatro, apesar dos desafios próprios de um processo inicial oportunizou o (re) encontro com o meu *ethos* ribeirinho, artistas e professores de escolas públicas da Amazônia paraense. Durante estas experiências artísticas/educativas percebi que a Arte da cultura ribeirinha se configura como os seres encantados da cultura amazônica revelando sentidos que apenas a linguagem não consegue significar. Está entre o visível, o imaginal e a contemplação devaneante do caboclo amazônico como seu estado de ser e estar no mundo, mas não é místico e nem teologal, mas é a extensão da sua humanidade e geradora de humanidade (LOUREIRO 2016, p. 207). Isto se configura como uma atitude singular do sujeito ribeirinho ao usar a imaginação, a invenção não apenas sobre objetos que têm vida própria, mas de pensamentos originais que explicam a realidade com deuses, mitos que habitam rios e florestas.

Por eu trazer esta marca contemplativa na minha alma amazônica e na minha alma de artista que não se conforma em se fechar para o mundo e nem o entender tal qual se apresenta, o lugar rio-floresta para onde volto é entendido por mim como potência. Essa premissa coaduna-se com a linguagem da pedagogia libertadora que potencializa a história dos sujeitos fundamentados no seu sistema de organização cultural emergindo do laço de pertencimento que tem com o lugar sendo, tal premissa, pertinente no sentido de desenvolver o potencial criativo do sujeito e dinamizar sua potencialidade.

Como artista/professora/pesquisadora ribeirinha, pensar minhas práticas educativas em Arte/Teatro no processo de formação de professores pressupõe a coragem de não estar submisso a teorias fixas. Neste sentido, estabeleço uma conexão com a alegoria da caverna platônica. E ter coragem para estar fora da caverna é possibilitar, a mim e ao outro, experiências sensoriais, dar sentidos a si, imitar, interpretar e registrar a memória de como acessamos o mundo que dentro da caverna só chegam como projeções de uma ordem universal.



Desta feita, as memórias das minhas histórias educacionais de artista/professora com experiências de formação em Arte/Teatro não são para avaliar o que foi feito como ação metodológica da professora/artista, mas pelo tipo de potência ativa que essas experiências educativas em Arte me evocam e me animam como docente. Isto é um dos resultados da experiência de formação da Arte em mim: potência de colocar a minha intensidade em um mundo que quer ortopedizar os corpos separados da mente. Tem o sentido que aponta professora Dr^a Lúcia Pimentel quando retira a Arte do exílio de pertença apenas como um objeto de comunicação ou de algo que foi materializado (resultado) já que a Arte também cria energia de potências para experiências com ação-reflexão-ação.

Referências bibliográficas

BUTT, R.; RAYMOND, D; MCCUE, G.; YAMAGISHI, L. La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. Barcelona: Octaedro, 2004.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento:** as bases intelectuais do teatro na educacao. São Paulo: [s.n.], 2003.

FREIRE, P. **Comunicação ou Extensão?** Tradução de Rosisca D. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LOUREIRO, J. **Cultura Amazônica : uma poética do imaginário.** Manaus, Brasil: Valer, 2015.

PERRENOUD, Philippe **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação** - Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

TARDIF & LESSARD, M. C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS NO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: É POSSÍVEL UMA COMPARAÇÃO ENTRE BRASIL E PORTUGAL?

Isabela Barbosa Rodrigues¹
Agência Financiadora: CAPES
Programa de Doutorado Pleno no Exterior

Resumo

Este artigo é resultado de uma investigação teórica, quando foram analisadas as políticas públicas de formação de professores em Artes no Brasil e em Portugal. Nesse período, buscou-se compreender a complexidade das políticas públicas educacionais de formação de professores desses dois países de estudo. A intenção era entender como se apresentam essas políticas, foi efetuada pesquisa teórica acerca das políticas de formação de professores, em Portugal e no Brasil, bem como, análise de legislações, regimentos internos e documentos institucionais, portugueses e brasileiros, relacionados a formação de professores. Encontrou-se algumas aproximações e distanciamentos nessas políticas, respeitando e levando em consideração as características dos países investigados.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Formação de professores em artes visuais à distância e presencial. Políticas públicas para educação. Universidades Abertas do Brasil e de Portugal.

Introdução

As formações de professores para o ensino básico e secundário, no Brasil, e em Portugal, atuam de formas distintas. No Brasil, o professor, de artes visuais ou de outras disciplinas obrigatórias no currículo, gradua-se nos cursos de Licenciatura plena por 4 (quatro) anos, estes

¹ Doutora em Educação Artística (FBAUP- Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto - Portugal). Bolsista de Doutorado Pleno no Exterior pela Capes. Mestre em Arte Contemporânea na linha de pesquisa Educação em Artes Visuais (UnB – Universidade de Brasília) e Bacharel em Artes Visuais (UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)



ancorados nos Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) das Instituições de nível superior (Pública ou Privada).

A espinha dorsal dos cursos de Licenciatura no Brasil, possuem grades curriculares divididas entre histórica e teórica, didática do ensino, práticas em laboratórios e estágio supervisionado, lembrando que este formato não distingue dos cursos presenciais e a distância, esse modelo habilita o professor a entrar na docência do ensino básico.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições Portuguesas, sejam a distância ou presencial, tais práticas artísticas não se configuram, a exemplos do Mestrado em Arte e Educação da Universidade Aberta de Portugal, e do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Faculdade de Belas Artes em conjunto com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

No ensino, em Portugal, o estudante é preparado desde o ensino secundário, optando por uma determinada área, a exemplo dos cursos Artísticos Especializados, Cursos Científico-Humanísticos ou Cursos Profissionais que podem dar prosseguimento de estudos em cursos de especialização tecnológica ou de ensino superior e à inserção no mundo do trabalho.

Para aqueles que decidem entrar na docência terão de, a exemplo das artes visuais, ingressar no ensino superior, porém, este não habilita o estudante a se tornar professor, este deverá, ainda, fazer um mestrado em formação de professores. Entende-se que, a priori, o estudante já tenha cursado uma graduação em Belas Artes ou áreas correlatas (designer, arquitetura, dentre outra).

A Formação Superior de Portugal

Em Portugal, é obrigatório o título de mestre para se tornar professor da educação básica do 2º ciclo, e educação secundária do 3º ciclo, este só é possível no nível de mestrado em educação.



No ensino em Portugal, o estudante é preparado desde o ensino secundário, optando por uma determinada área, a exemplo dos cursos Artísticos Especializados, Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais que podem dar prosseguimento de estudos em cursos de especialização tecnológica ou de ensino superior, possibilitando a inserção no mundo do trabalho.

Para aqueles que decidem entrar na docência terão, a exemplo das artes visuais, de ingressar no ensino superior, porém, esse não os habilitam a se tornarem professores, deverão, ainda, fazer um mestrado em formação de professores. Entende-se que, a priori, o estudante já tenha cursado uma graduação em belas artes ou áreas correlatadas, porém, nem sempre essa formação em práticas artísticas se dá de forma efetiva, já que o edital para o ingresso no mestrado é amplo e abre precedentes para alunos não oriundos de graduação em belas artes e áreas afins. Lembrando que em Portugal, alguns professores de artes não vivenciaram as práticas artísticas em ateliês.

Na entrevista, *Desafios da Educação*, da Univesp TV,¹ o Professor Antônio Nóvoa pontua algumas considerações sobre a formação de professores, o qual diz: “[...] não é possível ensinar algo que não se sabe”, lembrando que essa observação não foi específica à formação de professores em arte, mas, sim, num sentido amplo (NÓVOA, 2011).

Ainda na entrevista, o Professor António Nóvoa (2011) expõe alguns pontos importantes do Processo de Bolonha (1999)² os quais, para ele, é importante observar dois fatores, um negativo

² A Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999, originou-se da Magna Charta Universitatum de Bolonha, de 1988) — que desencadeou o denominado Processo de Bolonha — é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha.

A declaração marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e estabeleceu em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas dos seus sistemas de ensino. O objetivo geral de promover a mobilidade e a empregabilidade dos graduados, garantindo o direito de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos e de reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu no contexto da crescente globalização dos sistemas de ensino e formação. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).



e outro positivo - o positivo é em face à mobilidade dos estudantes e à unificação dos créditos. Após o estabelecimento de Bolonha, são obrigatórios 60 créditos anuais em qualquer grau, seja na licenciatura, no bacharelado, no mestrado e doutorado. Essas medidas unificaram as Universidades e os alunos puderam se deslocar.

Já o aspecto negativo diz respeito à questão economicista da Universidade, pois essa conduz os alunos a pagarem as taxas anuais, na graduação, pois oscila de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos e, nos mestrados e doutorados, em até 5 (cinco) salários mínimos. O Processo de Bolonha prevê que cada estudante de ensino superior seja responsável pelo seu estudo e aquele que não puder pagar participa dos processos de bolsa escolares, mas sabe-se que o número de bolsa não atende a todos, uma parcela significativa da população fica ausente do ensino superior.

Consoante à formação de professores no ensino da arte no Brasil e Portugal, é importante destacar as nomenclaturas utilizadas do termo Educação Artística e suas prerrogativas históricas e teóricas. No Brasil, Educação Artística foi empregada num período de ditadura militar, voltado ao ensino tecnicista. Em Portugal, esse tem sido utilizado e processado por várias décadas e, conforme o currículo nacional de ensino básico a arte assume-se como uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo, nos três ciclos da educação básica os alunos têm a oportunidade de contactar, de forma sistemática, a Educação Artística como área curricular.

A abordagem às Artes Visuais faz-se por intermédio da Expressão Plástica, da Educação Visual e Tecnológica e da Educação Visual em seus três ciclos.

- 1º CICLO - 1º ao 4º ano - Expressão Plástica
- 2º CICLO - 5º e 6º ano - Educação Visual, Educação Tecnológica 3º CICLO - 7º ao 9º ano - Educação Visual
- ENSINO SECUNDÁRIO - Disciplinas de natureza artística, vocacional ou profissional.



A formação de professores em Portugal é regulada pela Lei nº 46/86, Leis de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e pelo Decreto-Lei nº 344/89 (Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básicos e secundário) (PORTUGAL, 1986; PORTUGAL, 1989).

O art. 30, da Lei nº 46/86, assinala que a formação inicial de educadores e professores deve necessariamente corresponder ao nível superior, proporcionando a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função. Assim dispõe:

Artigo 30.º

(Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores)

A formação de educadores e professores assenta-se nos seguintes princípios:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico pedagógica quer no da articulação teórico prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;



- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto informação e auto aprendizagem

2- A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito (PORTUGAL, 1986).

Dez anos após a assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, o grau de mestre passa a ser condição indispensável para o exercício da docência em Portugal, este publicado pelo Decreto-Lei 43/2007, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, dessa forma, o mestrado deixa de ser considerado como formação de pós-graduação e passa a fazer parte integrante da formação inicial de professor (PORTUGAL, 2007).

A mudança ocorre em dois momentos distintos, dividido em ciclos de estudos, sendo o 1º ciclo o grau de licenciado de três anos e aquele que queira seguir a carreira da docência faz um mestrado em educação na especialidade pretendida por mais dois anos, assim poderá exercer a docência.

O Governo Português lançou um edital, em 2015, para estes docentes por meio do Ministério da Educação e Ciência, Despacho no 7286/2015, de 2 de julho de 2015.

A habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente em Portugal nos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino



secundário conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 122, de 27 de junho de 2014, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

Atenta a exigência da habilitação profissional como condição para o exercício da atividade docente, importa assegurar a adequada qualificação profissional a todos os docentes que não conseguiram aceder a cursos de profissionalização, anteriormente realizados, possibilitando satisfazer as suas expectativas profissionais.

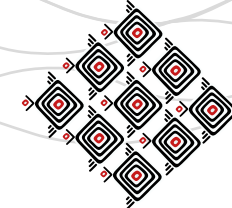
Considerando que muitos docentes, que se encontram em exercício efetivo de funções docentes, possuem já o tempo de serviço necessário à dispensa do segundo ano da profissionalização, como previsto no n.º 1 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 345/89, de 11 de outubro;

Considerando, também, que docentes do ensino artístico especializado das artes visuais e audiovisuais das escolas artísticas António Arroio e Soares dos Reis, habilitados com formação específica para as áreas que lecionam, possuem o tempo de serviço necessário à dispensa do segundo ano de profissionalização, nos termos do decreto-lei supra mencionado;

Considerando que a Universidade Aberta tem contribuído para a formação de professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, ministrando várias edições do Curso de Profissionalização em Serviço, possibilitando satisfazer o interesse público subjacente à exigência da qualidade de ensino com as expectativas profissionais destes docentes, determino:

1 — É reconhecida como profissionalização em serviço, para efeitos do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, na redação dada pelos Decreto-Lei n.º 345/89, de 11 de outubro, Decreto-Lei n.º 15-A/99, de 19 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 127/2000, de 6 de julho, a conclusão com aproveitamento do curso de profissionalização em serviço, ministrado pela Universidade Aberta, até ao final do ano escolar de 2016-2017 [...] (PORTUGAL, 2015).

Conforme anúncio no site da instituição, de 16 de maio de 2018, novamente, a UAb e a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) assinaram um protocolo com vista à realização de uma nova edição do Curso de Profissionalização em Serviço no ano letivo de 2018-2019 (PORTUGAL, 2018).



O protocolo, agora estabelecido, permitirá a frequência do Curso de Profissionalização em Serviço promovido pela Universidade Aberta aos docentes do Ensino Artístico Especializado da música e da dança, aos docentes das componentes artísticas do ensino artístico especializado na área das artes visuais e dos audiovisuais, aos que venham a integrar o grupo de recrutamento da língua gestual portuguesa e aos docentes das escolas portuguesas no estrangeiro.

Tal como em edições anteriores, o curso de profissionalização será lecionado integralmente em regime de ensino a distância, na modalidade de *e-Learning*, tendo a duração de um ano letivo, com início agendado para o início de outubro de 2018.

A Formação Superior do Brasil

No Brasil, a educação pública, seja no ensino básico ou superior, é gratuita, sendo esse um direito fundamental do cidadão e dever do Estado, previsto na Constituição de 1988, no artigo 5º, e ainda conta, por intermédio das políticas públicas para educação, recursos públicos originados da União e repassados para os Estados e Municípios, os quais, atualmente, possuem diversos incentivos para o acesso à educação superior (BRASIL, 1988).

Há normativos legais que promovem a inclusão, como o sistema de Cotas Raciais (negros, pardos e indígenas), e Sociais (alunos oriundos de escolas públicas), sancionados pela Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a).

No caso brasileiro, as políticas públicas educacionais preveem uma série de medidas para elevar a educação no meio da sociedade, na formação de professores. No ensino a distância, a UAB (Sistema Universidade Aberta do Brasil), é uma das mais importantes e necessárias políticas públicas para sanar a falta de professores da educação básica, visto as instituições presenciais não conseguirem suprir a demanda de professores em um país tão amplo como o Brasil.



Abaixo segue algumas políticas públicas educacionais importantes para a o ensino superior no Brasil.

Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE)

Como parte das ações do Governo Federal, criou-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e instituiu-se o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, como parte das ações governamentais para a melhoria da qualidade do ensino e fomento entre as três esferas governamentais atuando em regime de colaboração das famílias e da comunidade, cuja organização se deu em quatro eixos norteadores: alfabetização, educação básica, educação profissional e educação superior (BRASIL, 2007a).

Em relação ao ensino superior, há cinco princípios articulados entre si e são o eixo de ações para a inclusão e expansão:

- i) expansão da oferta de vagas;
- ii) garantia da qualidade;
- iii) promoção da inclusão social pela educação;
- iv) ordenação territorial para tornar o ensino acessível, inclusive, nas regiões mais distantes do país;
- v) desenvolvimento econômico e social. Destacam-se alguns dos programas de formação no nível superior:

Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI).

O Reuni foi criado por meio do Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo visa a expansão da graduação, evitamento e redução da taxa de evasão dos cursos superiores por propi-



ciar às IES públicas e Institutos Federais (IFS) que aprimorem suas infraestruturas tanto físicas, de materiais e de recursos humanos por meio de repasse público do orçamento (BRASIL(b), 2007).

Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

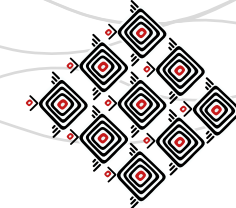
O PNAES, criado por intermédio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, tem por objetivo atender estudantes de baixa renda, considerando-se uma renda de até um salário mínimo e meio por família, com o intuito de minimizar a evasão ou repetência e promover a igualdade de oportunidades por meio de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico para estudantes que tenham de se deslocarem para outras regiões como custeio para suas permanências (BRASIL, 2010).

Programa de Bolsa Permanência (PBP)

Este programa PBP foi instituído por meio da Portaria no 389, de 9 de maio de 2013, e visa o custeio, por intermédio de bolsa-auxílio, para estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica e atende mais especificamente aos “[...] estudantes indígenas e quilombolas em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições”. Outro tratamento diferenciado a esta população trata-se dos estudantes que estão na licenciatura intercultural para a formação de professores com valores maiores relativos à bolsa (BRASIL, 2013).

Programa Universidade para Todos (PROUNI)

O ProUni foi criado por meio da Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e o seu objetivo visa dar acesso aos estudantes oriundos do Ensino Médio, com renda máxima de até três salários mínimos por estudante, após a participação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para



concessão de bolsas de estudos em instituições privadas àqueles estudantes oriundos da escola pública e ou privada (com critérios de seleção); a deficientes; e professores do ensino básico (magistério) em atividade na escola pública e estar concorrendo à vaga em curso de licenciatura, normal superior ou pedagogia (BRASIL, 2005a).

As IES que aderem ao programa têm vantagens em incentivos fiscais como isenção do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) enquanto participarem do programa com vigência por 10 anos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Há ainda políticas de financiamento de estudos a alunos remanescentes do Enem e que se classificaram no ProUni os quais cursaram a educação básica em escolas públicas e privadas e das escolas particulares para pleitearem vagas em cursos de graduação e sequenciais de formação específica com valores diferenciados, por meio do Financiamento Estudantil (Fies)³

Há vantagens para as IES participantes do ProUni na liberação imediata dos recursos oriundos de outros planos e programas e liberação para os estudantes bolsistas parciais de 50% no valor da mensalidade. A bolsa permanência PBP também vincula-se ao ProUni (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018)

Os resultados do ProUni, de 2016, mostraram que houve a concessão de 239.262 bolsas de estudos para diversos cursos tanto presenciais como a distância, sendo que, nessa modalidade, houve a concessão de 47.866 bolsas, e para licenciatura em artes e artes visuais houve 334 bolsas concedidas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

3 Artigo 14, da Lei 11.096/05, que regula o ProUni.



Mesmo com todas essas prerrogativas das políticas públicas educacionais, a Universidade Pública Brasileira ainda é local da classe média dominante, porque o ensino que prevalece, intitulado de qualidade, é das unidades privadas, pois o ensino básico e secundário, no Brasil, está aquém do esperado, renegando esses estudantes de escolas públicas às cotas, as quais não alcançam a todos. A exemplo os cursos de medicina, odontologia, engenharias sendo, em sua grande maioria, alunos oriundos das escolas particulares.

Há convênios bilaterais entre Brasil e Portugal na aceitação de estudantes do Brasil que tiraram nota acima de 600 pontos no Enem para as Universidades e Institutos de nível superior, no total de 26, mas esses estudantes têm de arcar com suas despesas, pois, em Portugal, o ensino superior é pago.

Metodologia

Apresentou-se, como metodologia uma pesquisa qualitativa, que comportou um levantamento bibliográfico e documental do ensino a distancia e presencial para formação de professores, legislação que as regimentam, bem como documentos institucionais que legitimam as ofertas de cursos. Apresenta-se, também, uma abordagem sobre a possível comparação entre Brasil e Portugal na formação de professores a distância, e a evolução nos panoramas brasileiro e português.

Considerações Finais

A possibilidade de comparar a formação de professores entre Brasil e Portugal é tarefa difícil, pois existem mais diferenças do que semelhanças entre elas. No artigo da Professora Doutora Maria Luisa Furlan Costa (2005) dá algumas pistas sobre o assunto que coaduna com essa investigação:

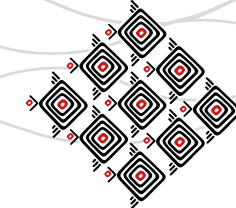


[...] o Brasil percorreu, até o momento, um caminho bastante distinto de Portugal no que se refere ao ensino superior a distância, tendo em vista que, em nível mundial, existem diferenças marcantes quanto a forma de organização e gestão dos cursos ofertados na modalidade de EAD, que tem se caracterizado por dois caminhos distintos. O primeiro deles, emergiu da construção de Universidades Abertas e a Distância, em que as ações universitárias iniciaram-se e desenvolveram-se exclusivamente através da modalidade a distância. O segundo caminho caracterizou-se pela atuação em EAD de universidades já consolidadas na modalidade presencial que, utilizando-se de pessoal docente e técnico-administrativo, bem como da infra-estrutura física criada para os cursos considerados regulares, passaram a ofertar concomitantemente cursos presenciais e a distância (COSTA, 2005, p. 6447).

Como parte dessas políticas públicas na educação do Governo Federal, o sistema UAB do Brasil, como da UAb de Portugal, diferem dos seus pressupostos institucionais, sendo o primeiro, gratuito e, o segundo, é onerado. Outra dissemelhança trata-se dos requisitos para a formação, sendo que, no primeiro, são formados para a docência quando optam pela licenciatura plena e advindos do ensino médio, enquanto que, no segundo, esses professores têm de se especializarem no mestrado quando já possuem a proficiência e aí, sim, serem docentes.

Também, verificou-se que a Universidade Aberta de Portugal, em sua legislação, não prevê o mestrado de formação de professores, mas, sim um Curso de Profissionalização em Serviço para os docentes que estão em sala de aula há mais de cinco anos e não detém habilitação para docência PORTUGAL, 2015/2016).

Trata-se de uma política pública para educação questionada entre os docentes portugueses, pois se viram na obrigatoriedade de frequentar um curso de profissionalização a distância imposta pelas mudanças governamentais, um acordo bipartite entre Governo e Universidade Aberta. O referido curso, como citado acima, não habilita o professor no grau de mestrado, mas, sim, capacita-o para continuar no exercício da docência, uma semelhança com Plano Nacional



de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) a distância executado no Brasil (BRASIL, 2012b)⁴

No Brasil, o professor de artes visuais, ou de outras disciplinas obrigatórias no currículo, gradua-se nos cursos de Licenciatura em quatro anos. Os cursos estão ancorados nos Planos Políticos Pedagógicos das Instituições de nível superior (Públicas ou Privadas). Este formato, que habilita o professor a entrar na docência desde o ensino básico até ao ensino médio, não se distingue dos cursos presenciais e a distância. A espinha dorsal curricular dos cursos de Licenciatura estrutura-se na práxis, teoria e prática, ramificando-se por história e teoria, didática do ensino, práticas em laboratórios e estágio supervisionado.

No primeiro ciclo de estudos, Licenciatura, do ensino superior em Portugal, o estudante formado em Artes Plásticas, a exemplo, não estará habilitado para exercer a docência. Aqueles que decidem optar por essa via de ensino, isto é, da profissionalização, terão que frequentar um mestrado (2.º ciclo de estudos) em formação de professores para possuírem esta habilitação no 3º ciclo e secundário do ensino português.

Conforme Costa (2005, p. 6447), um outro fator que aproxima a experiência de EaD dos dois países é que uma parcela significativa dos cursos ofertados está voltada para a formação dos

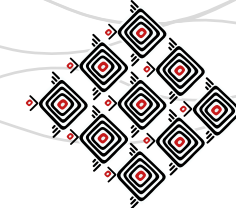
4 O PARFOR a Distância é um programa nacional implantado pela CAPES, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), para oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do Sistema UAB, para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação.

Os tipos de cursos oferecidos são:

1 Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;

2 Segunda Licenciatura - para os docentes que possuem formação em licenciatura, mas atuam em área distinta desta formação; e

3 Formação pedagógica – para docentes graduados e não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica (BRASIL, 2012).



professores que atuam no processo inicial de escolaridade da criança. No caso do Brasil, são os cursos de licenciatura para habilitar professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ofertados por instituições públicas e privadas de diversas regiões do país, devidamente credenciadas pelo Ministério da Educação.

No que se refere a Portugal, são os Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educadores de Infância, ofertados pela Universidade Aberta de Portugal. Lembrando que esses cursos profissionalizantes em serviço ocorrem de forma sazonal, habilitam os professores a exercerem a docência, mas, não, a título de mestre.

Outro achado importante nessa investigação refere-se às práticas artísticas na formação de professores em artes visuais de Portugal, entende-se que os candidatos aos mestrados e futuros professores, possuem, a priori, formação artística no que tange às práticas, pois, a princípio, possuem graduação em belas artes ou áreas correlatadas (design, arquitetura, história da arte, entre outras). Dessa forma, não há necessidade das práticas artísticas nos mestrados do 2º e 3º ciclo para formação de professores em artes visuais.

A atual formação de professores para o ensino básico e secundário, no caso do ensino a distancia, o Sistema Universidade Aberta do Brasil e a Universidade Aberta de Portugal atuam de forma distintas. Neste sentido, não há, possibilidade de comparação entre as duas Universidades, mas, sim, entrecruzar e analisar suas políticas públicas, planos políticos pedagógicos, bem como, as práticas artísticas, para que essa investigação se torne relevante.

Portanto, o objetivo foi entender como tem se comportado essas políticas de formação de professores nesses países. Foi realizada pesquisa teórica acerca das políticas de formação de professores, bem como, análise da legislação portuguesa e brasileira. Encontrou-se algumas semelhanças e diferenças nessas políticas, explicitando dessa forma um melhor entendimento sobre a formação de professores no ensino a distancia e presencial do Brasil e de Portugal.



Referências Bibliográficas

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BRASIL(a). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 27 jan 2018.

_____(a). CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Política Nacional de Formação de Professores. Coord. Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília, outubro 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 mar 2018.

_____(a). *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 27 jan 2018.

_____(a). *Lei nº 11.096, 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 28 jan 2018.



_____ (a). *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 13 maio 2018.

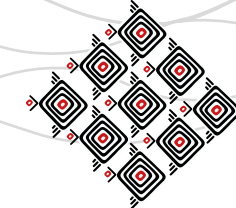
_____ (b). CAPES. PARFOR a Distância. Portal eletrônico. Educação a Distância. Publicado em: quarta, 13 Junho 2012 11:58. Última Atualização: Segunda, 26 Março 2018, 15:28. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia>>. Acesso em: 09 set 2017.

_____ (b). Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://homepages.dcc.ufmg.br/~bigonha/Legis/Legislacao/EAD/Decreto-5.622ead.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2013.

_____ (b). *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 27 jan 2018.

_____ (c). Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 11 de março de 2016*. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 maio 2018.

_____. CAPES(a). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Portal Eletrônico. Educação a Distância, Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>. Acesso em: 5 fev 2018.



_____. CAPES(b). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Portal Eletrônico. Universidade Aberta do Brasil, Polos UAB. Disponível em: <www.capes.gov.br/uab/polos-uab>. Acesso em: 5 fev 2018.

_____. CAPES(c). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal eletrônico. SISUAB, Sistema de informação da Universidade Aberta do Brasil. Portal institucional. Acesso à informação, Consultar Polos. Disponível em: <<https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/paginas/aceso-publico/polo/consulta.xhtml>>. acesso em: 08 jun 2018.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, conforme disposto nos arts. 80 e 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 02 nov. 2014.

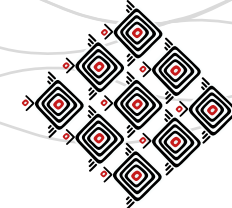
_____. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 27 jan 2018.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80>. Acesso em: 05 ago. 2017.

COSTA, Maria Luisa Furlan. História da formação de professores em cursos a distância: uma aproximação entre Brasil e Portugal, Universidade de Maringá, 2005. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/582MariaLuizaFurlan.pdf>>. Acesso em 27 jan 2018.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19.Junho.1999). Disponível em: <https://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf>. Acesso em 27 jan 2018.

NÓVOA, Antônio. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n.166, p.1106-1133, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.



PORTUGAL(a). Direção-geral de Educação. *Ensino a distância*. Sítio Eletrônico, Institucional, disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/ensino-distancia-0>>. Acesso em: 19 mar 2018.

_____. Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

_____. *Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro*. Partilha. [...] o presente diploma constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, tomando como quadro referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo, em conjugação com a legislação adequada que na matéria se encontra em vigor. Disponível em: <<https://www.spn.pt/Artigo/decreto-lei-n-%C2%BA-344-89-de-11-de-outubro>>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

_____. Universidade Aberta. Curso de Profissionalização em Serviço CPS Edição 2015-2016. Disponível em <https://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=ae3dcbd9-e-997-4475-99c1-d1600dc28f55&groupId=10136>. Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. Universidade Aberta. Portal eletrônico. *Nova Edição do Curso de Profissionalização em Serviço*. Destaques e Notícias. Publicado em 16 de março, 2018. Disponível em: <<http://portal.uab.pt/noticias/nova-edicao-do-curso-de-profissionalizacao-em-servico/>>. Acesso em: 19 mar 2018.

_____. UNIVERSIDADE ABERTA. Portal Institucional. *Local de Exames no Estrangeiro*. Disponível em: <<http://portal.uab.pt/local-de-exames-no-estrangeiro/>>. Acesso em: 28 mai.2017.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. *O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?*. 2014. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/td-03062014-151612/pt-br.php>>. Acesso em: 17 set 2017.

UNIVERSIDADE ABERTA. 30 ANOS DA Universidade Aberta. Vídeo institucional. Disponível em: <<https://vimeo.com/user34119652/review/254489105/6fd399abf7>>. Acesso em: 10 maio 2017.

WITHERS, Simone Weinhardt, SARMENTO Teresa. *Políticas de Formação de Professores no Brasil e em Portugal: aproximações*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39997/1/Formação%20de%20Professores%20no%20Brasil%20e%20em%20Portugal%20-%20aproximações.pdf> Acesso em: 21 dez 2017.



FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE ARTE: QUE SABERES CONSTITUEM O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA?

Janedalva Pontes Gondim¹ UNIVASF

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte da tese de doutorado defendida em 2016 que investigou a relação entre formação, concepções estéticas e práticas culturais dos professores que lecionam Arte em Petrolina/PE e Juazeiro/BA. Entre os dados analisados, encontramos questões referentes aos saberes que constituem o fazer pedagógico dos professores de arte, que particularmente trataremos neste texto. Para tanto, discutiremos primeiramente os saberes que compõem a docência a partir dos autores como Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013) e de que maneira esses saberes se apresentam no fazer pedagógico dos professores de Arte investigados uma vez que a maioria não possui formação na área. Por fim, constata-se a importância de fortalecer e intensificar as políticas de formação docente em Arte, numa perspectiva profissional.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino de Arte. Saberes. Fazer Pedagógico.

1. Trabalho pedagógico e os Saberes da Docência

O entendimento acerca da profissão docente vem mobilizando nas últimas décadas pesquisas científicas na área de Educação que recolocam os professores no centro dos estudos acadêmicos.

Autores como Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013) apontam que essa preocupação com os professores se deve, dentre outros fatores, ao movimento neoliberal globaliza-

¹ Doutora em Sociologia (UFPEG). Atual coordenadora, Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF, atuando principalmente nos temas que versam sobre a formação docente, educação e poéticas visuais. E-mail:janedalva.gondim@univasf.edu.br



dor que se alinha às demandas reprimidas que acompanhavam o ofício do professor, em busca de “definir” um *status* profissional que pudesse proporcionar melhorias “da prática pedagógica e da qualidade da educação” (FRAUCHES, 2015, p. 33).

Nesse sentido, o professor passa a assumir um papel importante ante a demanda formativa para o mercado de trabalho, e os estudos sobre quais competências, saberes e habilidades que este professor deve dispor para estar apto a ensinar de maneira a garantir melhoria na educação ganham visibilidade acadêmica.

Nessa construção sobre os saberes da docência, os estudos passam a reconhecer também que a identidade do professor se constrói em circunstâncias sociais que não se separam da vida pessoal.

Essa perspectiva, de acordo Nóvoa (2007), admite a existência de elaboração de um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, isso possibilita captar o sentido de uma profissão que está no cerne da identidade profissional docente.

No caso brasileiro, é preciso considerar ainda como afirma Gatti (2010), que devido ao contexto de desvalorização e precarização do trabalho docente em nosso país, a profissão não tem atraído o jovem e menos ainda, alterar a situação profissional.

Para Tardif e Gauthier (2001), os professores profissionais consideram como fonte privilegiada de seu saber-ensinar a prática de trabalho descartando muitas vezes o conhecimento teórico. Para os autores, é desejável criar as condições para uma formação crítica e reflexiva, que favoreça um pensamento autônomo, facilitando dinâmicas de autoformação, considerando o saber da experiência como parte dos conhecimentos necessários a atividade docente.

Em suas análises sobre o trabalho pedagógico, Tardif e Gauthier (2001), destacam a complexidade do Saber Docente, demonstrando seu caráter plural. Esses autores buscam superar o modelo da racionalidade técnica, chamando atenção para a existência dos saberes da experiência, que são aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor, em confronto com as

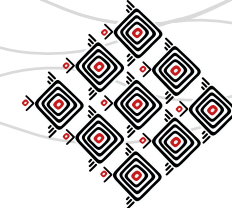


condições da profissão. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento dos saberes obtidos das experiências, mas permite também avaliar os outros saberes, a partir da releitura desses, na medida em que são utilizados nas condições reais da ação.

Segundo esses autores, a prática profissional nunca é uma instância de aplicação dos saberes universitários, mas de “filtração”, no qual eles são diluídos e transformados, em função das exigências do trabalho. Essas características identificadas pelo autor permitem superar a visão do professor como um profissional passivo, dependente e determinado por estruturas sociais, pelo inconsciente ou cultura dominante, representando uma contribuição significativa para avançarmos na conquista da autonomia profissional.

Na mesma ótica de Tardif e Gauthier (2001), Porlán e Rivero (1998) acrescentam que o conhecimento profissional docente é constituído de quatro componentes de saberes, que atendem a duas principais dimensões: a dimensão epistemológica, que se articula em torno da dicotomia racional-experiencial e a dimensão psicológica, que por sua vez, articula-se em torno do saber explícito e prático. Consideram que essas duas dimensões originam quatro tipos de saberes, que são: saberes acadêmicos; saberes baseados na experiência; rotinas e guias de ação e, por último, as teorias implícitas.

Para esses autores, os saberes acadêmicos são os adquiridos durante o processo de formação do professor e constituem-se no currículo e disciplinas, incluindo as das Ciências da Educação. Os saberes baseados na experiência são os decorrentes das ideias conscientes que os professores desenvolvem durante o exercício da profissão, como por exemplo, os métodos de ensino, a aprendizagem dos alunos, a natureza dos conteúdos, o papel da programação e da avaliação, os fins e objetivos desejáveis, e os que são compartilhados no ambiente escolar. As teorias implícitas são teorias que podem explicar as ações dos professores, mas eles geralmente não são conscientes delas.



Diante dessas concepções, se para Tardif e Gauthier (2001) assim como para Porlán e Rivero (1998), o Saber Docente é um saber plural, constituindo-se num amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência, em se tratando do professor de Arte, no caso brasileiro, como pensar os saberes oriundos da formação profissional se são poucos aqueles que possuem esta formação na escola pública? Quais saberes constituem o trabalho pedagógico de professores de Arte que não possuem a formação profissional na área? Em que se baseia esta docência? Quais as referências didáticas utilizadas nas aulas de Arte?

Partindo destes questionamentos analisamos os dados obtidos na tese trazendo para discussão alguns elementos que tratam dos saberes que compõem o fazer pedagógico dos professores que lecionam Arte em Juazeiro/BA e Petrolina/PE com isso reforçar a necessidade de investimentos nas políticas de formação profissional dos professores de Arte.

1.1. Docência em Arte em Petrolina/PE e Juazeiro/BA: que saberes compõem o fazer pedagógico

Ao adentrar no campo empírico da pesquisa, constatamos que o contexto no qual os professores assumiam a disciplina de Arte era de extrema transitoriedade. Transitoriedade porque a disciplina é assumida por professores de outras áreas com o objetivo de completar carga horária, assim, não desenvolviam vínculo teórico nem pedagógico com a área de conhecimento. Situação que também é deflagrada devido à falta de professores especializados e a não realização de concursos que contemplem a área nas escolas públicas da região.

Esse dado se torna relevante uma vez que é uma realidade constante e compartilhada pela maioria das escolas em todo país. Percebe-se que, apesar da obrigatoriedade do ensino de Arte



na Educação Básica posta pela LDB 9.394/96, os municípios e os estados ainda não promoveram a contratação dos referidos professores por meio da realização de concursos públicos que contemplem o ensino de Arte. Desconfia-se que a não realização de concursos para área de arte esteja pautada ainda na concepção de que esta não é campo de conhecimento, portanto, não se exige formação profissional.

Essa situação foi constatada ao me dirigir a uma escola para falar com a gestora sobre quem eram os professores que lecionavam a referida disciplina naquela instituição fui surpreendida pela fala enfática da gestora *“olha, aqui ninguém é formado tá? Elas são obrigadas a dar arte pra completar a carga horária. É uma realidade”*. Outra gestora bem simpática disse sorridente *“a gente escolhe pra ficar com Arte aquele professor que já está perto de aposentar ou que não tem muito domínio de turma, entendeu?”*.

Embora já esperasse tal situação uma vez que é um dado recorrente do contexto educacional brasileiro, a banalização da realidade em que gestores e até professores se submetem a ensinar algo que desconhecem, no caso, a arte, denuncia a visão ainda de desvalorização e reconhecimento da arte como campo de conhecimento próprios, o que explica porque, segundo essa visão, não necessitaria de um profissional especializado.

No caso das cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA, tanto nas escolas municipais como estaduais os professores afirmaram que o principal motivo para assumir a disciplina de Arte, era completar a carga horária e com isso atender “legalmente” a obrigatoriedade deste ensino na Educação Básica.

Considerando que teríamos um grupo significativo de professores que não tinham formação específica adotamos esse critério para agrupar os professores e analisar quais saberes constituíam seu fazer pedagógico. Dos 28 professores que entrevistamos percebemos três características predominantes:



1. Aqueles que completam a carga horária e não tem nenhum envolvimento com a produção artística; (18)
2. Aqueles que apresentam uma trajetória artística, mas não tem formação acadêmica na área; (4)
3. Aqueles que possuem formação profissional em arte, mais especificamente, em Artes Visuais, que é o curso disponível na região. (6)

O Grupo 1 que representa o maior quantitativo de professores contabilizando dezoito da mostra, admitem que aceitaram a disciplina de Arte para completar a carga horária, mas justificam que suas áreas de atuação (História e Letras) tem afinidade com a disciplina, como também, dizem gostar da disciplina como vemos nos relatos abaixo:

Assumi **a disciplina de artes pra completar carga horária** (pausa) porque arte hoje é ligada mais a História, né? (GIVANILDA 50, 2015).

Então, quando eu assumi, eu peguei umas aulas de artes... **Aí a arte que a gente tinha aqui na escola era Educação Artística, né? Tinha um livrinho e tudo, os conteúdos pra a gente seguir um programa, na realidade** (VANICE 40, 2015).

Outra razão relatada é de que a arte tem o conteúdo programático e livro, o que segundo elas, ajuda muito na seleção do que fazer em sala de aula. Enfim, podemos inferir o caráter de execução sem reflexão da prática pedagógica em Arte, reforçando a hipótese de que os professores trabalham no nível do reconhecimento que está legitimado pelo livro didático, e por não dispor do conhecimento especializado por meio da formação profissional, não questionam o conteúdo dos currículos e diretrizes municipais e ou estaduais, simplesmente o reproduzem em sala de aula.



A professora Mary aponta a complexidade de ensinar arte, as dificuldades para fazer isso e levanta a questão: se ensina arte?

Eu fiz Letras. **Eu sou o exemplo da prática de artes do Estado, que é aquele que se engaja, que tem carga horária sobrando, e vai lá pra completar a carga horária.** Não que não tivesse afinidade, porque lá em Sobradinho eu já tinha feito pra completar carga horária. É chato dizer assim, mas existe situações piores (risos) [...] **Embora sinta um desafio muito grande, principalmente porque se ensinar na concepção de educação hoje é complexo, ensinar arte.** Então... **Eu não sei se ensina arte, ne?** (MARY 44, 2015.)

O questionamento de Mary demonstra sua visão sobre arte de que não necessitaria de profissional especializado porque arte não se ensina, concepção muito recorrente na cultura escolar uma vez que a formação docente em Arte é algo relativamente recente nas políticas educacionais brasileiras coincide com a trajetória do ensino de Arte no Brasil ora centrada na técnica ora na expressão subjetiva.

A partir dos depoimentos dos professores é possível afirmar que o que prevalece no seu fazer pedagógico são os saberes oriundos da experiência (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2014). Entretanto, para Gauthier *et al.* (2013), o saber que brota da experiência precisa ser cientificamente validado, e deve estar associado ao movimento das pesquisas científicas educacionais para ser reconhecido como o *saber da ação pedagógica*.

Dessa forma, entendemos que há um descompasso entre o fazer pedagógico dos professores que lecionam Arte no contexto analisado e o *saber da ação pedagógica* conforme o pensamento de Gauthier *et al.* (2013) pois há uma prática escolar naturalizada e não fundamentada na área de saber.

Entendemos por prática escolar naturalizada as ações dos professores que se apoiam na ação sem reflexão ou criação, o que para Marx (1967, p. 93), pode se configurar como trabalho



alienado uma vez que o trabalho docente mostra-se um trabalho sem criação, sem transformação, alienando a si mesmo e, conseqüentemente, os alunos.

Podemos afirmar que o trabalho docente se caracteriza como alienado em razão de que para os professores do grupo 1 a única preocupação relacionada ao ensino de Arte se resume a aplicar o que orienta as diretrizes curriculares municipais e/ou estaduais por meio do uso engessado do livro didático. Ora, o professor apenas quer fazer o seu trabalho, que no seu entendimento, é usar o livro didático e/ou utilizar atividades fragmentadas retiradas da internet sem envolver-se no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

A internet. A gente tem o livro, esse ano a gente conseguiu adotar um livro. Aí, eu pesquisei mais na internet, conheço um pouco mais (MARY 44, 2015).

O livro e a internet. Basicamente, é isso (ANNA, 45, 2016).

A questão crucial desta realidade se inscreve no fato de que os professores que lecionam Arte nas escolas públicas de Petrolina/PE e Juazeiro/BA em sua maioria não possuem formação profissional na área o que agrava a consolidação do trabalho alienado docente e a não exigência de um saber profissional em Arte.

Em relação ao grupo 2, embora não possuam a formação acadêmica na área, os 4 professores; Clemilda, Ailton, Camile e Amadeo possuem uma trajetória artística, três com o teatro e um com dança. Essa experiência artística lhes encaminhou a assumir a disciplina, como mostra os relatos a seguir.

Eu já fazia teatro lá, na escola em São Paulo no Ginásio. Quando cheguei lá, no Piauí, também **tinha uma demanda, um espaço de montagem de coisas de artes, de teatro**.



Geralmente de teatro. [...] **Por essa inserção, quando eu fazia o Magistério, eu sempre gostei de desenhar, de me envolver com outras linguagens... Aí, quando terminei o magistério em um ano, no ano seguinte me convidaram pra lecionar, porque os professores eram leigos [...]** (CAMILE, 45, 2015).

Destaca-se nos professores desse grupo, que seu envolvimento na produção artística-cultural da cidade, seja na criação de espetáculos de teatro ou dança como na divulgação, há também um forte investimento em cursos nas áreas de atuação, especialmente, fora das cidades. Há uma maior vivência e abertura para as experiências culturais das variadas linguagens artísticas e seus processos criativos como forma de entender o campo de produção artística.

Em relação à prática docente, eles confirmam que tendem a priorizar a linguagem que eles têm mais afinidade e propriedade, e na medida do possível, também exploram as outras áreas tendo como suporte, o livro didático.

Segundo eles, o fato deles terem conhecimento de um fazer artístico, o teatro ou a dança, lhes ajudam a desenvolver com propriedade os conteúdos disposto nos livros didáticos quando se trata dessas áreas. Contudo, afirmam ainda, que apesar de usarem os livros como suporte didático nas áreas em que eles dominam, sua experiência artística lhes permite ir além do conteúdo do livro.

É notório nesses professores que, o engajamento na experiência cultural da cidade mobilizando os estudantes cada um à sua maneira e dentro de sua área, teatro ou dança, estimulando, produzindo, traz outra dinâmica para a arte na escola diferente do que foi apresentado pelo grupo 1 em que as aulas ficam restritas as leituras mecânicas dos livros didáticos e atividades fragmentadas, artificiais e mecanizadas.

Neste aspecto, pudemos reconhecer que os professores do grupo 2 desenvolvem um Saber docente atrelado a experiência de ser artista devido a história pessoal e a trajetória com a própria arte.



Nóvoa (1999), alerta que o processo de formação docente engloba além das competências e conhecimentos necessários à prática do professor mas também um processo entrecruzado entre a personalidade e a profissionalidade do professor. Sendo assim, para estes professores o conhecimento oriundo da experiência artística permitiu desenvolver um Saber docente centrado no processo de criação da arte.

Isto fica evidente quando estes professores revelam que seu fazer pedagógico mesclam o modo de pensar e produzir arte que eles aprenderam na atuação como artistas (atrizes e bailarinos) com o exercício profissional da docência.

Diante desse relatos podemos afirmar que o Saber docente desenvolvido por eles expressam uma particularidade no ensino de Arte, o entendimento de que a poética é inerente a complexidade do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento artístico, e dessa maneira, pode ser considerado com um dos saberes necessários ao professor de Arte.

A esse respeito, Pimentel (2014, p.18) argumenta que estudar as metodologias de ensino e aprendizagem de Arte é tão importante quanto a reflexão sobre o pensamento artístico e suas manifestações, uma vez que o objeto de pesquisa é o processo ensino/aprendizagem em toda a sua complexidade.

Ainda segundo a autora, o conhecimento da teoria pode contribuir muito para a abertura de novos caminhos e possibilidades, já que é cada vez mais crescente o entendimento de que, para ensinar Arte, não basta somente ter habilidade, mas também conhecer e saber Arte; conhecer e saber ensinar/aprender Arte.

Esses elementos apresentados por Pimentel, sobre o professor de Arte se expressam no terceiro grupo de professores, aqueles que possuem formação profissional em Arte.

Dos 6 professores, percebemos que todos são formados em Artes Visuais, 4 pela Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF, 1 pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, e a outra, pela Plataforma Freire (PARFOR) realizado pela Universidade Estadual da Bahia/Uneb.



Entre as professoras deste grupo, destacamos o depoimento de Cora que não vislumbravam à docência inicialmente como campo profissional,

Sou licenciada em Artes Visuais, mas na verdade inicialmente, não escolhi ser professora. Escolhi fazer artes porque sempre me encantou desenhar, pintar. Também gostava de auxiliar colegas nas aprendizagens de disciplinas que tinha maior facilidade. **Ao iniciar a licenciatura em Artes Visuais e a vivenciar experiência de ensino no Pibid acabei me descobrindo como professora** (CORA, 29, 2015).

Na fala de Cora, embora o horizonte da licenciatura, à docência não fosse algo claro e decidido, as experiências promovidas pelo curso, seja pelo encantamento por uma aula ou por meio de projetos como Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), as convenceram de que era a profissão a seguir, pois aliava as duas “coisas” das quais mais gostavam, arte e educação.

Nota-se também que, esses professores comentaram que, desde criança gostavam de desenhar e pintar, mas que na escola, não haviam sido estimuladas a aprofundar esse interesse, o que só aconteceu no curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Na fala das professoras o conhecimento adquirido no curso de Licenciatura em Artes Visuais possibilitou ampliar sua visão de arte e seu ensino pois segundo Pimentel (2014, p. 18) o conhecimento de como se ensina, da visão geral do que seja ensinar, é extremamente importante, mas não pode ser a totalidade, assim como o estudo da prática artística não pode se limitar à aprendizagem de técnicas mas se apresenta como processo mediador da complexidade do conhecimento artístico.

Nesse grupo pode-se perceber ainda que os saberes oriundos da formação profissional fez toda diferença no entendimento do *status* epistemológico e pedagógico que constitui o fazer docente quando perguntamos sobre os saberes, competências e experiências necessárias para a docência em Arte.

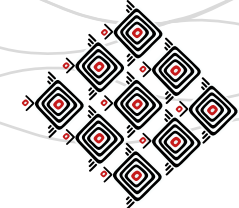


Claramente, Artemisia, Cora, e Elizabeth, por terem a formação profissional, responderam com propriedade que esses saberes deveriam englobar: os conhecimentos específicos do campo da arte, como a História da Arte, o fazer artístico ou o processo criativo, e os relacionados às questões pedagógicas, além é claro, da vivência cultural, como verificamos abaixo:

Para ser professor é indispensável ser fascinado pelo **processo educativo e nutrir uma paixão pela área que leciona**. Claro que isso não é o suficiente. É necessário ter conhecimento **sobre aspectos pedagógicos** como Didática, Metodologia, Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento. É necessário ter domínio teórico de História da Arte, Filosofia da Arte, **linguagens artísticas e suas técnicas. Arte e cultura popular e**, principalmente, sobre pesquisa “em” arte, as poéticas e sobre a arte, produção artística e cultural. **Vivenciar os espaços de práticas artísticas e culturais** também faz parte da formação do professor de arte (CORA, 29, 2015).

Ambas as professoras demonstram em suas falas uma propriedade conceitual, teórica e metodológica que condiz com quem teve e investiu em uma formação profissional em Arte. Essas mesmas professoras são aquelas que mais investem em capital objetivado (BOURDIEU, 2007) adquirem livros especializados, a exemplo dos de Ana Mae Barbosa, revistas, participam de cursos na área, escrevem sobre suas experiências didáticas, estão presentes em todas as exposições que ocorrem na cidade, guardam catálogos das exposições. Demonstraram estudar por livros teóricos, artigos de revistas especializadas, pesquisar em sites específicos e começam a investir na aquisição de livros sobre processos criativos devido a inserção no mercado de trabalho.

Diante destes depoimentos pode-se reconhecer o impacto eu a formação profissional em Arte pode exercer na qualidade do trabalho pedagógico e com isso favorecer efetivamente na aprendizagem e desenvolvimento educacional e cultural dos estudantes.



2. Saberes docentes em Arte: refletindo sobre a formação dos professores

Diante da configuração dos grupos de professores e sua análise observamos que os saberes que constituem o fazer pedagógico em Arte da maioria desses professores se inscrevem, prioritariamente, no uso dos livros didáticos para cumprirem as diretrizes curriculares sejam municipais e ou estaduais, o que caracteriza segundo Tardif e Gauthier (2001) de saberes da experiência.

Essa característica, fundamentalmente, repercute no modo como a disciplina é vivenciada e aprendida pelos estudantes durante sua formação escolar, contribuindo para reforçar as desigualdades culturais existentes.

Sobre a questão referente aos saberes e conhecimentos da docência em arte, as professoras que não possuem a formação profissional em Arte, dizem que pesquisam o conteúdo para “passar para o aluno” como se isso fosse o suficiente para ensinar Arte.

A recorrência do uso do livro didático nos indicou verificar que conteúdos eram privilegiados nesses livros e embora as temáticas explorassem os conhecimentos do campo artístico de cada uma das linguagens, esclarecessem questões históricas, problematizem a ideia de arte como conhecimento e prática cultural fica evidente que sem o conhecimento do professor para mediar esses conteúdos a aprendizagem dos estudantes fica comprometida. Isto porque, o mediador desse conhecimento, o professor, é despossuído do saber profissional (TARDIF,2000;2002) necessário para docência.

A função da arte na educação, entre tantas outras, consiste em promover o desenvolvimento cultural (EISNER, 2008; BARBOSA, 2005; 2011) a partir da apropriação de seus códigos, de seus valores, de seu reconhecimento com vis a sua produção, apreciação e fruição (BARBOSA, 2005; PCN/ARTE, 1996) o que fica comprometido devido à ausência em sua maioria de professores com formação profissional em Arte.



Em suma, a complexidade do Saber Docente para lecionar Arte apresenta muitos entraves, pois os professores não atribuem as dificuldades encontradas no fazer pedagógico à falta de formação profissional, mas sim a própria arte. Entendida pela maioria como uma área que não se ensina, ou seja, não admitir que o entendimento da arte como campo de conhecimento exige saberes intrínsecos à docência oriundas de uma formação profissional escamoteia os graves problemas de formação docente em nosso país, em especial, as do professor de Arte.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A.M (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BOURDIEU, P. **A distinção. Crítica social do julgamento.** Porto Alegre: Zouk, 2007. **CELLARD, A.** A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y, S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ . **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2ª edição. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.

EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática docente?** Currículo sem fronteiras, v.8.n 2, pag 2-17, jul/dez 2008. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf.



NÓVOA, A. (2007) Os professores e a história de sua vida. In: **Vida de professores**. Org. Antônio Nóvoa. Porto: Porto editora.

PÉREZ, GÓMEZ, A. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. In: J. Gimeno y A. Perez Gomes (Org.). **Comprender y transformar la escuela**. Madrid: Morata, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2011) Estágio e Docência. São Paulo: Cortez. **PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/Aprendizagem de Arte e sua pesquisa**. In Rocha Maurilio Andrade e Medeiros Afonso. *Fronteiras e Alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade*. Belém-PA: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. e GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E.

(Org.). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.



FORMAÇÃO DE ARTISTAS-DOCENTES E RECONHECIMENTO DA ALTERIDADE: METODOLOGIAS DE ENCONTRO DA UNIVERSIDADE COM MANIFESTAÇÕES PERFORMÁTICAS TRADICIONAIS

Joana Abreu¹ - UFG
Luciana Hartmann² - UnB

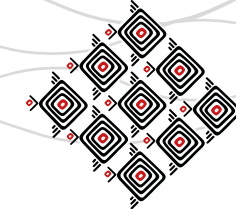
Resumo

O presente artigo reflete a respeito de processos de relação entre o ambiente formativo da sala de aula e as atividades externas de encontro com manifestações performáticas brasileiras tradicionais conhecidas como populares tais com os festejos e folguedos comunitários tradicionais, entendendo que tais processos estão cada vez mais presentes nas licenciaturas em artes da cena das universidades no Brasil. Debate mais especificamente o reconhecimento de si, de outrem e da diversidade por meio desses encontros, a possibilidade de aprendizado no espaço externo ao da universidade e o aprendizado pela via do corpo em jogo no processo, tendo como foco aprendizagens das artes da cena.

Palavras-chave: Formação de artistas-docentes. Manifestações performáticas tradicionais. Extensão-universitária.

1 Joana Abreu é professora da graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Doutoranda em Performances Culturais (EMAC/UFG) e mestre em Arte (IA/UnB/2006). É atriz e atualmente, integra o elenco do espetáculo Tuná, de Teatro para Bebês, sob direção de Fernanda Cabral. É autora do livro, Teatro e Culturas Populares: Diálogos para a Formação do Ator, publicado pelas Editoras Caleidoscópio e Dulcina Editora (2010). Coordena o grupo de extensão Teatro para Bebês na UFG. joana.teatro@gmail.com

2 Luciana Hartmann é professora associada II do Departamento de Artes Cênicas da UnB, atuando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGCEN-UnB) e como colaboradora no PPGI Performances Culturais, da FCS/UFG. Bolsista de Produtividade em Pesquisa – PQ 2. Atualmente é Coordenadora do PPGCEN/UnB. Possui graduação em Artes Cênicas – Bacharelado em Interpretação Teatral, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996), Mestrado em Antropologia Social (2000) e Doutorado em Antropologia Social (2004) pela Universidade Federal de Santa Catarina, com período de doutorado sanduíche na área de Antropologia Visual na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) – Paris (2002-2003). Realizou Pós-doutorado na Université Paris X Ouest Nanterre La Défense (2014-2015). luhartm71@gmail.com



Introdução

Temos visto crescer, nas últimas décadas, nos cursos de graduação nas artes da cena, a quantidade e a qualidade de disciplinas e projetos de pesquisa e extensão voltados para o estudo e o conhecimento das manifestações performáticas brasileiras ligadas às tradições populares³. Licenciaturas em dança e/ou teatro em instituições como a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Estadual Paulista, a Universidade Federal de Sergipe, a UniRio, a Universidade do Estado do Amazonas, a Unicamp, a Universidade de Brasília, entre outras, inserem em seus programas de curso disciplinas voltadas para esses saberes ou os incluem nos programas de disciplinas sobre temáticas mais amplas. Projetos de diálogo entre universidade e saberes tradicionais também têm sido fundamentais nessa ampliação de interlocução. Desses, talvez o mais reconhecido exemplo seja o Projeto Encontro de Saberes⁴ que convida mestres e mestras de saberes tradicionais para

3 Nos estudos sociológicos, antropológicos e culturais, apenas para citar três campos de conhecimento mais próximos a esta pesquisa, identifica-se amplo debate a respeito da nomenclatura utilizada para designar os fazeres e saberes culturais da tradição popular. Desde os estudos folcloristas, passando por acepções diversas da ideia de cultura popular ou culturas populares e, posteriormente, pela noção de patrimônio material e imaterial, autores como Romero Brito, Peter Burke, Nestor Canclini, Clifford Geertz, trouxeram contribuições marcantes para a configuração desses conceitos. Gilmar Brito (2009) traça rico panorama histórico do pensamento a esse respeito. Ciente deste amplo debate, mas considerando a inserção da pesquisa no campo das performances culturais, este artigo opta pela utilização do termo *Manifestações performáticas tradicionais* para designar o conjunto dos fazeres e saberes aqui abordados, sabendo todavia que cada manifestação existente traz léxicos e conceitos próprios específicos.

4 O Encontro de Saberes é um projeto estruturante do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), que resulta de uma parceria estabelecida junto à Universidade de Brasília (UnB), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Cultura (MinC) – sendo o último o órgão financiador da proposta, bem como um aliado fundamental desde a sua criação. [...] Pode ser entendido como uma proposta concreta de formação intercultural para o ensino formal, capaz de promover uma dupla inclusão: das artes e saberes tradicionais na grade curricular e, simultaneamente, dos mestres e mestras tradicionais na docência. Tra-



atuarem por um período pontual como professores convidados de disciplinas aplicadas na universidade, dentro do currículo.

Esse novo panorama deve-se, em parte, ao questionamento das epistemologias dominantes no sistema de ensino superior que estão baseadas nos referenciais colonizadores europeus e estadunidenses. Além da consolidação dessas experiências que podemos chamar de decoloniais⁵, surgem outras também questionadoras do sistema vigente de organização curricular universitária, que baseiam seus currículos numa visão de sujeito integrado, entendendo o sensível, as artes, a comunidade, como fundamentos essenciais para a formação no dito ensino superior, como é o caso recente da estruturação da Universidade Federal do Sul da Bahia⁶.

No contato entre universidade e saberes tradicionais, essas novas propostas de configuração do espaço de saber acadêmico suscitam questionamentos e reflexões em relação aos modos de efetivar os diálogos entre o contexto da universidade e o contexto comunitário onde se localizam e criam os saberes tradicionais investigados. Há, implícito no processo, um aprendizado sobre a atuação ética e metodológica de professores e estudantes envolvidos. Considerando o momento exposto, este artigo busca refletir sobre algumas facetas do contexto estabelecido, examinando mais especificamente três aspectos importantes para o aprofundamento do debate e a ampliação da consciência sobre a atuação dos envolvidos, acreditando que a experiência em

ta-se de uma intervenção teórico-política de tipo transdisciplinar, que busca descolonizar o modelo de conhecimento ensinado nas universidades. (Carvalho & Flórez, 2014; Carvalho & Águas, 2015)

5 A partir da primeira década dos anos 2000, sistematiza-se na área das Ciências Sociais, o chamado Projeto Modernidade/Decolonialidade que fortalece o debate sobre as possibilidades de decolonização dos referenciais epistemológicos das nações colonizadas, quiçá acreditando na possibilidade de reconhecimento e invenção de epistemologias que foram chamadas, entre outras coisas de “do sul”, referindo-se a uma condição austral de nações como a Índia, diversas nações africanas e as nações latino-americanas.

6 Para maiores informações a respeito da organização dos ciclos formativos que compõem a matriz curricular da UFSB, ver <http://www.ufsb.edu.br/ensino/graduacao>.



curso gera novos enfoques metodológicos e pedagógicos, muitos deles ainda não investigados ou sistematizados.

O primeiro aspecto a ser focado está ligado à atuação ética e dialógica, à percepção da alteridade e da diversidade, a partir do reconhecimento das próprias memórias dos envolvidos, do reconhecimento da própria fala e da diferenciação entre essa e a fala de outrem, potencializando a percepção da alteridade com suas especificidades. O segundo aspecto abordado traz a própria configuração dos espaços possíveis de aprendizado que se apresentam nessa interlocução, incluindo o espaço da própria universidade e os espaços de rua e comunidade que recebem ou abrigam as manifestações performáticas estudadas. O terceiro e, por hora, último aspecto debatido propõe o *corpo em jogo* como um lugar fundamental de aprendizado e compreensão da alteridade, mas também como indispensável para que se concretize o recurso metodológico do “aprender a fazer fazendo” e, portanto, reconhecer mais profundamente o fazer de outrem e a diversidade de saberes válidos num processo de aprendizado.

Embora não seja a intenção, neste breve artigo, detalhar casos específicos resultantes das experiências com as manifestações performáticas tradicionais em licenciaturas nas artes da cena, reitero que as reflexões aqui apresentadas, estão relacionadas a observações e vivências diversas ocorridas ao longo dos últimos quatro anos de docência na Universidade Federal de Goiás, bem como de trocas de experiência e informação com colegas atuando em licenciaturas similares nesse mesmo período.

Falar por si, ouvir a outrem – memória e reconhecimento

Experimentar, no processo de formação na universidade, o contato com manifestações performáticas populares pode ser ainda uma experiência inusitada para docentes e discentes, não habituados a compreender o ambiente universitário como um espaço para saberes de tradição



oral. O inusitado reside não necessariamente na falta de contato dos estudantes com esses saberes, já que, especialmente em estados como Goiás, Amazonas, Maranhão, Bahia, muitos desses estudantes trazem em suas trajetórias familiares e/ou comunitárias referências próximas de alguma manifestação dessa natureza. Goiás, por exemplo, é um estado onde podemos encontrar grupos e comunidades, em vários municípios, que guardam os saberes e fazeres das folias de reis, das congadas, dos batuques da rainha, das catiras, das pamonhadas, das galinhadas com pequi, entre outros tantos. Nesse contexto, assim como há estudantes com memórias imediatas de manifestações dessa natureza, há também quem não acesse memórias desse tipo numa primeira tentativa, verbalizando inclusive acreditar não ter nenhuma conexão com tais saberes e fazeres.

Justamente pela pouca valorização dos saberes das manifestações performáticas tradicionais como conhecimento importante na universidade, tenho identificado que, muitas vezes, há um primeiro momento do contato de educadores e estudantes com esses saberes que é um momento de aproximação, de reconhecimento. Reconhecer aqui significa dimensionar a si, a outrem e ao espaço entre esses dois universos. Reconhecer a si no sentido de identificar em suas próprias memórias elementos dos saberes e fazeres tradicionais que ajudaram a plasmar sua formação como um sujeito sensível e pensante. O acontecimento da identificação desses saberes nas histórias de cada sujeito ou de seus familiares atua nesse reconhecimento e, quiçá, contribui com uma mudança de percepção sobre como cada estudante pode contribuir com o processo de aprendizado universitário, seu e de seus pares, sem precisar abandonar suas experiências de vida anteriores.

Essa percepção é cognitiva, afetiva e política. Num momento da história da universidade brasileira em que temos políticas para ingresso e permanência de estudantes integrantes de grupos socialmente discriminados, revisitar as formas de conhecer e os conhecimentos admitidos é urgente. É urgente que cada estudante/educador se sinta acolhido em sua natureza, dialogando com



novos saberes a partir dela, mas também que a escuta dos saberes da alteridade e da diversidade seja feita num exercício de compreender a alteridade a partir dos léxicos que ela mesma traz.

Graça Veloso (2016, p. 93) afirma que “o que melhor define o saber e o fazer de cada grupo cultural é o léxico adotado por eles mesmos” e entende que a utilização desse léxico próprio para a referência a esses saberes seria uma “estratégia de reconhecimento da alteridade” (Idem, p. 89). Ou seja, buscar conhecer a outrem a partir de como essa outra pessoa se auto denomina, nomeia seus fazeres, descreve seus saberes. Falar de outrem por seus próprios termos, vocábulos e expressões seria, por meio da linguagem, um exercício de respeito e ampliação de pontos de vista, de reconhecimento do que é diverso.

A estrutura atual da universidade e a observação de disciplinas e projetos que nela admitem os saberes e fazeres das manifestações performáticas tradicionais ajuda a perceber as fricções do processo do encontro de léxicos e de modos de ser e viver distintos. Encontram-se situações em que estudantes advindos de comunidades tradicionais, como indígenas e quilombolas, somente por sua presença na universidade, tensionam essas relações, já que existem imbuídos de seus léxicos e trazem-nos para o jogo do conhecimento científico. Todavia, ao longo do processo de escolarização, são eles que abandonam e adequam seus léxicos e não a universidade que os assume. Podemos também identificar outras situações, como o já mencionado Projeto Encontro de Saberes, nas quais mestres de saberes e fazeres tradicionais compartilham seus conhecimentos por meio de seus léxicos com estudantes e educadores portadores de outros falares e pensares; outras ainda de extensão do ambiente da universidade, por meio da saída de estudantes e educadores para visitas e vivências em ambientes comunitários gerados pelos fazeres e saberes das manifestações performativas tradicionais.

Essa polifonia no processo de aprendizado amplia, no caso das artes da cena, referências identitárias, afetivas, estéticas e éticas. Quem sou eu? Quem é a outra pessoa? Por que me dou a conhecer dessa maneira? Como a outra pessoa se mostra ao mundo? Como compartilha



o que é e o que sabe? O que é uma manifestação cênica? São questões diversas suscitadas por encontros e desencontros ao longo do processo de transformações. Nos questionamentos e descobertas, nos incômodos e aconchegos de saber algo de outrem, há a necessidade do aprendizado ético de que o que é de outrem (não somente por posse, mas por domínio lexical) não deveria ser simplesmente mimetizado ou adaptado a meus próprios léxicos. O descuido ou a falta de consciência nesse sentido

tende a se traduzir, em última instância em exercício de padronização de uma pluralidade de manifestações diversas – esvaziadas de substâncias e emolduradas em caracterizações adjetivadoras – para, finalmente, serem enfeixadas dentro de uma indiferenciada tipificação [...] uma expropriação: operação raras vezes qualificada esteticamente e para qual a discussão ética talvez seja a mais apropriada (RABETTI, 2000, p. 7).

O processo de aprendizado de referências cênicas/estéticas se amplia aqui para incluir referências éticas, políticas, sociais. Há um paradoxo recorrente no processo. Simultânea à consciência da importância da ampliação do conhecimento de saberes e fazeres performáticos tradicionais para a constituição do arcabouço de referências do artista cênico brasileiro está a delicadeza do respeito à alteridade e à diversidade com toda a complexidade que isso significa. Betti Rabetti, em artigo que inclui o trecho mencionado acima, debate, ainda nos anos 1990, a necessidade de uma percepção mais ampla, por parte de artistas cênicos, das camadas de domínio técnico que subjazem em fazeres e saberes tradicionais aparentemente típicos, ou seja, considerados quase “natos” ou naturais.

Consideramos aqui que, junto às camadas de domínio técnico, há, muitas vezes, camadas de domínio metodológico, já que se apresentam também práticas muito específicas para repassar aqueles saberes e fazeres. Questionar essas metodologias subjacentes, aprender com elas, contribui com a constituição das referências do artista-docente, mas para promover a percepção



desse universo numa postura decolonial, de encontro não abusivo com a alteridade, parece-nos importante realizar uma visita às próprias memórias, entender a própria voz e sabe-la distinta da de outrem, rememorar para reconhecer.

Ir à rua

Na experiência de identificação e diferenciação gerada pelo encontro entre o contexto de aprendizado universitário e aquele das comunidades fazedoras das manifestações performativas tradicionais, há outro aspecto problematizado aqui. Este se liga aos espaços e ambientes de aprendizado. Trata-se do espaço físico, entendendo entretanto que esse espaço físico significa muito mais do que uma definição geográfica e arquitetônica. Embora nosso sistema de ensino universitário apoie-se nas três bases inter-relacionadas de um tripé que inclua ensino, pesquisa e extensão, sendo a extensão uma vertente de contato com a comunidade “externa” à universidade, a relação da universidade com essa comunidade acontece, na maioria das vezes, entendendo-a como receptáculo dos conhecimentos construídos e adquiridos na pesquisa acadêmica ou como objeto de pesquisa.

A experiência educativa com as manifestações performáticas tradicionais desestrutura essa via de mão única por entender o encontro com a comunidade como um encontro de aprendizados que relativizam os papéis de mestre e aprendiz e questionam locais estabelecidos e reconhecidos de saber ou de não-saber, o que gera um estranhamento. Esse estranhamento se manifesta fortemente na relação com o espaço. Podemos, por exemplo, trazer mestres tradicionais para partilhar um saber na universidade, mas seria possível questionar se a experiência vivida por estudantes naquele contexto se aproximaria daquela vivida no contexto comunitário, se o saber compartilhado se descaracterizaria, se o fato desse saber adentrar a universidade incorreria em algum tipo de prejuízo por parte da comunidade guardiã e detentora daquele saber.



Entendendo as experiências são distintas – ter contato com uma manifestação pelas “mãos” de um mestre ou de um iniciado dentro das dependências da universidade ou vivenciá-la em seu ambiente de origem, na própria comunidade – ousamos, por hora, considerar que o contato é valioso e importante nas duas configurações, pelo menos no que tange ao processo de aprendizado pelos estudantes. Entre outras coisas, a primeira configuração mencionada, a do mestre na universidade, tem o papel de redimensionar processos pedagógicos no ensino formal no sentido de rever os saberes e os mestres admitidos nesse espaço. A segunda configuração citada, a da vivência na rua, em campo, fora da universidade, também redimensiona processos pedagógicos, mas no sentido de ampliar, afetiva e geograficamente a universidade.

Para conhecer uma manifestação performática tradicional que ocorre na comunidade, por exemplo, é importante sentir o calor da rua (calor literal no caso de muitos cortejos e folguedos que serpenteiam pela rua sob sol escaldante nos estados mais quentes desse imenso Brasil). O aprendizado será outro tanto em termos técnicos como em termos éticos e afetivos. O contato *in loco* com os saberes e fazeres em questão constitui uma experiência mais próxima da natureza comunitária de cada manifestação. Ao receber um mestre ou mestra no ambiente da universidade, os estudantes poderão entrar em contato com elementos históricos (da história da manifestação e daquele praticante), técnicos (da estrutura e detalhes da técnica de cada fazer) e até energéticos (pensando na “presença cênica” que se instaura na atuação de diversos mestres e mestras). No entanto, no espaço da rua, acompanhando a comunidade, a percepção pode se estender a outros pontos como a natureza coletiva de cada fazer/saber, as relações específicas que se estabelecem entre fazedores e plateia de acordo com a especificidade de cada manifestação, entre outras possibilidades.

Paradoxalmente, no caso dessas visitas, ir à rua é também conhecer a morada alheia. Ver não só a manifestação em si, mas quem sabe seu preparo ou o preparo do suporte para que



ela aconteça, incluindo feitura de alimentos, partilha de bebidas, rituais de proteção e de benção que antecedem performances, conflitos e negociações. Estar na casa alheia é também perceber diferenças sociais, econômicas, culturais, estéticas, religiosas e geracionais. Nessas situações, as diferenças identificadas podem ser facilmente compreendidas ou não, gerando fricções importantes para o aprendizado de artistas-educadores. Cada ser é o outrem de alguém, de modo que estranhamentos e encantamentos acontecem numa via de mão dupla entre membros da comunidade visitada e estudantes visitantes, o que pode gerar mais material de debate, trabalho e formação, desde que não haja uma desigualdade de posições de poder. A rua, por ser o território alheio, relativiza os lugares de poder.

Todavia, ir à rua ainda é uma prática que ocorre pouco nas disciplinas de nossas licenciaturas nas artes da cena. Estudantes de licenciatura saem frequentemente a campo para realizar as atividades de estágio supervisionado em escolas e instituições diversas, mas saídas orientadas para vivenciar e conhecer manifestações cênicas costumam ser bem menos frequentes, tanto no que diz respeito a espetáculos contemporâneos como no tocante a manifestações performáticas tradicionais. Por outro lado, a vida na universidade, em parte por sua característica de polo de extensão, pode oferecer a ampliação dessas oportunidades. Ainda assim, os estudantes seriam fortemente beneficiados se essas duas vertentes pudessem estar articuladas mais frequentemente, de forma que uma integrasse a outra, como é a proposta da concepção dessa estrutura tríplice (ensino, pesquisa, extensão).

O espaço da rua também desafia aprendizes a envolverem seus corpos mais intensamente no processo de aprendizado o que, para as artes da cena, é fundamental. Seguir cortejos, fugir do boi, ralar milho, girar com a folia, dançar na praça com a congada, tocar a textura de um bordado, bater a matraca, cada ação dessa natureza convoca o corpo a saber mais e melhor.



Colocar o corpo em jogo

Na contemporaneidade, passamos uma porcentagem grande de nossas vidas sentados em frente às telas de computadores e celulares. Nessa situação, vivemos uma espécie de anestesia do corpo (BAITELO Jr., 2012). Se antes nossas salas de aula já eram organizadas para passarmos a maior parte do tempo imóveis, apenas ouvindo e vendo, atualmente, essa imobilidade se soma aos momentos de pesquisa diante dos retângulos virtuais. No caso das artes da cena, essa imobilidade é combinada também com momentos de envolvimento corporal. O treinamento/aprendizado corporal é indispensável para a atividade cênica. Nesse caso, o corpo é também entendido como um lugar de epistemologias. O corpo tem seu saber e seus variados caminhos de aprender. A formação do artista-educador pede uma diversidade de opções metodológicas para que esse conhecimento do corpo se amplie e aprofunde.

Por outro lado, os fazeres e saberes das manifestações performáticas das tradições populares habitam um universo em que se aprende a fazer fazendo, ou seja, por meio do total envolvimento do corpo em cada ação, em cada compromisso, em cada devoção. Nesse universo de saberes de transmissão oral, subjazem, entre outras coisas, metodologias constituídas para os processos de transmissão e aquisição dos saberes. Falo de metodologias constituídas por ter observado em algumas manifestações (como o Bumba meu boi maranhense, a Folia de reis, o Tambor de Crioula) estratégias recorrentes de ensino e aprendizagem, como a imitação dos “mais graduados”, o papel de auxiliar de um mestre como espaço de aprendizado, a prática informal de tirar dúvidas e tentar novos movimentos, cantos e toques de instrumento nos breves momentos de descanso ou alimentação que costumam acontecer nos intervalos das brincadeiras e apresentações de cada manifestação. Cito aqui somente algumas das estratégias identificadas.

Porém, o fato dessas estratégias metodológicas existirem no corpo e nele serem expostas não significa que estejam sempre evidentes, nem para quem faz nem para quem olha. Muitas



vezes, estão em camadas pouco percebidas desses fazeres, não são mencionadas, nem enfatizadas, sejam elas realizadas com a consciência clara de sua existência ou não. Justamente por passarem despercebidas, corre-se o risco de achar que elas não existem e que o fazer em questão é aprendido como mágica, como benção, como talento do corpo pelas pessoas que integram a comunidade guardiã/praticante daquele fazer tradicional. Rabetti (2000) entende que a visibilidade/invisibilidade da técnica em fazeres considerados populares e tradicionais está ligada a uma tendência a considerar tais fazeres como típicos, como se isso bastasse para encerrar a questão. Assim, não se desvendam as camadas técnicas. Nossa hipótese é de que o mesmo ocorre com as camadas metodológicas no caso da transmissão desses mesmos saberes.

É importante ressaltar que a invisibilidade desses corpos é mais ampla do que a simples percepção de técnicas e metodologias. Ela é histórica, social e política e se liga diretamente ao fato de grande parte dessas manifestações trazerem um DNA indígena e africano. Todavia, aprofundar esse debate desviaria um pouco o foco deste breve artigo. Voltemos portanto a pensar no corpo em jogo, ou seja, no envolvimento dos corpos no processo de conhecimento e, mais ainda, nesse corpo vivenciando tanto a experiência de ir à rua/comunidade conhecer saberes/fazeres das manifestações mencionadas como a experiência de conhecer facetas desses saberes e fazeres na própria universidade no encontro com mestres e aprendizes “mais graduados”.

Pensando que cada manifestação tem seu próprio léxico e entendendo que esse léxico não é somente intelectual e verbal, mas que se manifesta também na linguagem corporal, praticar, ainda que brevemente, esses signos lexicais seria também uma maneira de conhecer, valorizar e respeitar a alteridade e a diversidade que aqui estão no foco da discussão. Colocar o corpo em jogo vendo, ouvindo e fazendo junto pode também gerar outras abordagens em relação às contribuições desses saberes para o fazer do artista-docente nas artes da cena.



Considerações finais

A intenção da convergência de momentos em que artistas-docentes em formação nas artes da cena estejam em situação de aprendizado corporal de elementos ligados às manifestações performáticas tradicionais tanto na comunidade como na universidade não é a de que esses artistas-docentes transformem-se em brincantes ou praticantes dessa ou daquela manifestação. Tampouco intenta-se possibilitar a apropriação mimética de saberes ou friccionar tensões e confrontar conflitos de gênero e religião (pontos que também podem ser ativados em processos dessa natureza).

Partilhar corporalmente o que a alteridade propõe, neste caso, pode ser um caminho para melhor compreendê-la, especialmente se considerarmos que neste contexto o ritual, a festa, a brincadeira, a labuta em questão constituem não somente algo do fazer alheio, mas do ser alheio em si, dos dizeres pelos quais a alteridade se auto denomina, se cria e recria. Amplia-se assim a noção da diversidade e a capacidade de lidar e criar num contexto diverso.

Compartilhar técnica e criação, tradição e transformação, na universidade e na comunidade, no ensino e na extensão ou, quem sabe, num ensino extensivo em que essas duas facetas da base que fundamenta a proposta da universidade atual não precisem estar separadas, pode ser também um caminho metodológico para o aprendizado, por parte dos artistas docentes, de uma porção fundamental da história e da prática das artes da cena no Brasil.

Referências Bibliográficas

BAITELLO Jr., Norval. **O Pensamento sentado**: Sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012.

CARVALHO, José J.; Águas, Carla L. P. **Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e**



epistemológico, in Teresa Cunha & Boaventura Santos (orgs.), Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: Aprendizagens Globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul - Atas, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2015.

CARVALHO, José J.; Flórez, Juliana F. **Encuentro de Saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocentrico**, in *Nómadas*, no 41, 2014.

RABETTI, Betti. **Memórias e culturas do “popular” no teatro**: o típico e as técnicas. In: *O percevejo*. nº 8, ano 8, 2000, p. 3-18.

VELOSO, Jorge das Graças. **Paradoxos e Paradigmas: a etnocenologia, os saberes e seus léxicos**. *Repertório de Teatro e Dança*. Salvador, UFBA, nº 26, p. 88-94, 2016, vol. 1.



CIÊNCIA, POESIA E ARTE

Jucielly Vasconcellos dos Santos¹ - UFRJ

Aline Mansur Almeida² - UNILAGOS

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar as reflexões e experiências oriundas de uma aula interdisciplinar envolvendo a Arte e disciplinas científicas, desenvolvida no Colégio Estadual Praia do Siqueira em Cabo Frio/RJ. Foram feitas abordagens integradas sobre o estudo de pigmentos naturais, despertando nos alunos um pensamento crítico sobre os processos artísticos e científicos. Durante o trajeto, o ensino de Artes Visuais destaca-se como facilitador da aprendizagem, uma vez que os trabalhos produzidos pelos alunos dialogavam com as experiências científicas e culminaram em uma exposição artística que envolvia pintura e poesia ao fim do bimestre. A realização das atividades de forma interdisciplinar permitiu ao educando compreender os conceitos de maneira integrada, colocando-o como agente do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Interdisciplinaridade. Pigmentos naturais.

Introdução

Como objetivo principal, este trabalho pretende descrever uma prática interdisciplinar, envolvendo a arte em diálogo com disciplinas das ciências, através do processo de produção de tintas, com pigmentos extraídos de plantas e alimentos.

1 Mestranda em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (NIDES/UFRJ). Professora de artes do Governo do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Ensino Médio e no Município de Cabo Frio/RJ, atuando no Ensino Fundamental II. Pintora e Artista Visual. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB), Licenciada em arte (UCAM) e Bacharel em pintura (UFRJ).

2 Doutora em Geociências (UFF-Geoquímica Ambiental). Licenciada e Bacharel em Química (UFRRJ). Professora de Química do Governo do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Ensino Médio. Professora do Ensino Superior na UNILAGOS.



Historicamente, a produção de tintas naturais pelo homem vem do período Paleolítico, onde os homens primitivos realizavam nas paredes das cavernas, desenhos e inscrições utilizando os elementos encontrados na natureza. Segundo Proença (2000), as primeiras expressões consistiam em traços feitos com argila. Em um segundo momento, ao pintar as próprias mãos, utilizando um osso oco como uma espécie de canudo, desenvolveu-se uma técnica chamada pelos estudiosos de *mãos em negativo*. Nesta técnica, o homem primitivo triturava as rochas, formando um pó colorido. Ainda na Pré-História, ao aprimorar as técnicas de pintura, usava óxidos minerais, ossos carbonizados, carvão, vegetais e sangue de animais, que eram esmagados e dissolvidos em gordura animal, para confeccionar suas tintas.

Pigmentos naturais também são usados pelas culturas indígenas, principalmente a brasileira, que faz uso na pintura corporal. A tintura é feita a partir de sementes, como o urucu ou com extração do suco de frutas, como o jenipapo (PINTO, 2018).

A matéria prima da qual precisamos está presente na natureza. Podemos extrair os pigmentos de diversas partes das plantas como suas folhas, cascas, raízes, caules e sementes por meio da maceração ou do cozimento. Ainda podemos utilizar os pigmentos extraídos de pedras, terras coloridas e argila.

Portanto, o estudo dos pigmentos é um tema interdisciplinar. Neste sentido, a arte pode ser grande aliada ao estudo das disciplinas científicas, pois a criatividade torna-se um fator favorável ao trabalho interdisciplinar com o campo das ciências, ampliando a percepção do papel destas duas áreas de conhecimento. Porém, ao ensinar arte em conjunto com outras disciplinas, devemos ter alguns cuidados, como nos aponta Pougy:

“[...] lembrando sempre que a arte não serve apenas como ferramenta para projetos de outras disciplinas, mas que ela é em si uma área do saber tão importante quanto as outras áreas curriculares, com conteúdos e procedimentos próprios que podem e devem ser trabalhados, seja sozinhos, seja em conjunto com as outras disciplinas (2012, p. 150).



Nas aulas de arte, os alunos puderam realizar produções artísticas individuais e coletivas, fizeram leituras de obras de arte e refletiram acerca dos procedimentos e análises de sua própria produção.

Trabalhando interdisciplinarmente em Arte e Biologia, foram feitos estudos e pesquisas bibliográficas sobre os tipos de pigmento que seriam extraídos, posteriormente, em uma aula integrada de Química e Artes visuais. A relação entre os pigmentos naturais, o estudo do pH, o conceito de fotossíntese e o espectro eletromagnético, foi um dos exemplos utilizados pelos docentes de química, física e biologia para a contextualização e união dos conhecimentos.

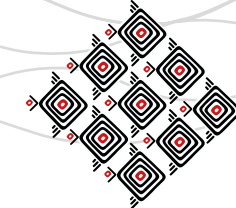
Entretanto, antes de entrarmos no projeto propriamente dito, cabe contextualizar ao leitor em quais condições se desenvolveu o mesmo e sobre a partir de quais fundamentos.

O Colégio e o Projeto

O Colégio Estadual Praia do Siqueira está situado às margens da Laguna de Araruama, no Município de Cabo Frio-RJ. Em 2017, o Colégio aderiu ao programa Ensino Médio Inovador – ProEMI³ que tem como uma das propostas, práticas pedagógicas atrativas que atendam aos interesses dos estudantes do ensino médio. Por meio de reuniões pedagógicas, os professores puderam correlacionar os conteúdos, de forma interdisciplinar.

Assim sendo, “Ciência, Poesia e Arte” foi o título dado ao projeto interdisciplinar, voltado a duas turmas do 2º ano do Ensino Médio. O projeto contou com cinco professores das disciplinas de Química, Física, Biologia, Arte e Língua Portuguesa/Literatura e uma professora, agente da

3 O programa Ensino Médio Inovador – ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, alinhado ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. O objetivo do ProEMI é apoiar o desenvolvimento de propostas inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35948>. Acesso em: 25 ago. 2018.



Sala de Leitura. Inicialmente foram planejadas aulas interdisciplinares que abrangessem as áreas científicas e a arte com um assunto pertinente ao 2º ano do Ensino Médio. Em nossa reunião de planejamento do projeto, constatamos que os conteúdos científicos poderiam ser abordados com o diálogo de processos artísticos, tornando o ensino mais significativo para o aluno, desenvolvendo habilidades intelectuais e criativas. Segundo Selbach (2010), para que a aprendizagem possa se tornar significativa, necessita, em primeiro lugar, da intenção por parte do professor e em segundo, da certeza de que a aprendizagem provenha do aluno, cabendo ao docente saber processos e meios para estimulá-lo. A interdisciplinaridade portanto, faz a interligação dos saberes, a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas.

A arte e a ciência investigam, questionam, observam, fazem apontamentos. Há relações afins entre esses dois tipos de conhecimento e podemos perceber estudando a História da Arte e das Ciências. A criatividade, a cognição e a expressão podem ser trabalhadas por meio da arte, onde a reflexão, a observação e o processo criativo estão relacionados a outros conhecimentos.

Vamos nos ater ao recorte em Artes Visuais para descrever os objetivos a serem alcançados ao longo do processo: vivenciar práticas artísticas aliadas aos conhecimentos científicos; conhecer a história da arte e o processo de confecção das tintas ao longo da história; identificar diferentes linguagens artísticas e poesias; realizar a observação das árvores no pátio da escola e produzir desenhos de observação; elaborar pinturas com as tintas naturais produzidas. Pensamos em uma exposição de Artes Visuais aliada às poesias elaboradas pelos alunos, desenvolvendo um produto final significativo, despertando a participação e o envolvimento dos docentes.

Os assuntos foram abordados de maneira interdisciplinar, ou seja:

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias, até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (JAPIASSU, 1991, p. 136).



Cada professor abordou os seus conteúdos interligando-os aos conceitos que envolviam os pigmentos naturais. Iremos nos ater a descrever a experiência que relaciona-se ao ensino de Artes Visuais.

Artes visuais e os Pigmentos Naturais:

Nas primeiras aulas de Artes Visuais e História da Arte, iniciamos com discussões acerca da arte rupestre e da confecção de tintas naturais pelos povos primitivos, como os indígenas brasileiros. Os alunos assistiram a alguns vídeos e imagens de pinturas em cavernas como a de Lascaux, na França e na Serra da Capivara, no Brasil, além dos estudos sobre a arte corporal indígena brasileira. Estudamos ainda como o homem foi aperfeiçoando as tintas ao longo do tempo, da têmpera à base de ovo, às tintas à base de água. Avançando na história da arte, falamos não somente de materiais como também sobre técnicas de desenho, principalmente de observação. A curiosidade na observação da natureza e seus fenômenos, se fez presente em toda a História da Arte, desde o tempo das cavernas até a contemporaneidade. Para guiar o planejamento, foi utilizada a abordagem triangular, formulada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa. “Segundo essa abordagem, para construir saberes em Arte é preciso que os estudantes participem de atividades de fazer arte, de fruição da obra de arte e de contextualizar o que fazemos e vemos na história da arte e na cultura visual” (POUGY, 2012, p. 61).

A contextualização foi realizada por meio de leitura de imagens e textos sobre diversos artistas que utilizaram o desenho de observação em suas obras, como os artistas do Renascimento, os Românticos do século XIX e os Impressionistas. Foi estudada a Teoria da Cor e os fenômenos de cor-luz e cor-pigmento em conjunto com o professor de Física. Os alunos produziram um círculo cromático utilizando diferentes misturas para obter as cores primárias, secundárias e terciárias, que seria um conhecimento imprescindível na hora de elaborar as misturas para a pintura de seus desenhos.

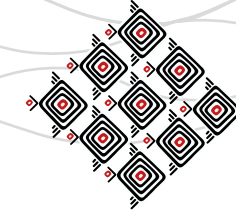


Fig 1. Aluno observando árvore no pátio do Colégio, 2017. Acervo pessoal



Fig 2. Processo de extração de pigmentos, 2017. Acervo pessoal.

Os alunos foram levados ao pátio da escola que contém árvores de diferentes espécies. Observaram suas formas reais, fugindo do desenho esquemático infantil. Em duas aulas de 50 minutos, na primeira semana, os alunos aprenderam técnicas de desenho de observação, como dispor os elementos proporcionalmente na folha realizando o enquadramento; a delimitação da linha do horizonte e a observação da disposição dos galhos da árvore escolhida.

Na segunda semana, os alunos das duas turmas foram reunidos em uma aula interdisciplinar, com duração de seis aulas de 50 minutos, envolvendo Arte, Química e Língua Portuguesa, que foi realizada no refeitório do Colégio. Em Arte, puderam recriar os seus desenhos em um papel para aquarela, propício para ser trabalhada a técnica, posteriormente.

Aprenderam então, conceitos sobre esboço e trabalho final. Em Química, os alunos foram levados em pequenos grupos para um laboratório improvisado na bancada do pátio para a extração dos pigmentos naturais, de plantas e alimentos. Aprenderam conceitos de pH e puderam confeccionar suas próprias tintas.

Posteriormente, um aluno fez um relato da experiência da produção de tintas naturais: “A questão do processo de extração dos pigmentos, foi bem interessante, aonde pudemos reproduzir o que aprendemos nas aulas de Química, aprendemos sobre: ácidos, bases e sais e com isso conseguimos fazer diferentes tipos de cores” (aluno João Pedro, turma 2001).

Após a confecção das tintas, os alunos puderam aplicá-las ao desenho de observação.

Ao final de todas as práticas, os alunos, com a ajuda da professora de Língua Portuguesa, escreveram um texto dissertativo, descrevendo toda a aula interdisciplinar. Como nos aponta Arouca:

A prática de uma disciplina de Arte que trabalhe não somente exercícios de leitura visual, mas que gradativamente insira também leituras e escritas de textos como forma de aprofundamento, colabora para a formação do estudante em um contexto mais amplo de apren-



dizagem. Ao possibilitar situações práticas de leitura e escrita, a área de Arte não apenas se torna parceira efetiva das outras disciplinas na formação do estudante, como também reafirma a arte como um complexo e profundo campo de estudo (2012, p. 16).

Por meio da escrita, os alunos puderam compreender melhor a conexão entre as disciplinas e em vários relatos aparece a relação entre os conceitos e como apreciaram uma prática diferenciada no espaço escolar. No relato do aluno Daniel, em um trecho transcrito abaixo, nos certificamos que os nossos objetivos foram alcançados:

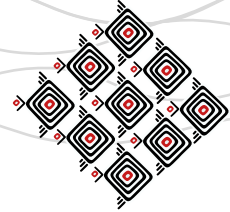
A aula de hoje fez com que saíssemos da sala de aula, daquela rotina de sempre, de só conteúdo e fim, analisamos a natureza, fizemos tintas naturais, isso tudo em contato com o “verde”. Foram aulas muito interessantes, onde consegui aprender e ao mesmo tempo de uma forma, me divertir. Espero que tenha mais aulas assim.

A arte deve mobilizar as atividades na escola, diversificando e ampliando a formação artística e estética dos educandos. As vivências emotivas e cognitivas, as análises do processo artístico e suas maneiras de interagir na sociedade são importantes para o seu desenvolvimento cognitivo.

Na terceira semana, com uma proposta da professora da sala de leitura, em uma ação conjunta com os professores de língua portuguesa, os alunos leram e pesquisaram poesias de autores brasileiros consagrados e criaram suas próprias poesias com a temática da natureza, dialogando com os desenhos e pinturas produzidas. Em Arte, os alunos produziram molduras feitas de papel cartão para emoldurar as pinturas já secas e tiveram a ideia de colar as poesias atrás de cada pintura, formando uma espécie de móbile.



Fig 3. Pintura feita com pigmentos naturais, 2017. Acervo pessoal.



Na quarta semana e culminância do bimestre, os alunos montaram um espaço expositivo para as pinturas e poesias selecionadas, criando a exposição “Ciência, Poesia e Arte”, aberta à comunidade escolar. Recebemos ainda a visita da jornalista local, Iva Maria que fez uma reportagem sobre o projeto para o seu canal em uma rede social ⁴.

Considerações finais

Dentro dessa proposta, o ensino de arte teve um papel relevante no processo de formação do educando. A construção do trabalho de forma interdisciplinar possibilitou aos alunos compreender os conceitos de maneira integrada, o que contribuiu para a produção de sentido em relação ao conhecimento produzido, sendo o mesmo encarado como relevante para a vida. Por meio dos textos descritivos elaborados pelos alunos, percebemos que esta prática foi motivadora e despertou o interesse pelos conceitos artísticos e científicos, fazendo uma correlação entre teoria e prática.

A possibilidade de construir uma prática interdisciplinar envolvendo diferentes disciplinas, possibilitou ao educando a reflexão da sua própria prática e perceber a relevância da disciplina de arte como qualquer outra do componente curricular. A avaliação deu-se por meio de textos dissertativos reflexivos, onde os alunos descreveram as etapas da atividade, os resultados obtidos e suas conclusões diante de todo o processo. Foram avaliados os aspectos propostos na produção da obra, desde sua elaboração em esboços até o produto final, emoldurado e exposto, levando em conta o aprendizado, o desenvolvimento criativo e a interdisciplinaridade. A pesquisa assumiu um caráter motivador de grande importância, uma vez que criou-se um espaço propício para a troca e construção de experiências ligadas à ciência e a arte.

Fig 3. Pintura feita com pigmentos naturais, 2017. Acervo pessoal.

⁴ Reportagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vgJ6GOwNLYk&t=1083s>



Referências bibliográficas

AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

JAPIASSU, Hilton; **MARCONDES**, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

PINTO, Angelo C. **Corantes naturais e Culturas indígenas**. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/04/corantes-curiosidades.pdf>>. Acesso em 25/08/2018.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. **Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: a arte no ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SELBACH, Simone. **Arte e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.



A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: OFICINAS DE PRÁTICAS E LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Julia Rocha¹ - UFES
Margarete Sacht Góes² - UFES

Resumo:

O presente texto apresenta uma reflexão sobre a contribuição que as oficinas práticas trazem para a formação dos professores no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Essa reflexão surgiu, a partir da experiência vivenciada em um Projeto de Extensão que objetiva desenvolver propostas de atuação por meio de oficinas de linguagens artísticas realizadas em espaços formais de educação, possibilitando que estudantes de graduação exerçam experiências de docência de caráter não formal. Com base na interlocução entre propostas desenvolvidas e nos resultados do processo, o texto busca compreender a relação entre a práxis e a docência, e entre a constituição da identidade de professor e a formação partilhada com outros educadores. Fundamentando as discussões em autores como Larrosa (2002) e Pimenta (2012), para pensar a experiência e a práxis no campo da educação, e Irwin (2008), Schön (1992) e Nóvoa (1992), para discutir conceitos relativos ao artista-pesquisador-professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Artes Visuais. Práticas artísticas.

Introdução

A formação docente em Artes Visuais perpassa, durante a graduação, pela relação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso, associando os aprendizados próprios do campo do ensino da Arte aos que discorrem sobre as linguagens, a teoria e a crítica. Na in-

1 Doutora em Educação Artística pela Universidade do Porto, Portugal. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. pjuliarocha@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. magsacht@gmail.com.



terseção dessas diferentes áreas, o graduando estabelece conexões entre as questões que se encontram no âmbito pedagógico e as problemáticas próprias do campo da Arte, desenvolvendo reflexões e práticas que se situam nesse espaço “entre”.

Esse artigo busca refletir sobre o campo de interseção entre Educação e Arte, pensando a respeito do potencial formador que, em experiências práticas de partilha e de pesquisa, oferece para a constituição de uma identidade docente dos arte/educadores. Essa reflexão se inicia a partir de uma ação realizada em um Projeto de Extensão intitulado “Interfaces do Ensino da Arte”, que, por meio das “Oficinas de Práticas e Linguagens Artísticas”, convida estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais a partilharem suas poéticas individuais com estudantes de outros cursos, professores da Educação Básica e comunidade.

Realizadas dentro do Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo - NAVE- ES, as oficinas são um momento de formação para os participantes inscritos, mas também se concebem como exercícios de experiência da atuação como docentes, para os estudantes que realizam as oficinas. Os proponentes desenvolvem práticas educativas formativas, que serão balizadoras das práticas que desenvolverão depois de formados.

Neste sentido, discorreremos sobre as possibilidades de ampliação do repertório de práticas que os estudantes de Licenciatura em Artes Visuais podem desenvolver no decorrer do curso, a partir de suas poéticas pessoais, para além dos exercícios de iniciação à docência realizados com os estágios supervisionados e curriculares. A participação dos estudantes no Projeto de Extensão é voluntária, e a seleção das propostas a serem realizadas é feita por meio de convocatória. Dessa forma, os estudantes que já realizam uma prática de experimentação em relação a alguma linguagem das artes visuais, de preferência uma poética pessoal, inscrevem uma proposta de realização de uma oficina voltada aos públicos acima referidos.



Ao longo do texto serão analisadas sete oficinas realizadas entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. Além da reflexão sobre as contribuições que o desenvolvimento desse projeto pode trazer à formação do corpo discente do curso, apresentamos também reflexões desenvolvidas pelos próprios estudantes proponentes, que foram questionados sobre “Quais as contribuições que a experiência de partilha da oficina trouxe para sua formação como arte/educador?”.

Para fundamentar nossas argumentações, trazemos as contribuições de Pimenta (2012), Larrosa (2002), Nóvoa (1992), Schön (1992) e Irwin (2008) para pensarmos o imbricamento entre teoria (theoria), prática (práxis) e criação (poiésis), a relação artista/pesquisador/professor/ professor reflexivo, conceitos fundamentais para os processos formativos do professor e pesquisador em Arte.

Contribuições das oficinas para a formação dos arte/educadores

Pensar a formação de professores licenciados em Artes Visuais envolve uma complexa rede de diferentes campos. Pois em um curso de licenciatura, faz-se necessário se articular desde o percurso inicial até a relação entre teoria, prática e poéticas pessoais. Torna-se essencial também, levá-los a pensar as práticas no contexto das escolas. Tendo em vista que se as atividades desenvolvidas na escola devem ser significativas para os educadores e para os estudantes, é preciso que os cursos, que inicialmente qualificam esses professores, também oportunizem atividades produtoras de sentidos, nas quais eles possam, numa relação dialética, ensinar e aprender. Para Martins e Picosque (2012), é pisar no vasto campo da Arte e da Educação como andarilhos, ou melhor, como andarilhos no campo da Arte para compor uma curadoria de ensinar e aprender, pois

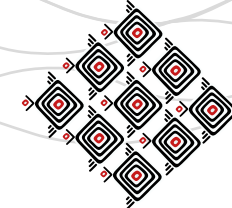


[...] um professor que mantém viva a curiosidade, que gosta de estudar, investigar imagens para a sua prática na sala de aula e levar seus alunos ao encontro da linguagem da Arte sem forçar uma construção no sentido ‘correto’ ou “único”, veste sandálias de professor-pesquisador, envolvendo com a mais fina atenção sua pele pedagógica, dando sustentação para pisar e terras ainda desconhecidas. Não lida com as certezas e com reducionismos simplistas, mas com a compreensão e a articulação da complexidade. Por isso mesmo o seu caminhar se dá no presente, no lugar da pergunta, da questão, da dúvida, movido por passos de andar sinuoso que evitam os caminhos retos porque assim pode traçar sua própria trilha. O professor-pesquisador é mais afeito à formulação de perguntas do que à elaboração de respostas diante de cada imagem que encontrar. Afinal Arte não responde, pergunta! (MARTINS; PI- COSQUE, 2012, p. 115-116).

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (1996, p. 32) infere que pesquisar faz parte da condição de ser professor, pois “[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ensinar e aprender se constitui como um encontro, como desejo de conhecer. O professor educa e é educado a partir do que pesquisa, do que procura conhecer. Nesse contexto, as oficinas desenvolvidas pelos estudantes de Artes Visuais possibilitam experiências teórico/práticas de pesquisa voltadas para a docência e para a ampliação de seus repertórios pessoais, e assim, eles pesquisam, aprendem e ensinam. Para Freire (2010),

[...] fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Pimenta e Ghedin (2002), corroboram com essa discussão quando destacam a importância de o professor estar sempre atento a sua prática, ou seja, que ele faça uma reflexão cotidiana dos seus *saberes fazeres*. Pois isso é um ato de pesquisa, visto que, quando o professor não faz



esse tipo de reflexão, ele não produz conhecimento, ou seja, é imprescindível que o professor reflita sobre suas ações de forma integrada com suas concepções e com o seu entorno, para que dessa articulação, produza-se um movimento de ensino aprendizagem. Do contrário, corre-se o risco de estagnação, repetição e falta de sentido para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Pimenta e Lima (2012), ao discorrerem sobre teoria e prática, buscam uma superação da dicotomia desses dois conceitos por meio da ideia de práxis, que segundo elas, “[...] é uma atividade de transformação da realidade [...], ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45). A partir do desenvolvimento dessa perspectiva, as autoras inserem em suas pesquisas o conceito de professor reflexivo, conceito que também dialoga com a proposta das oficinas realizadas pelos estudantes.

A ideia de professor reflexivo surge quando Dewey (1979) diferencia a reflexão, que é uma capacidade própria do ser humano, e a situa nas práticas docentes. Assim, o pensamento reflexivo torna-se potente quando inserido nas práticas profissionais docentes. Para Dewey (1979, p. 13) é o “[...] pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” e, nesse sentido, ele engendra a dúvida, o ato de pesquisar e a problematização da realidade vivida.

Inspirado em Dewey (1959), Donald Schön (1992) cunha o termo “professor reflexivo” e pondera sobre o processo de “reflexão-na-ação” e sobre a importância de um “ensino prático reflexivo”. Posto isso, retomamos o conceito das propostas de oficinas oferecidas pelos estudantes licenciados em Artes Visuais, pois elas potencializam essa ação-reflexão e, além disso, oportunizam um redirecionamento das ações no momento em que as oficinas não seguem um padrão curricular instituído, engessado. Nesse sentido, nos aproximamos de Schön (1992), quando ele discute o formato engessado dos currículos normativos, que continua dicotomizando teoria e prática.



Existe uma aproximação entre os pensamentos desses autores sobre a valorização da experiência e a reflexão na experiência. O que, para os estudantes de licenciatura em Artes Visuais, torna-se possível durante a realização das oficinas. Enquanto eles realizam a docência, criam possibilidades de refletir e aprender, ao mesmo tempo em que colocam em prática suas experiências como artistas em formação. Para tanto, precisam estar atentos às próprias ações decorrentes da prática e, ao mesmo tempo, tentar captar nuances que advêm de um olhar pesquisador, pois assim, poderão estabelecer diferentes relações com o entorno, gerando uma experiência decorrente da práxis.

Por conseguinte, Rita Irwin (2008) resgata a articulação dos “três tipos de ‘pensamento’: teoria (theoria), prática (práxis), criação (poiésis)” para quem deseja fazer pesquisa baseada em Arte, o que já tinha sido propugnado por Elliot Eisner na década de 1970. Segundo a autora, essa articulação se tornou um tema de muito interesse para Arte/Educadores e “[...] para aqueles que recorrem à Arte como um meio de ampliar sua compreensão de ideias e práticas” (IRWIN, 2008, p. 88). A autora afirma que essas formas de pensamento são “[...] identidades conectadas e integradas”, numa relação dialética, aproximando-se, de certa maneira, do conceito de práxis de Pimenta e Lima (2012). Entretanto, ela propõe a junção de theoria, práxis e poiésis, ou melhor, pesquisa, ensino e produção de Arte, o que amplia a visão dialética ao introduzir um terceiro ponto, “[...] um espaço ‘no meio’, entre e dentre as categorias” (IRWIN, 2008, p. 90).

Essas três categorias se conectam, pois para responder a questões da contemporaneidade, os sujeitos hifenizados estão sempre “[...] re-pensando, re-vivendo e re-fazendo os termos de suas identidades” (IRWIN, 2008, p. 91) e os artistas-pesquisadores-professores estão intrinsecamente ligados a essas atividades quando

[...] abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática. [...] Talvez, todos os educadores desejem se tornar artistas-pesquisado-



res-professores quando começam a se questionar sobre como tem ensinado e como os métodos tradicionais precisam da vida e de viver (IRWIN, 2008, p. 91).

Para o estudante Geovanni Lima, proponente da oficina 3P “Processos de Performance e Política”, essa oficina se constituiu num espaço de reflexão da formação não somente da interface do professor, mas também da sua constituição como artista:

Um grande problema que vivenciei nos quatro anos de estudos na universidade foi a distância entre as disciplinas práticas/poéticas em relação as que tratavam de conteúdos pedagógicos, não vendo relação entre elas. Ter tido a possibilidade de praticar uma aula/oficina apresentando minha pesquisa poética me possibilitou atrelar ao meu fazer artístico metodologias pedagógicas. Pude perceber que o que realizo enquanto artista não me distancia do ensino, pelo contrário, pode ressignificar minha relação com a educação, tornando-se ferramenta para o ensino da arte, desmistificando o fazer em arte, já que os participantes/alunos acabam tendo contato com um produtor de arte (artista) que lhe é contemporâneo, aproximando-se do fazer e reconhecendo-se como sujeito com possibilidades de também produzir. (RELATO DE EXPERIÊNCIA EM 10/07/2018).

O relato de experiência do estudante Geovanni Lima, subscreve nossa intenção, ao organizar as oficinas para a formação dos arte/educadores e vai ao encontro das proposições de Irwin (2008). Quando ela, seguindo a intenção de realizar a integração das Artes, nesse caso especificamente as Artes Visuais, com métodos de pesquisa educacional, desenvolveu a *A/r/tografia* (*artist/research/teacher*). A *a/r/tografia* sugere uma escrita investigativa que integre a poíesis à criação própria e ao processo artístico. Nesse sentido, ao fundamentar diferentes pesquisas, “[...] unificam o visual e o textual, por se complementarem, se refutarem e se salientarem uma à outra” (IRWIN, 2008, p. 93).



Essa ideia novamente subsidia conceitos que fundamentam as propostas das oficinas, quando articula trabalhos artísticos de diferentes linguagens e faz com que os estudantes-artistas-pesquisadores-professores vivenciem suas práticas, revisitando-as e reelaborando-as sempre, produzindo sentidos em suas ações, o que reverbera no diálogo entre os sujeitos ao seu entorno, encetando “experiências estéticas e estésicas” engendradas na integração da teoria, prática e criação. De acordo com Irwin (2008, p. 96) “[...] viver a vida de um artista que também é pesquisador e professor é viver uma vida consciente, uma vida que permite abertura para a complexidade que nos rodeia, uma vida que intencionalmente nos coloca em posição de perceber as coisas diferentemente”.

Compreendemos que o tipo de experiência que as oficinas oferecem para os estudantes nesse momento de formação inicial, permite que eles se percebam no entre-lugar, nas fronteiras entre o ser estudante-artista-pesquisador-professor, como sujeitos hibridizados e hifenizados, que buscam nas experiências da vida os sentidos para se constituírem, pois “[...] arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos” (IRWIN, 2008, 97).

Essa produção de sentidos por meio da experiência nos remete a Larrosa quando ele pensa a educação dizendo que “[...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Ele reitera que o excesso de informação não gera conhecimento exatamente por não permitir, por não abrir espaços para as experiências dos sujeitos, pois para que elas aconteçam é preciso demandar tempo, exatamente o que nos falta nos dias atuais; ele discute também sobre a obsessão pela opinião, cujos posicionamentos aligeirados, mas convictos, fazem com que nada nos aconteça, anulando as possibilidades de experiência.

Fundamentadas em Larrosa (2002), podemos dizer que o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho, nos impossibilita de termos experiências



como possibilidades de que algo nos passe ou nos toque. Podemos pensar então que para experienciar a Arte na sua totalidade (como algo que nos toca, nos acontece), é preciso se permitir vivenciar momentos de fruição, pois a Arte demanda tempo, saber ouvir, ter paciência, saber ver. É necessário compreender que, sendo a Arte uma linguagem, requer o conhecimento daquilo que lhe é particular. Ela então

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Assim, compreendemos que ao experienciar as oficinas, o estudante-artista-pesquisador-professor é atravessado por uma questão fundamental: “[...] a capacidade de formação ou de transformação” (LARROSA, 2002, p. 25). E nesse processo de formação inicial, teoria (theoria), prática (práxis) e criação (poiésis) se inter-relacionam, quando consideramos os modos de ensino-aprendizagem dos estudantes, que se propõem a oferecer as mais diversas oficinas a partir de suas áreas de pesquisa e criação, pensando a docência como *lócus* de produção de saber e de sentidos na constituição do “eu estudante-artista-pesquisador-professor”.

O caráter de experimentação da docência e da vivência artística que as oficinas de práticas e linguagens buscavam oferecer foi identificado no depoimento do estudante Heitor Amorim, que ministrou a proposta “Sobre corpos e objetos”. Heitor Amorim afirmou que ao desenvolver sua proposta de oficina, amplamente procurada por estudantes também oriundos do curso de Artes Visuais, pôde articular aprendizagens construídas nas disciplinas da graduação com um exercício de prática docente.



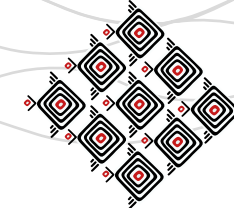
Com a realização da oficina, pude experienciar um trabalho desenvolvido cursando disciplinas específicas do curso. Tal momento possibilitou executar e verificar os conceitos e ideias presentes no trabalho, assim como a compreensão da proposta pelos participantes, tempo de realização e principalmente minha regência como propositos (RELATO DE EXPERIÊNCIA EM 20/07/2018).

O estudante se referiu ainda às possibilidades de aprendizado, nas quais, o processo de produção poética é favorecido pela troca e pelo diálogo com outros sujeitos também em percurso de formação. Heitor afirma que a oficina adquiriu, para ele, um caráter de experiência:

Encarei a experiência como uma “oficina piloto”, com um forte caráter de aprendizagem somando a minha formação como educador e também como artista, visto que o trabalho se tratava de um objeto de arte com caráter propositos. Assim, a experiência possibilitou a aproximação entre o conceito e a prática, desvelando os desafios em sua execução, em especial no que toca a participação do outro, e os pontos que devem ser mais bem trabalhados (RELATO DE EXPERIÊNCIA EM 20/07/2018).

A relação entre teoria e prática, dissertada por Pimenta e Lima (2012), e a articulação entre o professor-artista-pesquisador, desenvolvida por Irwin (2008), são identificadas na fala de Heitor, assim como foram também perceptíveis em sua ação de diálogo com os participantes da oficina. Em todo o curso da oficina, percebeu-se a articulação entre o fazer e o refletir sobre o fazer, demonstrando a constituição de um professor reflexivo, como propõe Schön (1992).

Outra possibilidade de contribuição que as oficinas oferecem à formação dos estudantes, diz respeito à construção de uma identidade docente. Na medida em que as práticas educativas realizadas no âmbito não formal permitem experimentações para além do que convencionam a estrutura curricular das escolas. Pela inexistência de um programa para cumprir ou uma série de conteúdos para dar aulas, os alunos podem experimentar questões de acordo com seus interes-



ses de pesquisa plástica e visual, o que permite a elaboração de um fazer docente que constitui sua identidade como arte/educador.

A estudante Maria Menezes, que ofereceu a oficina de encadernação “Cadernos de artista”, corrobora essa ideia ao afirmar que a oficina realizada no âmbito da Universidade, permitiu-lhe experimentar novas abordagens educativas, visto que esta é uma ação que a estudante desenvolve não somente em seu exercício poético, mas também nas práticas como docente:

Partilhar o trabalho que venho desenvolvendo de construção de diário de bordo acrescentou muito para minha prática artística enquanto professora. Experimentar com um outro público a prática foi muito importante não só pela prática em si, mas também pelo espaço de troca. Compartilhar um trabalho desenvolvido é fundamental para acrescentar novos olhares sobre o trabalho. Além disso, cada novo público pede uma didática diferente e então a oficina é uma nova oportunidade de reinventar a apresentação dessa prática de construção de cadernos, além da já desenvolvida com as crianças em sala de aula (RELATO DE EXPERIÊNCIA EM 02/08/2018).

A atuação dos estudantes como proponentes das oficinas os faz ressignificar suas práticas e experimentações artísticas, encontrando meios de desenvolver uma transposição didática do que estudam e pesquisam, a fim de conseguirem interlocução com os demais sujeitos com quem partilham sua aprendizagem. As oficinas, desta forma, se consolidam como espaços de formação para todos que participam, criando um espaço de construção da identidade docente por parte dos licenciandos em Artes Visuais.

Durante a relação do projeto, foi possível identificar que a troca de experiências dentro das oficinas permitiu aos estudantes a elaboração de uma identidade docente balizada na comunicação com os participantes. Neste sentido, António Nóvoa (1992, p. 14) afirma:



[...] não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

A construção dessa identidade docente foi perceptível no processo de trabalho de parte das oficinas realizadas. Em “Introdução à aquarela”, Tatiane Santos dividiu sua prática em diferentes momentos, compreendendo uma aproximação com esta linguagem da pintura e experimentações de diferentes técnicas para fatura das imagens finais. Assim, houve a percepção de uma intenção de partilhar aspectos da teoria e da prática, que envolvem essa linguagem - o que também dialoga com o aspecto tratado anteriormente.

Ainda reportando à Nóvoa (1992, p. 13), reforçamos que na realização das oficinas, os arte/educadores em formação trabalham na elaboração de uma identidade docente que se concentra na formação partilhada, pensando no ato de experienciar como algo inerente à prática do professor: “[...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Uma terceira contribuição da realização do projeto das “Oficinas de Práticas e Linguagens Artísticas” na formação dos estudantes está relacionada à possibilidade de diálogo que estes conseguem desenvolver com outros sujeitos que também estão em processo de formação.

[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela

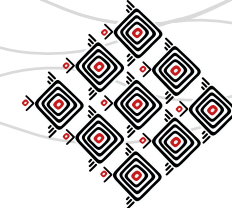


produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 14).

Esse aspecto foi observado na oficina “O congo e o diálogo com as práticas artísticas nos espaços de ensino”, desenvolvida pela estudante Karolline de Oliveira. Dentro da proposta foram trabalhados não somente os aspectos multiculturais que envolvem o congo, mas também possibilidades de desdobramentos desta temática por parte dos professores em sala de aula. A estudante, em relação à questão lançada, apresentou o seguinte relato:

Achei uma experiência ótima, pois foi possível compartilhar o meu trabalho como aluna e arte educadora com os colegas de graduação, e compreender que existem mais pessoas na Universidade interessadas pelo campo do Patrimônio Imaterial Cultural que é o Congo, e como essa prática do saber pode dialogar com as Artes Visuais. E outro ponto preponderante é a oportunidade de compartilhar as experiências em uma oficina na Universidade a partir de Projeto no NAVEES, pois a partir desses fatos nós discentes somos empoderados para continuarmos as criações poéticas e partilhas dessas experiências, em que somos afetados e podemos afetar aqueles que pretendem trabalhar com as Artes (RELATO DE EXPERIÊNCIA EM 02/08/2018).

O relato da estudante demonstra a importância que o espaço de experimentação ocupou na sua formação. Colocar-se em diálogo com outros sujeitos interessados nas mesmas temáticas e implicados no processo de aprendizagem, permite a criação deste sujeito híbrido, que relaciona as interfaces professor, artista e pesquisador, que se almeja formar durante o percurso de graduação. A oportunidade destes momentos de trocas entre estudantes e comunidade articula as variadas perspectivas que o arte/educador possui em sua atuação.



Considerações finais

Durante o processo de realização das oficinas, percebemos que a prática docente partilhada se constituiu como uma experimentação para os proponentes e também como uma ampliação de repertório de metodologias por parte dos participantes. Dessa forma, as oficinas se construíram em face da observação do conteúdo, e também em torno das abordagens que foram lançadas durante seu processo. Assim sendo, as “[...] Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 15).

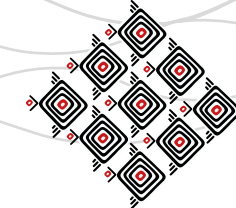
Essa emancipação profissional mencionada por Nóvoa (1992) foi um dos propósitos que mobilizaram o desenvolvimento desse projeto, possibilitando que estudantes de graduação desenvolvessem práticas artístico-educativas no âmbito da Universidade, a fim de passarem por experiências que permitissem a interlocução entre as diferentes interfaces contempladas durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais. A elaboração de uma identidade docente constituída pela hibridização das fronteiras entre o professor, o artista e o pesquisador, cria sentidos plurais, que ampliam as possibilidades formativas desses estudantes.

Referências Bibliográficas

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IRWIN, R. A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A.; AMARAL, L. (Org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC/SESC, 2008, pp.87-104.



LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> >. Acesso em 10/07/2018.

MARTINS, Mirian; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Editora Arte por escrito/Rizoma Cultural. Content Stuff, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote, 1992.



EXPERIÊNCIAS COM O MUNDO REAL: APONTAMENTOS SOBRE AUTOFORMAÇÃO E O CONTEXTO DAS ARTES VISUAIS

Karla Eduarda Gomes¹ - UnB
Luiz Carlos Pinheiro Ferreira² - UnB

Resumo

O artigo apresenta reflexões acerca das minhas experiências autoformativas como discente/docente, contemplando tanto a formação acadêmica no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília como a prática profissional em escolas de ensino básico e privado. O contexto formativo e profissional suscitaram o interesse na pesquisa, justamente pela necessidade em compreender as demandas que estão relacionadas com a função do professor de Artes Visuais nas escolas. Nesse sentido, o estudo contemplou como caminho metodológico e reflexivo o recorte de duas narrativas experienciais vivenciadas durante minha trajetória profissional. Ambas são pautadas por questões que relacionam o contexto da docência, bem como, o impasse pessoal a partir das demandas com o mundo real, ao atender questões ainda pautadas sob o viés de uma atuação polivalente em artes.

Palavras-chave: Experiência autoformativa. Artes visuais. Polivalência.

Introdução

O tema escolhido para este trabalho representa um recorte da pesquisa que foi realizada no Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília.

1 Licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Brasília, atuando no ensino de artes visuais na educação básica e no contexto da arte-educação desde 2013, com foco na mediação de espaços não-formais de educação. Desenvolve atividades na área de cenografia para espaços educacionais, promovendo diálogos entre as artes visuais e cênicas por meio de oficinas. karla.eduarda.gomes@gmail.com

2 Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Mestre em Educação pelo PPGE da UFF/Niterói/RJ e Licenciado em Educação Artística/História da Arte pela UERJ. Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais Universidade de Brasília. pinferreira@unb.br



Estabelece uma reflexão acerca das expectativas e realidades enfrentadas pelo professor de artes visuais ao sair da graduação e entrar na sua área de atuação no contexto da educação básica. As reflexões aqui não se baseiam somente na análise da estrutura e da dinâmica dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais que formam estes profissionais. Mas, em uma tentativa de ampliar as discussões, oferecendo aos profissionais da área uma reflexão sobre as práticas polivalentes de ensino. Repensar nossa atuação implica estar em diálogo com as normatizações legais, com o objetivo de pensar uma atuação docente consciente.

Nesse sentido, ao considerar como subsídio o campo das experiências que estão relacionadas, tanto com o meu processo formativo como autoformativo, revejo e reflito sobre a relevância de alguns processos que foram determinantes para a minha atuação como professora. Quando menciono o campo das experiências, estou referindo-me ao processo autoformativo vivenciado na graduação e na vida. Em especial, nos estágios supervisionados, bem como na atuação como professora de artes visuais em instituições de ensino formal na educação básica, experiências que fomentaram o interesse pela pesquisa. Considero relevante o conhecimento acerca desse processo, para que se possa argumentar, frente as instituições, sobre seus direitos e deveres, bem como conduzir uma reflexão sobre o seu lugar de atuação e a necessidade da autoformação ao longo da jornada.

Ao entrar em contato com o mercado de trabalho, o licenciado em artes visuais se depara com situações diversas, adequadas às realidades de cada região, porém, em especial, com uma realidade que o coloca na condição de atuar como um professor polivalente, visto que não há uma legislação que coíba essa prática. Sendo assim, seja por imposição da instituição ou dos próprios materiais didáticos, que trazem em si as quatro linguagens artísticas, ou seja, artes visuais, teatro, música e dança, o profissional se torna um refém da mesma, ainda que não possua formação polivalente e sim uma formação específica em uma das linguagens artísticas.



A luz desta constatação, sobretudo por experiência própria, ao vivenciar essa demanda na prática docente, entendo que o licenciado em artes visuais sem “formação polivalente” precisa considerar as outras linguagens, objetivando um conhecimento mais ampliado do componente curricular Artes, entendido em suas quatro linguagens.

Nesse aspecto, a reflexão do presente artigo justifica-se mediante a necessidade de referendar o próprio conhecimento adquirido, buscando mapear os pontos significativos que foram vivenciados ao longo de uma trajetória formativa no contexto da licenciatura em artes visuais. Esse movimento de investigação de caráter autorreflexivo acontece mediante o uso da experiência e da escrita narrativa como caminho para pensar sobre o próprio processo de formação e autoformação que acontece ao longo da vida, onde “os fenômenos só podem ser entendidos dentro do seu ambiente ou contexto [...]” (GRAY, 2012, p. 27).

Nessa perspectiva, apresento tanto o aspecto da autoformação (GALVANI, 2002) a fim de entendê-la ao longo do processo de constituição das experiências do sujeito, como também relatos que circunscrevem experiências vivenciadas no âmbito da minha formação docente.

Desenvolvimento

O contexto da autoformação

O contato com o outro e o mundo, por exemplo, nos proporcionam situações de aprendizagem, desde o início, lá na infância, até o fim na vida adulta. Estamos em diálogo com o mundo ao nosso redor, com o velho, com aquilo que já é conhecido e com o novo. Essa interação nos leva a sua compreensão/descoberta como um todo. As experiências que vivenciamos no meio social fazem parte do que nos tornamos, bem como as nossas escolhas pessoais e profissionais. O diálogo com o novo desperta em nós certa curiosidade, levando-nos a refletir sobre quais recursos



e experiências nós possuímos para poder significar aquela nova questão, ou seja, o despertar para a vida profissional, em especial, a experiência com a docência no campo das artes visuais.

Saliento que a busca por informações nesse tópico não é entendida como fruto de um processo solitário, oriundo de vontades individuais e espontâneas que alimentam o ego dos indivíduos, mas como consequência do processo do contato com algo externo a si mesmo. Esse contato com as informações e conhecimentos possibilitaram um enriquecimento teórico sobre a função do professor de artes, bem como, as mudanças históricas que fizeram parte da construção pedagógica da área de artes no âmbito da educação básica e superior.

Ao considerar todo o processo de formação acadêmica que fez parte da minha trajetória de vida, não posso deixar de pensar também nas questões que envolvem o processo autoformativo. A autoformação, que segundo Galvani (2002, p. 2) trata de um elemento da “formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação).”

O pólo da heteroformação é entendido e hierarquizado de acordo com o autor, de forma heterônima e pautada pelo ambiente cultural, compreendido pelas construções estabelecidas a partir do outro, logo estão inseridas a educação, bem como suas escolhas para os processos de formação inicial e contínua no campo acadêmico, nas questões culturais e nos círculos sociais e da família por exemplo (GALVANI, 2002). Já o pólo da ecoformação é construído pelo meio ao nosso redor, mais especificamente no campo físico, tanto no contato físico-corporal quanto no contato com a natureza e suas respectivas características, tais como temperatura, vegetação, arquitetura, etc. Entendendo que as singularidades de cada território influenciam diretamente nas experiências e relações do indivíduo, contribuindo para a formação de um imaginário e uma cultura própria.

Depreende-se dos caminhos percorridos pelo indivíduo para chegar a autoformação, que é fundamental, o estado de consciência de suas ações bem como o ato do indivíduo de



retroação sobre esses processos e suas respectivas interações, uma vez que são indissociáveis das suas origens. Entendendo que seria através deles que o indivíduo aprende a refletir sobre suas reações às questões que lhes são apresentadas, descobrindo os seus alcances emocionais e sociais.

Ainda sobre esse ponto de vista, temos as considerações de Adriana Loss (2015) sobre a autoformação, afirmando que esta faz parte de uma construção educacional do indivíduo, orientando sua consciência, sensibilidade e responsabilidade, pois o contato com o outro nos possibilita construir a nossa identidade e a reinvenção de nós mesmos. Sob essa perspectiva da autoformação, as formações adquiridas pelo indivíduo em diversos campos sociais e éticos ao longo de sua vida, necessitam do olhar do pesquisador sobre si mesmo, ou seja a auto-observação, uma reflexão com o intuito de promover não só uma melhora de sua resposta à uma interação, mas também suas decisões, autonomia e criatividade. É do diálogo e da reflexão consigo mesmo, ao considerar suas atitudes que podemos repensar a nossa responsabilidade sobre o que somos e o que gostaríamos de nos tornar.

Nessa perspectiva, entendemos que é necessário ao profissional, em especial ao professor, a observação e a reflexão sobre sua prática. Para exemplificar a necessidade do olhar sobre si, a escrita da trajetória biográfica de formação do professor se mostra relevante, como um instrumento para mapear suas práticas, contribuindo para a reflexão do professor e de outros profissionais. A respeito disso as autoras Pillar e Pontes (2014, p. 415), afirmam que “escrever sobre esse percurso pode se constituir em oportunidade de devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem de conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional)”.

Sendo assim, a escrita biográfica tornar-se fundamental para a própria reflexão e atuação consciente dos profissionais, tanto no sentido de transformação de suas práticas em sala de aula, como ao perceber conexões e divergências históricas ou legislativas, a fim de ter um discurso embasado na luta por seus direitos e deveres.



A formação em Artes Visuais

Os Cursos de Graduação em Artes Visuais, nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, tem por finalidade propiciar aos futuros profissionais a inclusão no mercado de trabalho, em especial o licenciado, cuja formação para a docência o levará a diversas experiências em suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, os estudantes terão seu contato com a sala de aula intermediado pelo professor orientador e pelo professor regente na escola. Ao final deste ciclo de aprendizagem, o estudante é habilitado então como licenciado, podendo exercê-lo em instituições/espacos formais e não-formais de educação.

A docência se configura em um exercício complexo ao professor, demonstrando que o domínio de conteúdos específicos não é o único quesito para a sua formação ou atuação, apesar de ser fundamental. Visto que a docência em artes visuais não está associada meramente à transmissão de conteúdo, mas sim ao “desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual” (BRASIL, 2007, p. 4).

Desse modo, apresento como recurso reflexivo acerca das questões apontadas até o momento, experiências autoformativas vivenciadas no exercício da docência. Reside nessa intenção promover possíveis desdobramentos reflexivos tanto sobre o processo formativo vivenciado na academia como acerca das questões autoformativas que constituíram minha subjetividade pessoal e profissional. Nesse sentido, considero pertinente pensar a partir da pesquisa de Pillar e Pontes (2014), pesquisadoras que estudam as relações entre as experiências estéticas e as práticas docentes para evidenciar os seus ecos nos discursos e na atuação dos profissionais, por meio da escrita narrativa a partir dos memoriais. Nesse aspecto, objetivo exemplificar a expectativa de atuação gestada ao longo do curso em contraste com a realidade de atuação, com o exercício da polivalência, nas instituições de ensino formal.



Experiências autoformativas

Após a matrícula no Curso de Licenciatura em Artes Visuais pude dar início a questionamentos mais efetivos em relação às expectativas e realidades do curso superior e de atuação na área educacional, além de constatar que a maioria dos meus colegas que ingressaram não tinham interesse pela área da educação. Nesse momento tive o meu primeiro espanto, já que todos nós estávamos matriculados em um curso de licenciatura.

Nas matérias da faculdade de educação, encontrei professores parceiros que me apresentaram oficinas e projetos de pesquisa em docência, onde tive o primeiro contato com a escola, mediados pela Universidade. Também destaco as minhas experiências com as matérias do Departamento de Artes Visuais, em especial as de Estágio Supervisionado, cujas lembranças remontam, para o estudo da legislação, pois fiquei impressionada na época com a quantidade de informações e a pouca disponibilidade para tratar deste assunto, devido à própria carga de conteúdo exigida.

É importante destacar que em uma dessas aulas, foi salientado sobre a importância de conhecermos a fundo a legislação, para poder não só conhecer e exercer a nossa futura profissão, mas também para lutar por espaços adequados à nossa formação. A respeito disso, Pillar e Pontes (2014, p. 415), afirmam que “autores como Nóvoa (2010), Dominicé (2010) e Josso (2004), entre outros, alertam para a urgência de observar os dizeres dos professores sobre sua formação, como modo de apropriação desse processo”. Desse modo, esse alerta ecoou em diferentes momentos de meus estudos e atuação docente, inclusive no presente trabalho.

Tendo como foco a experiência docente que se restringe ao ensino fundamental II e o ensino médio, em especial à atuação enquanto professora de artes visuais de uma instituição de ensino formal e privado, darei início a esse relato experiencial, buscando evidenciar um contraste de realidades vivenciadas por mim através de situações que enriqueceram minha visão profissional.

A respeito de falas significativas, na escrita dos memoriais de formação, segundo as autoras Pillar e Pontes (2014, p. 416), no trabalho de Josso (2004) é salientado que “as vivências sobre as



quais há reflexão assumem o status de experiências que são significativas na ação de formar-se”. Dessa forma, reitero a relevância deste relato, onde optei por colocar em fonte itálica as narrativas experienciais para orientar uma melhor leitura e compreensão ao longo do texto.

A primeira narrativa experiencial marca minha primeira atuação como professora, em uma escola sem a supervisão ou a orientação de outro profissional da área de artes na escola. Um momento promissor ocorrido em 2015, no qual tive contato com alunos do ensino fundamental II, no Colégio Monteiro Lobato³.

“Ao entrar para assumir as turmas tive uma única condição da coordenadora: precisaria estar presente e orientar as atividades expositivas dos alunos, nas festas principais da escola, bem como na confecção dos murais. Em relação ao conteúdo e ao uso de livros, a escola não me restringiu, pude escolher livremente os conteúdos do 6º ao 8º ano, uma vez que o 9º já possuía livro didático, voltado para as artes visuais, e um modelo de avaliação de provas, a fim de preparar para o ensino médio. A escola também possuía uma sala atelier, que apesar de pouco iluminada e de suas condições, servia ao propósito de permitir exercícios práticos em mesas adequadas, além de um mínimo material, como livros, imagens e materiais técnicos próprios das artes visuais. Logo, pude exercer a docência dentro da minha área de estudo, as artes visuais. A novidade para mim foi a elaboração de provas, que seguiam uma linha bem próxima às minhas referências de provas do ensino médio, até então eram as únicas referências de provas em artes que eu possuía. Outra característica importante nesse período foi que a disciplina de artes era muito valorizada pela coordenação e pelos meus colegas de profissão. Não existiam questionamentos acerca das minhas

³ Colégio Monteiro Lobato, era sediado no Setor de Habitações Coletivas e Geminadas Norte 713, Área especial. Asa Norte – Brasília/DF. Atualmente encontra-se fechado.



escolhas teóricas, no sentido de me obrigarem a integrar outras linguagens artísticas nas aulas. Mas sim um exercício constante de conscientização do professor e dos alunos da importância da disciplina na escola. Para isso era muito incentivada a levar textos para discussões e promover rodas de conversa com os alunos, integrados à outros professores de outras formações, a fim de tornar mais plural os nossos levantamentos, promovendo assim uma visão crítica e reflexiva nos alunos.”

Este relato demonstra que o professor de artes é comumente associado às festas, exposições e murais na escola, bem como uma não preocupação, ainda que indireta da coordenação, em relação aos conteúdos de arte, ao optar por não ter um livro didático em todas as séries, desse modo a instituição transfere ao professor a responsabilidade da decisão sobre o que lecionar. Entendo que desse modo, houve um incentivo e valorização do que eu propunha, a fim de estabelecer algum norteamto de conteúdos e importância para a disciplina.

Apesar da escola mostrar uma valorização um pouco contraditória da arte, sobretudo em relação com as festas, tive oportunidade de atuar em minha área específica, conquistando lugares importantes para expor o meu trabalho e o dos alunos. A respeito dessa valorização do espaço do componente arte escolhido pelo professor na escola, temos as considerações de Josélia Salomé (2010), ao enfatizar que:

Para que a arte assuma o seu espaço na escola enquanto possibilidade de conhecimento e expressão é necessário que o professor possa trabalhar dentro da sua área de formação, se entendemos que esta formação perpassa pelas questões do conhecer e produzir arte (SALOMÉ, 2010, p. 2156).

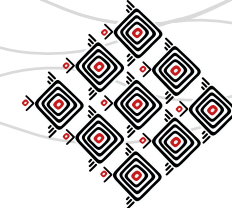


Sendo assim, observa-se que a autora também está em diálogo com a questão da atuação específica do professor de artes, reiterando ser fundamental uma formação que contemple uma produção e um conhecimento de artes, excluindo aqui, ao meu ver cursos de capacitação rápidos, cujas teorias suplantem a vivência prática com os materiais próprios da arte.

Quando um professor atua dentro de sua área de formação e pesquisa, este encontra-se em um território conhecido, em um processo de formação e autoformação adequado e vivenciado às suas escolhas. O repertório do professor de artes é essencial para a sua valorização e importância em atuação, em especial o “domínio conceitual do professor” como afirmam os autores Neitzel e Carvalho (2011, p. 111).

Relembrando a importância da escrita narrativa dos memoriais, sob a ótica das autoras Pillar e Pontes (2014) que afirmam existir uma relação entre as experiências estéticas dos indivíduos e as suas práticas docentes evidenciando os seus ecos nas falas e práticas profissionais. Desta forma, destaco um trecho do relato, no que se refere à minha prática de escrita de avaliações serem próximas às avaliações elaboradas pelo meu professor de artes no ensino médio, enfatizando as questões de interdisciplinaridade, transversalidade e as próprias considerações dos alunos sobre os textos apontados nas provas. Evidenciando que apesar dos anos, tal fato marcou a minha trajetória, a ponto de me recordar fortemente delas, se tornando fonte de inspiração para os meus trabalhos como docente.

Por fim, trago um outro relato experiencial vivido neste ano de 2018, em que ao assumir novas turmas em um novo colégio, de ensino privado, vivenciei o meu primeiro contato prático com a polivalência. Esclareço que, este não foi o meu primeiro contato com a polivalência em uma instituição de ensino básico formal, pois já conheço a proposta a partir de livros de artes que abrangem as quatro linguagens artísticas. Porém, o próprio livro, quando traz os conteúdos, também traz orientações didáticas e metodológicas para o professor, auxiliando na pesquisa para a preparação da aula. Ressalto que essa experiência com o “mundo real da



docência”, tornou-se extremamente significativa a ponto de ser um dos aspectos de investigação e reflexão da minha prática, tornando-se também objeto de estudo deste trabalho, o que evidência tamanho incômodo.

“Durante a entrevista, fui informada que a escola possuía livros de artes para a educação infantil e o ensino fundamental, não possuindo livros didáticos para o ensino médio, ressaltando que este material seria de minha responsabilidade junto aos outros professores de artes que já trabalhavam na instituição. A única condição desta vez seria de que todas as aulas de artes precisavam estar em sintonia com as demais unidades da escola, ou seja, todos os professores deveriam seguir o mesmo planejamento. Como fui contratada no início do ano letivo, não pude participar das reuniões dos professores e saber quais foram as orientações previamente decididas para o ensino médio. Ao entrar em contato com os outros professores das outras escolas da rede, constatamos o nosso primeiro desafio, os três professores de artes que atuavam no ensino médio possuem formações diferentes, ou seja, em cênicas, música e artes visuais. Desse modo, dois professores decidiram iniciar o ano com a disciplina de cênicas, visto que existe um horário separado para a disciplina de música na grade dos alunos, restando ao horário da aula de artes contemplar as disciplinas de cênicas e artes visuais. O primeiro desencanto veio desta constatação, visto que seria inevitável continuar a minha prática sem o estudo teórico de cênicas, ressaltando que a ausência de um livro didático torna ainda mais difícil a responsabilidade de nortear os conteúdos, bem como, os recortes a serem evidenciados em sala de aula para estar em sintonia com os demais professores. Não decidimos lecionar somente cênicas no ensino médio, mas buscar um equilíbrio dando ao segundo semestre um espaço para as artes visuais, contemplando a minha formação também. Assim o próximo semestre indicará uma possível zona de conforto para mim, justamente pela possibilidade de poder me dedicar à



expandir a minha formação teórica, mas também indica que outros dois profissionais irão passar pela primeira experiência de polivalência no ensino médio, tendo que contemplar os conteúdos próprios da disciplina de artes visuais. A segunda decepção veio da constatação que apesar de ter um coordenador de artes, este não possui formação em cênicas ou artes visuais, mas sim em música, tornando novamente a nossa caminhada solitária no sentido de feedbacks de provas ou metodologias específicas. Entretanto, evidencio que mesmo não sendo um professor da área de artes visuais, tivemos a oportunidade de vivenciar a experiência de uma coordenação de artes, fortalecendo nossa formação enquanto grupo que exerce à docência em artes, possibilitando trocas significativas de aprendizagem e na defesa do lugar específico da arte na escola, pois enquanto grupo, ainda que com diferentes formações, temos mais força e representatividade.”

Enfatizo que, apesar do apoio dos colegas para o norteamento dos conteúdos, bem como o esclarecimento de dúvidas que surgiriam no processo de estudo, noto que a busca pela formação teórica de teatro, têm dificultado o aprofundamento da minha área de formação acadêmica. Uma vez que a minha pesquisa no campo das cênicas precisa de muito mais tempo e dedicação por ser notoriamente a área que eu não possuo referências teóricas. Sobre a atuação polivalente em artes sem formação superior, destaco a fala de Ana Mae Barbosa (1988) para enfatizar a situação.

Estamos diante de uma deturpação do princípio da interdisciplinaridade. Batizados entre nós de polivalência, uma colagem amorfa de diferentes sistemas semióticos. Esta abordagem projeta no professor-estudante um conceito equivocado de arte, ligado à idéia de nonsense ou totalidade superficial – uma espécie de grande torta de vegetais e frutas mal misturados e assados cuja receita transmite aos seus alunos (BARBOSA, 1988, p. 17).



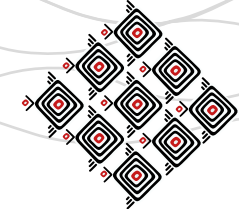
As pontuações de Barbosa (1998) sobre o professor-estudante se diferem das ideias do professor em processo de pesquisa de sua formação acadêmica apresentados, onde estes irão propor conexões e reflexões sobre seus conteúdos. Nesta perspectiva da polivalência, o professor precisa buscar meios para se tornar um profissional de uma nova linguagem, com estudos próprios, atropelado pelo tempo de não poder rever metodologias específicas ou mesmo todos os referenciais teóricos relevantes.

Noto uma diferença significativa entre as minhas aulas de teatro, que estão voltadas para o domínio de um conteúdo a ser ministrado e as minhas aulas de artes visuais, cuja pesquisa se fundamenta em aperfeiçoar uma técnica para passar aos alunos, à pesquisa e leitura de novas teorias e práticas para mediar os conteúdos, bem como a pesquisa de referenciais imagéticos para comparação, em razão da própria natureza de formação e estudo que se estendem desde o início da minha graduação.

Ainda sobre os estudos ao longo do processo de formação, destaco as contribuições de Maria José Dozza (2009) que em sua pesquisa faz uma análise da formação para professores de artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ao afirmar que:

O Eixo Docência em Arte que atravessa o curso é considerado atividade teórica essencial na formação de um profissional que se pretende interferir na realidade do ensino de arte nas escolas. Isso significa que, mesmo com a característica de inserção nessa realidade o objeto é a formação teórico/prática inerente ao aprender a docência na universidade (DOZZA, 2009, p. 323).

Por meio deste trecho podemos inferir que os estudos de formação de docentes se concentram na teoria e na prática próprias à especificidade da linguagem artística escolhida. Logo, ainda que na realidade o professor precise trabalhar com a interdisciplinaridade de seu conteúdo, ele



não a vê enquanto foco na sua formação, o que torna solitário ao docente buscar os meios para o conhecimento teórico de uma nova linguagem artística.

Ainda refletindo sobre o contexto da narrativa apresentada, entendo que a mesma também revela que outros profissionais estão reféns da polivalência. É o caso dos professores com formação em música, que passarão por processo semelhante ao vivido por mim, ou seja, pela busca do conteúdo de teatro, além de fazer uma projeção afirmando que no próximo semestre, os professores de música e de cênicas irão buscar informações teóricas em artes visuais para cumprir o nosso planejamento. Demonstrando que neste caso em particular, todos saem em desvantagem ao utilizar a polivalência no ensino médio.

Destaco também que a coordenação em grupo pelos docentes de artes possibilitou o diálogo e a troca de experiências. Sob esta ótica, a reflexão proposta nesses diálogos nos levou a uma perspectiva próxima do olhar sobre as nossas práticas, sendo esta “uma possibilidade de formação pessoal, coletiva e ética e para o cuidado da profissão, de modo a ser [uma] ousadia para a recriação do currículo de formação de professores e/ou educadores.” (LOSS, 2015, p. 5). Nesse aspecto, se faz necessária a reflexão dos docentes sobre sua atuação, além de necessário o diálogo entre os mesmos, que pautados sobre um mesmo aspecto, ganham representatividade e relevância para as considerações de suas questões frente à legislação ou a instituição.

Para finalizar este tópico compartilho a questão abordada por Barbosa (1988) sobre o ensino de um professor polivalente de artes se tornar “uma espécie de grande torta de vegetais e frutas mal misturados e assados cuja receita transmite aos seus alunos” (BARBOSA, 1988, p. 17), uma vez que sem o norteamto teórico adequado, bem como a prática vivenciada pelo profissional, as suas ações, ainda que embasadas e com boa intenção, não ganham o mesmo sabor ao paladar dos alunos.



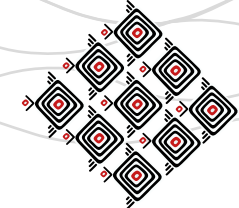
Considerações finais

Ao longo do processo de pesquisa, ao escrever os relatos e analisa-los, pude compreender melhor o meu processo autoformativo e refletir sobre as questões que me fizeram optar por esta profissão. Porém, não foi fácil analisar os fatos e não sentir a recusa e a negligência das esferas públicas que deveriam zelar por uma estrutura condizente de ensino e formação.

Acredito ser necessário aos docentes adotar em nosso cotidiano, uma escrita autorreflexiva para perceber com mais autonomia a relevância da sua prática e as consequências, reforçando o entendimento do nosso papel enquanto professores de artes visuais, que se estende a esfera de conteúdos próprios e atinge as concepções reflexivas e críticas dos alunos, criando espaços para o diálogo, a observação e a análise.

No que atinge a consciência profissional das instituições, entendo esta prática como uma alternativa econômica para cumprimento de uma demanda curricular, porém, em relação à consciência dos docentes às práticas polivalentes, noto não só o incômodo meu e de outros colegas de profissão, mas também a insistência na prática por parte de alguns docentes. Necessitando assim, de uma reflexão crítica, amparada no respeito e na ética, que reconheça ao mesmo tempo, a necessidade desse tipo de atuação, mas, também o lugar de formação específica de outros colegas de profissão. E, desse modo, compreender a natureza de investigação e reflexão de sua área de conhecimento para uma atuação adequada à linguagem artística.

Por fim, por meio desta análise, proponho uma reflexão ao tornar público minhas memórias e inquietações que tratam da questão da atuação polivalente em artes nas escolas de educação básica privada. Entendo que, essa situação ocorre, devido à ausência de uma legislação assertiva ao coibir esta prática, obrigando o professor a suprir, em um caminho solitário, tais demandas de ensino com o intuito de cumprir as exigências impostas por determinadas instituições de ensino.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: conflitos e acertos. 3ª edição. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Parecer CNE/CES nº 290/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007. Brasília/DF, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf>. Acesso em 28/05/2018.

DOZZA, Maria José. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais, In: Rev. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 317-333, 2009. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=2743&dd2=2109&dd3=&dd99=pdf>>. Acesso em 25/04/2018.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural In: *Educação e transdisciplinaridade II*, Triom/UNESCO, 2002, pp. 95-121. São Paulo. Disponível em <<http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/autoformacao.pdf>>. Acesso em 25/04/2018.

GRAY, David E. Pesquisa no mundo real. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Pense, 2012.

LOSS, Adriana Salete. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação, In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <<http://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3479.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2018. **NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Estética e arte na formação do professor da educação básica.** In: Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 17, p. 103- 121, 2011. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24/06/2018.

PILLAR, Analice Dutra; PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Memoriais de formação: o dizer da



experiência na escrita ou a escrita como experiência. In: Revista eletrônica Educação, Porto Alegre/RS, v. 37, n. 3, p. 412-422, 2014. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/18150/12449> >. Acesso em 10/06/2018.

SALOME, Josélia Schwanka. **Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados**, In: “Entre Territórios”, 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, 2010, Cachoeira/BA. Anais eletrônicos, 2010. Disponível em < http://anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf >. Acesso em 16/06/2018.



OBJETO DE APRENDIZAGEM POÉTICO – PROVOCAÇÕES EMANCIPATÓRIAS DENTRO DA ARTE EDUCAÇÃO

Mariana Pougy

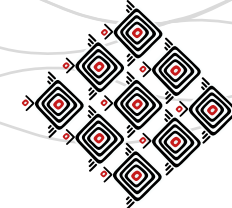
Resumo

Este artigo apresenta uma das instâncias de meu Trabalho de Conclusão de Curso, com orientação do Prof. Dr. Sérgio Romagnolo, ainda em construção, que tem como proposta a criação de um Objeto de Aprendizagem Poético (OAP). O termo OAP é conceituado pela Profa. Dra. Maria Del Rosario Tatiana Fernández Méndez em sua tese “O evento artístico como pedagogia” (2015), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília. A partir desta tese encontrei uma perspectiva possível para seguir trilhando meu caminho na arte educação, pois esta permitiu que meus questionamentos acerca de uma relação com o conhecimento mediada por objetos não me situassem numa espécie de beco sem saída, rodeada por intenções homogeneizadoras que reconfigurassem minhas ações enquanto professora. Este artigo discorre sobre pontos presentes na tese de Méndez significativos para minha trajetória e que possibilitam propostas emancipatórias dentro da educação.

Palavras-chave: Experiência estética. Evento. Emancipação no ponto de partida.

Introdução

Ao longo dos anos em que trabalhei como professora alguns questionamentos me acompanharam e acompanham ainda: uma aula recheada de materiais, jogos, brinquedos e livros influencia de que maneira o processo de aprendizagem das crianças? O que exatamente é o processo de aprendizagem e qual sua relação com os objetos utilizados em aula? O que está sendo privado de um aluno quando usamos esses objetos e quando não usamos? Algo está sendo privado das crianças? O “acesso ao conhecimento” está de alguma forma mediado por estes objetos? Quando tive contato com a tese de Méndez encontrei uma perspectiva possível



para seguir trilhando meu caminho na arte educação, investigando estas questões. Em sua tese, Méndez define o que são Objetos de Aprendizagem (OA) e se apropria deste termo, criando os Objetos de Aprendizagem Poéticos (OAP), com o objetivo de reverter a sua intenção original, e o faz considerando os OA como artefatos da visualidade e levando em conta as intenções pedagógicas e os usos poéticos destes objetos. Em sua tese, a partir da teorização de Claire Bishop acerca da arte participante e sua relação com a virada pedagógica na arte, Méndez coloca sua investigação no encontro da virada pedagógica na arte e da virada da visualidade na educação.

Virada da visualidade, ou virada imagética, é como Mitchell (1995) define as duas últimas décadas do século XX; momento em que as imagens passaram a predominar na cultura contemporânea. Este termo é presente nos Estudos Visuais, que considera que as imagens romperam paradigmas, e a partir deste novo espaço para a criação de novas estéticas, foi e é possível que indivíduos se expressem e se reconheçam em narrativas visuais. Méndez situa o interesse da educação em relação às imagens, o relacionando com as teorias e propostas dos Estudos Visuais, e denominando este momento de virada da visualidade na educação.

Assim como é contextualizada a virada da visualidade na educação, Méndez situa a virada pedagógica na arte; este momento é caracterizado pelo interesse e pelas propostas pedagógicas presentes em obras de artistas atuantes na transição entre a modernidade e a pós-modernidade. Artistas como Joseph Beuys, Lygia Clark e Hélio Oiticica passaram a criar obras politizadas e socializadas que não mais cabiam nas instituições tradicionais, e que tinham como forte característica a construção coletiva da obra e seu significado através da relação entre artista e participante.

Arte Participante é como Bishop (2012) define obras que são propostas criativas de participação politizadas. Como exemplo podemos citar obras dos artistas do Grupo Fluxus; onde se concebe o artista como produtor de situações e colaborador, e o público como participante. Bishop enfatiza a necessidade de acentuar o caráter estético e singular da experiência, como modo para a arte socialmente engajada não servir ao programa neoliberal. A partir do conceito



de arte participante de Bishop, Méndez entende os alunos como participantes e coprodutores de significado e como singularidades em construção.

É dentro do contexto da pós-modernidade, com a diluição dos valores modernos, que surgem artistas que cruzam as fronteiras entre as áreas da arte e da educação, rompendo com ordens dicotômicas instituídas na modernidade que resultavam em uma relação conflituosa, tanto entre as áreas do saber quanto entre o sujeito artista e o sujeito professor. Nas bases do conflito estão as relações entre poder e conhecimento, observáveis a partir da ideia de partilha do sensível de Rancière. Partilha do sensível é conceituado por Rancière a partir da premissa de que há na base da política um modo de compartilhar uma experiência sensível comum. Esta partilha do sensível é uma forma da subjetividade política, uma visibilidade negociada que torna visível o sujeito em função de sua atividade, em relação ao tempo e espaço em que sua atividade é exercida. Partilha implica, para Rancière, tanto aquilo que é comum quanto um lugar de disputas pelo comum, disputas essas que definem competências ou incompetências para a partilha.

É a partir dos cruzamentos de fronteiras - onde o ensino se torna um meio artístico - que surgem espaços híbridos e fluídos, e analisando-os é possível compreender melhor as mudanças identitárias que sofrem as figuras professor/artista e a arte e a educação no século XXI. Dentro deste contexto, que torna visível o espaço de interseção entre a arte e a educação contemporâneas, Méndez procura compreender, a partir das ideias de experiência estética de John Dewey e de evento de Dennis Atkinson, como e em que condições o evento artístico pode ser ao mesmo tempo um evento pedagógico. Estes espaços de interseção, capazes de promover eventos educacionais como experiências estéticas, têm implicações políticas e culturais, analisadas pela autora a partir do conceito de arte participante e da proposta de pedagogia cultural de Henry Giroux, confluindo no princípio político de emancipação no ponto de partida, de Jacques Rancière.

Méndez considera crucial o princípio de emancipação no ponto de partida dentro das pedagogias culturais. A ideia de emancipação no ponto de partida vem de Rancière, que considera que a igualdade não deve ser um projeto a longo prazo, mas deve ser concebida logo na origem



de qualquer política emancipatória. Entender emancipação por Rancière é considerá-la um ato através do qual as pessoas decidem se entender como semelhantes entre si, e como compartilhando igualdade das inteligências. É um ato de declaração. Emancipação é entendida como uma redistribuição de poder e reorganização da sociedade e assim, Rancière afirma que política é caracterizada por um desentendimento e consiste na luta para que vozes dissonantes sejam reconhecidas como legítimas. Além disso, para Rancière, a política emancipatória não é uma transformação, mas sim um momento fugaz de revolta, envolvido por uma experiência estética que faz a passagem do invisível ao visível.

É a partir da concepção da arte como um evento pedagógico e da pedagogia como um evento artístico que a autora se apropria

[...] do conceito de Objetos de Aprendizagem, OA, que responde a políticas de homogeneização da educação, para convertê-lo em Objetos de Aprendizagem Poéticos, OAP, que respondem a políticas emancipadoras de educação em geral e da Educação em Visualidade em particular, onde os estudantes, de maneira similar ao que acontece com os espectadores contemporâneos da arte, se tornam participantes (MÉNDEZ, 2015, p. 4).

É em concordância com o princípio político e com as relações estabelecidas ao longo da tese pela autora que estou produzindo meu Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como proposta a criação de um Objeto de Aprendizagem Poético.

A experiência em John Dewey

Como principal base para uma perspectiva que respondesse às minhas questões em relação aos processos de ensino e aprendizagem, encontrei durante a leitura da tese de Méndez a ideia de pedagogia do evento de Dennis Atkinson; e por isso, este é um dos conceitos que irei



discorrer sobre neste artigo. A autora relaciona os conceitos de experiência estética de John Dewey e de evento de Dennis Atkinson para desenhar os lugares onde arte, política e educação se encontram. A autora ressalta que através da crítica feita à estética do desinteresse de Kant, Dewey diz ser possível que a experiência estética aconteça nas relações tanto com a “arte pura” quanto com o artesanato, tanto com as coisas úteis quanto as ociosas. Dewey diz que a estética do desinteresse tem premissas que refletem uma divisão entre classes sociais, meios e fins, espaço e tempo, objeto e sujeito da arte. A ideia de experiência estética vai além de considerar a arte o paradigma da sociedade moderna, de olhar para a continuidade entre arte e ciência, e de considerar intercambiável e indivisível teoria e prática, sujeito e objeto, matéria e forma. Como ressalta Méndez, é necessário “compreender a experiência estética como um encontro em que objeto e sujeito se completam e isto se estende ao encontro entre sujeitos” (2015, p. 92).

Méndez ressalta mais um ponto da filosofia de Dewey que se relaciona com a visão contemporânea de arte e cultura: a ideia de que a experiência estética é uma forma de “*produção* onde tanto o artista como o espectador *trabalham* sobre a obra produzindo sua própria experiência. Esta produção trata de um ordenamento, reordenamento ou recriação dos elementos do todo que compõe a forma.” (Ibid., p. 92). Como mostra a autora, é a partir disto que se entende que a forma só se completa com uma cumulativa conservação de experiências; que pode ser caracterizado também como “a antecipação do que ainda vai ser vivido” (Ibid., p. 93). Faz parte da consumação da forma, portanto, a tensão resultante do reordenamento/recriação das experiências passadas. Se entende que há uma insustentabilidade das dicotomias entre sujeito e objeto, processo e produto e artista e espectador. Explica:

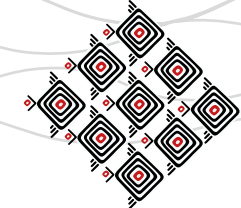
Tudo isto tem implicações para a forma como pensamos a prática pedagógica na Educação em Visualidade porque não se separa experiência de produção. A dinâmica da formação é também uma dinâmica da experiência. As práticas poéticas como as experiências estéticas são situadas porque acumulam e conservam, são complexas porque reconhecem



os conflitos e ressaltam as tensões e são imaginativas porque se antecipam em direção ao desconhecido (Ibid., p. 93).

A filosofia de Dewey compreende que a arte é uma qualidade da experiência. Podemos entender, sob esta visão, que as experiências são atividades estéticas que “reúnem o prático, o social e o educativo em um todo integrado sob uma forma estética” (DEWEY, 2005, p. 341 *apud* MÉNDEZ, 2015, p. 95). Ao escolher relacionar a ideia de experiência estética com o conceito de evento, a autora não o faz com a intenção de definir ou substituir o conceito de arte pela ideia de experiência estética; mas sim com o interesse de investigar “as formas particulares em que as metodologias artísticas abrem novas possibilidades para uma aparência da subjetividade.” (MÉNDEZ, 2015, p. 96). É através do conceito de experiência estética que a autora compreende que “não é tão importante que as experiências revelem a arte, mas que a arte conduza a outras experiências” (Ibid., p. 96). Sua tese se encontra justamente no interesse na “conversação complicada que travam os sujeitos e os objetos na sua vida e como estas experiências podem produzir novas performances epistemológicas.” (Ibid., p. 96). Foi este interesse na relação entre sujeito e objeto, ou sujeito e artefato, que me trouxe até a tese de Méndez, que me possibilitou buscar experimentar com o processo de ensino e aprendizagem mediado por objetos.

Para trazer a ideia de experiência estética para o contexto contemporâneo das condições do encontro da virada da visualidade e da virada pedagógica, a autora relaciona à filosofia de Dewey o conceito de evento de Atkinson. Um dos primeiros pontos que a autora faz é definir *forma estética* como “forma significativa, extraordinária e/ou espetacular, aquilo que Dennis Atkinson chama de evento” (Ibid., p. 95). Outro ponto de relação apontado é o fato de que, nos dois, existe uma ênfase sobre a existência; entendendo existência como o corpo em sua experiência com o mundo. Além disso, ambos enfatizam a potencialidade das metodologias artísticas para o novo, ou seja, para aquilo que pode chegar a ser se tornar aparente. Esta aparência da suje-



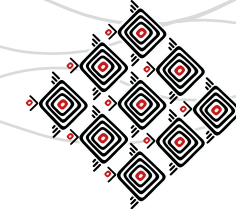
tividade é o que define, como mostra a autora, a emancipação do pensamento: uma ruptura na ordem das coisas que permite ou resulta na reconstrução do sujeito social.

O evento em Dennis Atkinson

Como mostra a autora, Atkinson “estende a ideia de experiência estética a um plano de vida em tensões extremas e mudanças sociais radicais” (Ibid., p. 97). Atkinson considera que a democracia não se baseia nos espaços de consenso, mas sim nos de dissenso, e são estes que permitem que o encontro com o novo, o desconhecido, o diferente rompa com as construções fixas da subjetividade. Ao construir a ideia de pedagogia do evento, o autor estabelece que a relação entre o ser e o evento é uma transição entre ser e se tornar, ou seja, é um “processo contínuo de existência e mudança em que a ruptura, ou o evento, torna visível a subjetividade.” (Ibid., p. 97). Quando Atkinson pensa as situações educativas, ele considera seus espaços de dissenso e políticos; e propõe uma ruptura com o estado de coisas:

As pedagogias contra o estado é um chamado por pedagogias que trabalhem contra elas mesmas, antipedagogias, no sentido que não podem se dar o luxo de ficar presas dentro de certos valores e modos específicos de prática, não podem adotar abordagens totalitárias do conhecimento em um mundo de crescente instabilidade (ATKINSON, 2011, p. 1 *apud* MÉNDEZ, 2015, p. 98).

Segundo Méndez, o “espaço da possibilidade do que ‘ainda não é’ foi compreendido na filosofia de Dewey, mas Atkinson o envolve numa pedagogia do dissenso.” (MÉNDEZ, 2015, p. 98). Méndez entende que o que está passando por mudanças é a ideia de educação e por isso é necessário relacionar suas práticas e valores nos fluxos de mudança e subjetivação. O mesmo

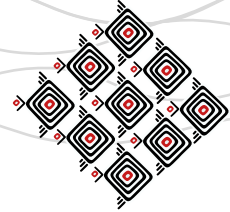


acontece com a arte: a autora entende a ideia de evento artístico como uma estética que trabalha contra ela mesma, assim como as pedagogias contra o estado. Para entender a pedagogia do evento é necessário dizer que Atkinson compreende o evento assim como Badiou, ou seja, o evento é uma ruptura e provoca um procedimento da verdade:

As situações são nada mais [...] do que multiplicidades puramente indiferentes [...] O relativismo cultural não pode ir além do argumento trivial de que existem situações diferentes. Não nos diz nada sobre o que, entre as diferenças, legitimamente interessa aos sujeitos. A estrutura das situações não entrega, em si mesma, nenhuma verdade. [...] Uma verdade é somente constituída pelo rompimento com a ordem que a suporta, nunca como seu efeito. Este tipo de ruptura que abre verdades eu tenho denominado de ‘o evento’ (BADIOU, 2005, p. xii *apud* MÉNDEZ, 2015, p. 27).

Para Atkinson, evento é aquilo que antecede a aprendizagem, é o que acontece para precipitar a aprendizagem, e “pode ser concebido em termos de um procedimento da verdade que permanece fiel ao evento de aprendizagem.” (MÉNDEZ, 2015, p. 27). A verdade, aqui, é entendida como uma relação com a realidade¹. Por se tratar de uma ruptura, o evento está relacionado a uma forma de ver o mundo como se fosse pela primeira vez, ao novo, que não pode ser calculado, desejado ou esperado. Para compreender uma pedagogia do evento, deve-se entender que o evento está sempre situado, mas não pertence à situação, já que se manifesta como uma perturbação ainda não compreendida. Além disso, está encadeado a outros eventos, e por isso, é capaz de ativar uma aprendizagem real por ser “algo que perturba uma situação corrente ou

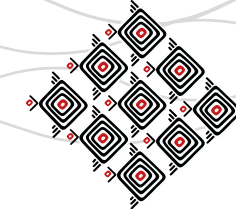
¹ A verdade não é entendida como uma veracidade factual mas sim como sempre em relação à realidade. Por isso, por esta linha, não se entende que exista uma verdade fixa e pré-existente, mas sim verdades em constante fluxo. A verdade é um processo na realidade e também um processo de subjetivação.



interrompe uma repetição” (Ibid., p. 27). É nesta lógica que Badiou diz que o sujeito “passa a ter existência através do evento” (Ibid., p. 28); o que “Atkinson chama de um movimento em direção a um novo estado ontológico ou um novo estado do ser.” (Ibid., p. 28). A pedagogia do evento, então, “procura dar espaço a procedimentos da verdade na aprendizagem, isto é, dar espaço ao imprevisível (Ibid., p. 29). Para Méndez, o evento pedagógico e o evento artístico não são verdades e não falam sobre verdades, mas sim, provocam procedimentos da verdade. Méndez resume o argumento central de sua tese:

O evento pedagógico e o evento artístico são eventos culturais e políticos porque participam da dinâmica do poder social de representação e produção de visualidades. Nesses processos surgem questionamentos sobre as metáforas de dominação e colonização modernas que, através da educação, se centram na transmissão, assimilação de valores e adaptação social ao sistema, e que, através da arte, perpetuam concepções dicotômicas, hegemônicas e monolíticas de cultura (Ibid., p. 28).

Méndez segue explicitando que uma pedagogia do evento nas artes visuais não deve se situar nem no discurso de reprodução e nem no discurso crítico, pois estes partem da ideia de que os alunos não são capazes de pensar por si mesmos; logo, em uma pedagogia do evento é preciso ter espaço para que o conhecimento seja personalizado e construa novas formas perante a aprendizagem. O mesmo pode ser dito sobre o evento artístico, onde a verdade da arte exista na fratura e reconfiguração de suas práticas e formas existentes; não mais em grandes narrativas, mas em contextos locais. Méndez, em sua tese, estabelece que “a relação entre o evento pedagógico e o evento artístico é uma relação de potência transformadora porque procura o sentido ‘para alguém, para algo em relação ao outro’”. (Ibid., p. 31).



Os Objetos de Aprendizagem e os Objetos de Aprendizagem Poéticos

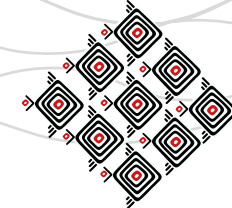
Estabelecendo relações entre arte/educação/política e artista/investigador/professor², Méndez define o que são OAs, se apropria deste termo e cria os OAPs, com o objetivo de reverter sua intenção original, e propor, com estes objetos, possibilidades de eventos pedagógicos que são ao mesmo tempo artísticos, e que tenham, em sua origem, a emancipação como ponto de partida. Como explica Méndez:

Os OA se definem como objetos especialmente desenhados para aprender. É, de fato, uma definição muito ampla que pode incluir planos de aula até livros didáticos. O que distingue estes artefatos de outros recursos educacionais (livros, revistas, filmes, mapas, móveis, equipamento, material, instrumentos) é que são objetos que contêm em si um processo pedagógico. São, portanto, criados com uma intenção pedagógica, pensados para um determinado processo de aprendizagem. Os OA são dessa maneira, recursos especializados. Por este motivo se reconhecem como objetos de aprendizagem e, embora o termo seja aberto a muitas possibilidades, existem diversas propostas para denominar, definir e estabelecer parâmetros (Ibid., p. 187).

Entre suas características mais importantes, os OA

são unidades pequenas de aprendizagem, estruturadas para exercício ou aprendizagem autônoma que podem ser reutilizados, que estabelecem interações ou relações no processo de aprendizagem e que constituem ao mesmo tempo uma forma de avaliação. [...]. Geralmente os OA fazem parte de um planejamento maior, onde funcionam como peças modulares e se organizam de diversas formas no planejamento de aula ou na organização dos participantes” (Ibid., p. 191).

² Esta ‘tríade’, como definido por Méndez, está presente em sua metodologia de Investigação Baseada nas Artes, e com base na perspectiva A/r/tográfica.



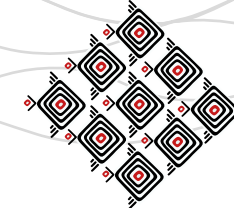
Wayne Hodgins conceitua a ideia central dos OA e argumenta que, para fazer possível um sistema para o benefício da produtividade, é importante que as peças sejam universalmente padronizadas. Méndez analisa o discurso de Hodgins, colocando-o em relação estreita com políticas neoliberais, trazendo questionamentos norteadores de cunho político relevante para a educação:

Ele defende os OA para um futuro em que a aprendizagem se funde na vida cotidiana e laboral, mas, destaca a eficiência, produtividade e competitividade como valores potenciais destes artefatos, deixando clara a prioridade sobre valores de mercado, antes que valores pedagógicos. [...] O autor prevê que dessa maneira³ os OA, como em anteriores criações revolucionárias, trarão um incremento na produtividade e na performance. Ele projeta uma economia em que os OA são uma fonte de energia de uma nova economia do conhecimento [...]. No entanto, não é difícil concordar com o autor que a realidade do trabalho exige cada vez mais expertise dos trabalhadores, redefine a aprendizagem, o trabalho e o conhecimento em uma contínua capacitação. Aprender e aplicar imediatamente o que se sabe é uma vantagem competitiva. Mas, para quem? Quem ganha com isso? Que grupos se beneficiam realmente? (MÉNDEZ, 2015, p. 188).

Segundo a autora, apesar dos OA apresentarem potencialidades de bifurcações e dobras, é necessário, em sua investigação, levar em conta os usos e intenções pedagógico e poético, principalmente por considerar os OA como artefatos da visualidade que estão associados às políticas neoliberais, para que este novo conceito (OAP) possa denominar o espaço de apropriação. Para pensar o território, a autora o compreende como um espaço de existência que não apenas é habitado, mas também criado, para que haja estabilidade dentro do caos⁴. Pela arte é possível criar territórios; assim, “o evento artístico como pedagogia é uma ocupação dos espaços educativos,

3 Méndez se refere à maneira como Hodgins não olha para os sujeitos de aprendizagem, mas sim para uma massa que deve se tornar efetiva e eficiente como os objetos de aprendizagem.

4 A autora pensa a ideia de território com base em Jagodzinski e Wallin (2013).

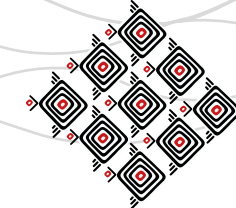


artísticos e políticos que formam novos territórios de existência.” (Ibid., p. 230). A autora situa os OAP como provocadores de eventos, que por sua vez, provocam outros eventos e diz que “é a partir dos territórios ocupados pelos professores que os estudantes criam e/ou ocupam outros territórios de existência” (Ibid., p. 230).

Não pretendo aqui aprofundar nas definições e critérios que a autora traz para delimitar, categorizar e relatar os OAP. O objetivo é comunicar quais pontos de sua tese foram importantes para que eu pudesse embasar meus questionamentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem mediados por objetos. Além do discorrido até aqui, é importante destacar aquilo que engloba a ideia de artefato visual. Com a pós-modernidade, chegam novos jeitos de compreender o significado contido no artefato visual. A ideia de que o espectador é também coautor e que o contexto transmuta o significado do artefato coloca que as visualidades são importantes para estabelecermos relações com os conhecimentos e as verdades. Dentro dos Estudos Visuais, é possível discutirmos não apenas imagens, mas também tudo aquilo que olhamos, exibimos, escondemos e nos recusamos a ver. O que interessa é a experiência visual como um todo; olhar tanto para a construção social da visão quanto para a construção visual do social. Analisando os trajetos que levaram à ideia de Educação em Visualidade (identificada na virada da visualidade), e os trajetos que levaram aos projetos pedagógicos no âmbito artístico (identificados na virada pedagógica da arte) a autora pôde compreender “artefatos que são ao mesmo tempo eventos artísticos e eventos pedagógicos na sua intencionalidade operacional e conceitual” (Ibid., p. 23). Foi no mapeamento dos encontros de teorias da educação, da política, da arte e da visualidade que a autora pôde criar artefatos que em sua origem têm uso e intenção pedagógico e poético.

Considerações finais

Meu encontro com a tese de Méndez foi importante para que pudesse seguir trilhando meu caminho na arte educação, pois permitiu que meus questionamentos acerca da relação com o



conhecimento mediada por objetos ou por uma figura de autoridade não me situassem numa espécie de beco sem saída, rodeada por intenções homogeneizadoras que reconfigurassem minhas ações enquanto professora. Pensar a relação entre professor, estudante e conhecimento através de um olhar que compreende a aprendizagem como algo que surge do evento, do inesperado, do novo - daquilo que foge do controle do professor - pode ser algo assustador para aqueles cuja profissão é não apenas ensinar, mas também avaliar se algo foi aprendido pelo outro. No entanto, este modo de olhar para as verdades, para as relações com o mundo, possibilita a criação de propostas emancipatórias na educação.

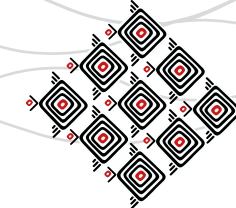
Compreender a pedagogia do evento como uma prática possível me fez revisitar a recusa aos objetos de aprendizagem, pois estes, por mais que surjam de políticas neoliberais, não têm em si o controle sobre o evento: os processos de subjetivação e a aparência das subjetividades podem acontecer, apesar daquilo que foi previamente desenhado ou planejado. Se é no encontro com o artefato que se situa a aprendizagem, podemos olhar os OAs como objetos que destacam as relações entre artefato e participantes e apresentam potencialidades. O desafio a ser levado para a prática pedagógica é compreender como se apropriar destes objetos tendo, desde sua concepção, intenções emancipatórias. Neste artigo não aprofundi em todas as referências teóricas de Méndez e nas relações entre elas que a autora mapeia; o que fiz foi discorrer sobre pontos significativos para a minha trajetória e questionamentos acerca de minha prática pedagógica. Em meu TCC pretendo seguir com a resenha de sua tese e tomar como desafio a criação de um OAP.

Referências bibliográficas

ATKINSON, Dennis. **Art, Equality and Learning**: Pedagogies against the State. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

BADIOU, Alain. **Being and Event**. New York: Continuum 2005.

BISHOP, Claire. **Artificial Hells**: participatory art and the politics of spectatorship. (ebook) London: Verso, 2012.



DEWEY, John. **Art as Experience**. N.Y.: Penguin Group, 2005.

GIROUX, Henry. **Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education**. New York: Routledge, 2005.

GIROUX, Henry. **Public Pedagogy as Cultural Politics**. In ALLEN, Felicity (Org.). *Education: Documents of Contemporary Art*. London: Whitechapel Gallery, Cambridge: MIT Press, 2011.

_____. **Dangerous Pedagogy in the Age of Casino Capitalism and Religious Fundamentalist**. Truthout. News Analysis. Wednesday, 29 February, 2012, 05:17.

HODGINS, Wayne. **The Future of Learning Objects**. In WILEY David (Ed). *The instructional use of Learning Objects*. 2000.

JAGODZINSKI, Jan, **WALLIN**, Jason. **Arts-Based Research: A critique and a Proposal**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

MÉNDEZ, Maria del Rosario Tatiana Fernández. **O evento artístico como pedagogia**. 2015. 321 p. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília.

MITCHELL, W.J.T. **Picture Theory**. London: The University of Chicago Press, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Sobre políticas estéticas**. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo, Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.

_____. **The future of the image**. London: Verso, 2007.

_____. **Aesthetics and its discontents**. UK: Polity Press, 2009a.

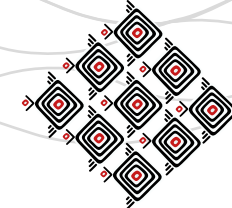
_____. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009b. 2ª Ed.

_____. **On Ignorant Schoolmasters**. In BINGHAM, Charles e BIESTA, Gert. Jacques Rancière: education, truth, emancipation. N.Y.: Continuum International Publishing Group, 2010a.

_____. **Dissensus: On Politics and Aesthetics**. London: Continuum, 2010b.

_____. **The Emancipated Spectator**. London: Verso, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **Do pictures really want to live?** In CURTIS, Neal. *Culture, Theory and Critique*. Routledge Taylor & Francis Group. vol. 50 n° 2-3, p. 123-132, 2009c.



DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS E PERFORMATIVIDADE: COMO INSTAURAR UM ESPAÇO *ENTRE*, OU UMA PROVOCAÇÃO AO TEMPO PRESENTE

Rafael de Sousa Carvalho¹ - IFCE
Anelise Macêdo Magalhães² - IFCE

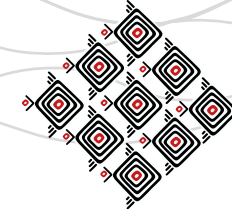
Resumo

Pesquisa em ensino de artes visuais que discute a práxis docente como experiência condutora dos saberes vivenciados no cotidiano dos estudantes e mediados pela sistematização de algumas ações educativas no contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – CLAV – do Instituto Federal do Ceará – IFCE. As análises provisórias aqui apresentadas alocam-se em experiências ocorridas ao longo de aulas ocorridas nos semestres, a saber 2017.2 e 2018.1. Entende-se o ensino de Artes Visuais como um conjunto de acontecimentos que pedem uma reterritorialização dos espaços educativos. Para tanto, trabalha-se o conceito de experiência a partir das considerações de Bondía (2002; 2009) articulando algumas noções de imaterialidade e de evento associados ao espaço nômade proposto por Deleuze e Guattari (1995; 1997). No deslocamento das ideias de Irwin (2008) com a postura do artista-professor-pesquisador temos um articulador de travessias e agenciamentos, isso implica um engajamento didático com a reinvenção de experiências, dissidências e transgressões. Essa investigação está em andamento e se apropria de diferentes registros dos pesquisadores (diários de campo digitais e analógicos, fotos e vídeos, entre outros). Destaca-se na formação do artista-professor-pesquisador uma postura ativa diante o espaço educativo como lugar vivo por isso mesmo nômade e reinventado a cada dia agenciando o conceito de performatividade na fala de Schechner (2003).

Palavras-chave: Artes Visuais. Ensino de Artes Visuais. Performatividade.

1 Licenciado em Artes Visuais. Mestrando em Artes no PPG-ARTES – IFCE. Docente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. descarvalhando@gmail.com

2 Estudante da Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. anelisemacedo.ars@gmail.com



Introdução

Apresentamos resultados provisórios de uma pesquisa em Ensino de Artes Visuais em curso que faz corpo com os apontamentos de Sandra Rey (2002), figurando como “um trânsito ininterrupto entre prática e teoria”, neste sentido, temos como objetivos: investigar e utilizar de algumas experimentações de arte contemporânea numa perspectiva docente, sobretudo, os elementos visuais como elementos prático-conceituais, em agenciamentos coletivos como objeto.

A problemática que envolve experiências elencadas nesta pesquisa em andamento se manifesta no mote: como construir um território propício à aprendizagem em Artes Visuais em contexto educacional com experiências coletivas em Arte Contemporânea?

Justificamos esta pesquisa na investigação de um ensino contemporâneo em artes visuais, mediados pela experiência estética. Com tais práticas pedagógicas buscamos a reflexão, sobretudo, acerca da dominação e controle que existem na educação, e questioná-los, confrontando-os de algum modo, é parte de um gesto. Um intento de resistência. Propomos, um ato centrado na aprendizagem, em um desenvolvimento de competências apontado por Mosé (2013), tendo o corpo como fonte de interesse significativo, e provocação investigativa potente; um corpo que produz pensamento.

Outra força que nos provoca a encarar o Ensino de Artes Visuais como um empreendimento de contramovimento ou, um intento de resistência – e existência –, é o pensamento de Bondía (2002) que nos anima ao sabor de uma educação baseada no par *experiência/sentido*. Instaurar uma atmosfera de percepção, propiciando um *sujeito da experiência*, nos permitindo pensar no movimento e no gesto dentro deste movimento, como um processo onde as ideias se manifestem e se efetivem enquanto prática educativa, poética e reflexiva, como uma força de vento e fogo, com força de vida, como acontecimento.



Desenvolvimento - Experiência e educação: aproximações conceituais

Realizar uma investigação de natureza movente é parte de nossa tarefa, pois, estamos a falar de categorias que não são estanques, ao contrário, carregam em sua natureza um caráter processual por excelência, onde em algum momento, o investigado é o próprio investigador. Ao passo que o território do ensino é dinâmico, e carrega em sua conjuntura agenciamentos provisórios, modos de fazer conjunturais, plurais. Um território a ser experimentado pela prática. Atravessaremos um território e não temos a pretensão de apontar verdades, mas, algum trajeto singular, onde as inquietudes foram mobilizadas para pensarmos em devir.

Os conceitos aqui levantados partem da necessidade de nomear uma prática em educação, não sendo apenas uma questão terminológica. Por falar em nomear, não com o intuito de exaurir a palavra, mas, para pô-la em movimento com Bondía (2002) dizemos

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 21).

Esta experiência com a palavra, nos faz perceber o nosso espaço e nos movimenta, fez com que nos deparemos em outro texto que provoca questões mais ligadas ao pensamento pedagógico quando o mesmo autor aponta que

O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ain-



da que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem) (BONDÍA, 2009, p. 7).

Não se trata, portanto, de tecer um empreendimento que aspire um rompimento, ou um experimentalismo desmedido. O que se busca é a intranquilidade, um tipo de afastamento de uma resposta pronta, de soluções fixas. O que buscamos é o reencontro da dúvida, uma mobilização das inquietudes, pela experiência. Assim, partiremos da definição de experiência, como algo que nos acontece, como um atravessamento. O que cabe ao sujeito da experiência requer uma força prodigiosa e um forte sentimento e vontade de quebra de paradigmas:

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, op.cit.).

Romper com o que já de tanto lido desbotou e pensamos, mesmo que provisoriamente, com Bondía (2009) que “A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo”. Pois a vida não é só da operação lógica, da inteligência, também se trata de dar um sentido ao mundo e atuar partindo desse sentido, dessa experiência com o mesmo.

O lugar da experiência não é mensurado pela geografia. O que apontamos é um deslocamento de ordem conceitual, onde o lugar é o espaço da experiência. Este território se efetiva pela *prática de um espaço* elencada em Deleuze e Guattari (2012), que tomamos de empréstimo – ou assalto – alguns conceitos, que, tem em sua natureza a imaterialidade, pois, não trataremos de espaço apenas em sua essência, mas, um evento ou um acontecimento que podemos alocar den-



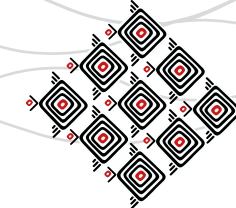
tro deste incorporal que é o conceito. No texto “Tratado de Nomadologia: a máquina de Guerra” os autores colocam em oposição alguns conceitos que de alguma maneira trataremos aqui.

A exemplo contrapõem os nômades aos sedentários; a máquina de guerra – invenção nômade que não tem a guerra por objeto – ao aparelho de Estado; o espaço liso dos nômades (deserto, estepe, mar) ao espaço estriado dos sedentários (cidades). De maneira abreviada, podemos colocar o espaço liso do nômade, como o fora da cidade (nomos), em oposição ao espaço estriado do sedentário, o dentro da cidade (polis). A intenção em se falar de espaço, é chegar na prática de um espaço, em um modo de estar no mundo, e mais, experienciar uma maneira de utilizar as ferramentas conceituais com o desejo de intervir no mundo, praticar uma experiência em dado território. Comenta-se que

[...] o Estado dispõe de uma violência que não passa pela guerra: ele emprega policiais e carcereiros de preferência a guerreiros, não tem armas e delas não necessita, age por captura mágica imediata, “agarra” e “liga”, impedindo qualquer combate. (...) Quanto à máquina de guerra em si mesma, parece efetivamente irreduzível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 12).

Nesta relação, pensamos em um antagonismo, um jogo de forças que tem a potência contra a soberania, contra o poder. No fim, uma máquina contra o aparelho. Pensar nessa máquina de guerra é um modo de assinar o mundo, e partindo dessa força selvagem, pensaremos em como utilizar esta máquina como uma maneira, ou melhor, um modo de produzir resistência. Construção de um espaço *entre*.

É preciso pensar a máquina de guerra como algo exterior ao aparelho de Estado. Pois a intenção do Estado e seus modos tem a única finalidade de conservar. E conservar os mecanismos do Estado é corroborar com a ordem que aí está, com seu caráter limitador, onde as formas de singularidades são canceladas em detrimento de uma homogeneização.



O que nos interessa ao que concerne ao espaço – liso ou estriado – é a maneira de ocupá-lo e sua relação com a educação e investigação poética. Existe em cada espaço, uma maneira de comportamento, pois cada espaço carrega sua lógica. Pensamos que uma postura nômade no ensino pode deslocar não apenas conceitualmente, mas, criar modos de operar no território. Criando uma lógica dentro da outra, como uma *lógica nômade* no espaço estriado.

Neste contágio pensamos que o espaço estriado da escola, é sobremaneira estratégico para um plano macropolítico. Desenvolver experiências partindo da lógica nômade é tencionar este território e dentro de uma micropolítica, experimentar meios, modos, e através de elementos que constituam uma máquina de resistência, no chão da sala de aula, com o intuito de efetivar um espaço *entre*. Uma desterritorialização. Construindo um território por uma prática.

Pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos é desterritorializar a própria educação, e reterritorializar nos contextos educativos, sobretudo no ensino de Artes Visuais, não como uma novidade, mas como uma provocação, um incentivo à criação.

Postura artográfica como dispositivo

Neste aspecto, temos um pensamento que se movimenta tanto na direção da construção e na efetivação da postura de artista-professor-pesquisador. Proposição de Rita Irwin (2008), onde o trajeto dessas energias ativas tem na teoria, na prática e na poética, não um repouso, mas um território de efetivação pela experiência. *A/r/tografia*, esta ação hifenizadora, apontada como metáfora, quer a fronteira não como lugar de reforma, mas, de transformação. A autora coloca que dentro do que se conjuga *a/r/tografia*:

Arte é a reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que realça o significado

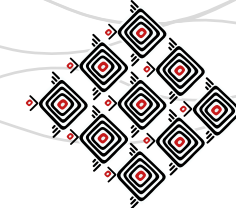


revelado por contínuas interpretações de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é a pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significado (IRWIN, 1998, p. 95).

A autora coloca algo que nos é propício que é a relação entre espaços, e a possibilidade de criar terceiridades, e este aspecto permite a efetivação de práticas que não estão de pronto bem definidas. O território que este tipo de ação permite experimentar, que enseja um tipo de realce no significado, pois, por seu caráter movente, se transforma a todo o momento. Assim, num pensamento onde a formação e a transformação daquilo que somos se aproxima da proposta a/r/tográfica, quando:

A/r/tografia torna-se aquele terceiro espaço entre teoria e mestiçagem quando abre os espaços entre artista-pesquisador-professor. Existem espaços entre espaço e espaços entre os espaços dos espaços. Existem múltiplas fronteiras difundidas de novo e de novo E ainda assim não descartamos os territórios que criaram e obscureceram o perímetro das fronteiras. Com a presença vem a ausência, com a luz vem a escuridão, com a tristeza vem a alegria, saber que as múltiplas variações existem entre cada um (IRWIN, op. cit. p. 94).

Pensar na instauração de um processo que vise mais a experiência estética, e, não o produto nos faz pensar na prática a/r/tográfica, na experiência como um engajamento com a intensidade, que nos faz pensar com uma energia louca, mas não delirante, onde contaminações se colocam como metamorfoses, onde a dissidência com certo tipo de ideia em educação, em ensino de artes visuais, se mostra vigorosa em seu plano de dissidência, propondo em contrapartida, outro gesto. E esta transgressão, permite a reinvenção, a experiência. Pois a experiência da fronteira, o convite ao espaço intermediário, ao território desterritorializado, é para ser vivido.



Encontramos em Archer (2001), um capítulo intitulado “campo expandido”. Neste capítulo ele aborda como a arte conceitual se desenvolveu, e aponta como processo de subversão da própria maneira de fazer, no contexto dos anos 1960 e 1970, que incitava a pesquisa e deixava algumas perguntas no ar: A obra de arte tinha forma substancial ou era um conjunto de idéias de como perceber o mundo? Podemos ampliar ainda com o questionamento: como é feito um processo e qual o lugar de sua instauração? Dois textos nos ampliam em conceito e postura: “*The Dematerialization of the Art*” escrito por Lucy Lippard e John Chandler, para a publicação *Art International*, em 1968, e “*Sculpture in the Expanded Field*” de autoria de Rosalind Krauss, publicado na *October*, em 1978. Estes escritos enfatizam o processo como obra. O conceito de “campo expandido” tem sido utilizado quando se pretende designar processos artísticos que procuram esbater fronteiras entre disciplinas ou alargar os limites de determinadas práticas artísticas, habitando assim as fronteiras. Associamos à esta noção o que Schechner (2003) conceitua performatividade que trata-se de um borramento de fronteiras entre linguagens, extrapolando-as, passando a investigar posturas, condutas e por quais motivos não dizer, modos de vida?

Encontros rizomáticos

Ao pensarmos com a noção de borrar linguagens e esgarçar as linhas imaginárias das fronteiras – sejam geopolíticas ou dos modos de fazer artístico – articulamos conceitos que operam numa linha de exploração metodológica que agencia elementos da filosofia da diferença, como o conceito de rizoma em Deleuze e Guattari (1995), e artografia como postura metodológica pensada por Rita Irwin (2008).

Estes conceitos operativos que tecem relações entre pontos que a priori não estão dados, nos servem como provocação inicial para experienciar uma postura em situações em sala de aula, ou fora dela, partindo de um princípio de horizontalidade, de construção e partilha de co-



nhecimentos, no nosso caso, temos a arte como principal elemento de força e encontro. *Rizoma* nos parece potente no sentido de seus múltiplos encontros nessa dimensão de partilha em sala de aula – e fora dela – o que nos prova aponta como força um movimento multidirecional não uniforme nem uniformizador, pois,

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é a filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção, força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4).

Neste sentido explorar este acaso, essa potência rizomática no ensino, pensá-la com estudantes de da Licenciatura e m Artes Visuais, como sendo uma força, um meio, um entre, pensamos esta postura artográfica como um modo de assinar não apenas o modo de pensarmos o mundo, mesmo que contextualmente, sobretudo, no campo da micropolítica da sala de aula. Pois estamos a pensar de fato, na formação inicial de professoras e professores de artes visuais.

Nesta intenção podemos pensar o território da sala de aula como parte do mundo, como parte da vida e integrada na própria vida. Perceber-se parte, conviver como iguais e explorar afinidades, pois, é parte do que nos faz pensar na educação como uma das partes mais saborosas de estarmos em vida. Nos diz Mosé:

Estudar, cada vez mais, será antes de tudo, entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas ou inventar as nossas. Viver é sempre o grande desafio de estabelecer metas, abrir



trilhas, produzir contornos, conceitos; viver é criar valores. Por isso, o aprender deve estar vinculado ao criar. Aprender criando é a regra, porque do contrário não é aprendizado, é treinamento; não há troca, há imposição (MOSE, 2013, p. 83).

A articulação entre estes conceitos e sua efetivação nas aulas é que nos movimenta em outras posturas metodológicas. Trataremos de duas experiências ocorridas no CLAV, a primeira consistia na realização de um autorretrato pensado a partir de uma relação de alto contraste, num exercício para evidenciar o positivo e o negativo. O suporte escolhido foi uma folha de jornal aberta, previamente pintada com látex branco, investigávamos com isso o elemento visual Cor (OSTROWER; 2013), sobretudo vermelha, pelo seu aspecto físico sendo a cor mais visível, tanto quanto pelo seu aspecto simbólico que elegemos como potência e energia.

A imagem foi resultado de um processo de projeção de uma fonte de luz, gerando uma sombra por sobre a folha de jornal, este primeiro procedimento aconteceu em sala de aula, especificamente na sala de modelo vivo. A proposta carrega uma ampliação ao ser colada na rua, gerando outra camada de discurso que elenca a cidade, e o tecido da cidade, cada estudante escolhe o local da cidade onde gerará a interferência, o ruído, o contágio.

A relação estabelecida com essa tessitura que versa acerca de uma relação individual, que elenca transitoriedade, efemeridade, e a relação do estudante com a cidade podem ser vistas como resultados provisórios alocados numa marcação, numa tag (#lugarespossiveis) que circulou – e circula – na plataforma de rede social Instagram, resultando em uma grade de fotografias realizadas pelos estudantes. Ação foi realizada com estudantes de duas disciplinas; Fundamentos da Linguagem Visual 1, e Fundamentos da Linguagem Visual 2.

O outro momento também aponta um caráter processual, ao longo de duas semanas debatemos conceitos que versavam sobre a materialidade da obra de arte, categoria herdada das décadas de 1960 e 1970, como nos diz o historiador da arte Michael Archer, uma vez debatidos desmaterialização e campo expandido nas artes visuais, propomos uma aula fora da sala de aula:

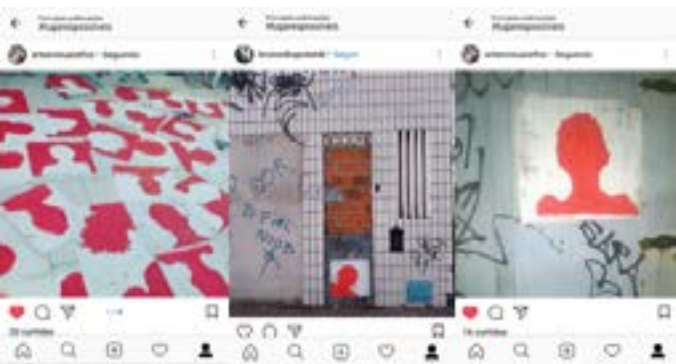
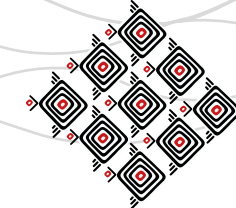


Fig 1. Registro do processo 2018, arquivo dos pesquisadores.



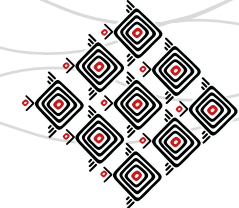
Cada estudante trouxe um cabo de vassoura e em sala foram pintados de vermelho. Nos deslocamos do Anexo Aldeota (O curso de Artes Visuais funcionou no Anexo Aldeota por anos. Hoje está a funcionar na sede do IFCE na Avenida 13 de Maio.) até a praia de Iracema. A ideia de deslocamento foi proposital – desde o deslocamento físico e geográfico, até o que é de ordem conceitual. Estes elementos foram abordados durante as aulas anteriores à experiência. A noção de performatividade aqui praticada no andamento dos encontros faz ressonância ao que aponta Schechner (2003) como sendo a uma investigação de situações de produção significativa não é apenas pensada pela linguagem, mas na produção de sentido, situações e atos. Do modo que o mesmo autor (2010) aproxima performance e educação, e afirma que a educação precisa ser ativa.

Considerações finais

As ações elencadas dentro das disciplinas, apontaram caminhos de em provocação e não como uma verdade. Práticas em ensino de artes visuais pensadas em performatividade, aqui dizemos, pensadas por nós, praticadas por todas e todos que se movimentaram, cruzaram o território pelo meio, não pela borda, mas *entre*. Neste entre apostamos e sugerimos como postura pedagógica como ampliação e práticas de conceitos. Enfatizando os processos criativos como parte de uma reterritorialização, de uma tomada de um espaço, de uma prática em educação pautada na experiência, numa poética de encontro, uma relação em comum, conjunta. Reflexões estas são possíveis pelo tempo presente no qual estamos inseridos e atuar nele não é uma questão de escolha. Mas de uma postura necessária, e, não é só uma questão conceitual. Ao contrário; dizemos que é uma postura diante do mundo. Diante do tempo presente. Ombreados caminhamos na criação de fendas e falhas geográficas para inferir ações em devires minoritários, pedagogias nômades e ações de vida. Tecer na micropolítica, no mini-multi-verso, acontecimentos, dentro e fora da sala de aula. Partejar ideias, buscar em práticas que exerçam uma postura



Fig. 2 – Registro de processo 2017, arquivo dos pesquisadores



que construa e faça construir um artista-professor-pesquisador. Utilizando as mesmas palavras para construir outra narrativa, outro discurso. Fazer gaguejar a linguagem maior com um ruído, com uma educação que pense o tempo presente. Com uma arte que pense o tempo presente. Queremos o presente, este tempo onde a ação é efetivada, onde o poema é feito.

Não queremos uma vida pela metade, queremos uma vida inteira. Desejamos isto com força, e com este desejo, construímos experiências agregadoras. Com os quais amamos e compartilhamos também o vinho e o pão. Temos ainda mais problematizações e nomadismos. Além de um desejo que vibra como uma linha, como uma vida, como uma paixão, como uma revolta. O que movimenta a pesquisa é a busca por novos movimentos e a instauração de experiências transformadoras. E dizemos; a educação não é uma sentença, é uma centelha. Pensamos isso com a ideia de que fazer *com* é diferente de falar sobre. *Conspirar é respirar com*. Afinal, aulas são encontros.

Referências bibliográficas

BAPTAGLIN, Leila. Educação profissional e tecnológica: **O Estado da Arte da aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado**. Florianópolis: Anais da X ANPED Sul, 2014.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. Trad. Alexandre Krug, Valter Lellis siqueira. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa, **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, pp. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.

_____, Jorge Larrosa, **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

DELEUZE, Gilles. e **GUATTARI**, Felix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.



_____, Gilles. e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1996.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica**. In: Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.) São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2008.

KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. (Tradução de Elizabeth Carbone Baez). Gávea: Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil, Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 1, 1984 (Artigo de 1979).

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

REY, Sandra. **Por uma abordagem metodológica da Pesquisa em Artes Visuais**. In: TESSLER, E.; BRITES, B. O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

SCHECHNER, Richard. (2003). **O Que é Performance?** In.: O Percevejo: Revista de Teatro, Crítica e Estética, Ano 11, N. 12, Rio de Janeiro, p. 25-50.

_____. (2010). **O Que Pode a Performance na Educação**. In.: Revista Educação & Realidade, v. 35, n. 02, Porto Alegre, p. 23-35.



A ESCOLA COMO ESPAÇO SENSÍVEL

Glicério Farias Maia -UNAMA¹
Rafael Matheus Moreira Monteiro - UFPA²

Resumo

Este artigo é o relato de uma experiência com a prática do estágio e da regência em Artes Visuais. A experiência ocorreu em uma escola pública de ensino, com o 9º ano do ensino fundamental II, onde a proposta era trabalhar a escola como espaço de reflexão e acolhimento das experiências dos alunos, dentro da disciplina curricular Arte. O projeto adotou uma metodologia pedagógica baseada na proposta triangular, de Ana Mae Barbosa, para discutir e refletir a temática da arte contemporânea e como essa produção pode se relacionar com o cotidiano dos discentes dando espaço para o acolhimento de suas reflexões e subjetividades.

Palavras-chave: Arte-Educação. Arte Contemporânea. Memória Afetiva.

Introdução

Esta comunicação busca relatar a experiência com o estágio em Artes Visuais, mais especificadamente a experiência com a regência, em que teve como proposta, acolher as subjetividades dos alunos, além de discutir e refletir sobre a produção artística contemporânea regional. A escola selecionada para o estagio obrigatório em Artes Visuais, foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rainha da Paz, localizada no endereço: R. Belém, 47 – Águas Lindas, Belém – PA, 67015-230.

1 Artista plástico, graduado do curso de artes visuais e tecnologia da imagem pela UNAMA, bolsista PIBID pela CAPES. E-mail: gliartsmaia@gmail.com

2 Artista plástico, discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Menção Honrosa (2016) e Terceiro Lugar (2017), no Salão Primeiros Passos do Centro Cultural Brasil Estados Unidos. Prêmio Expressão Artística (2018) da Fundação Cultural do Pará.



Período de estágio vivenciado em três turmas, entre 6º, 8º e 9º ano, dias de segunda-feira das 7:30 às 11:30, com carga horária diária de 6 horas aproximadamente, em turmas de 40 a 50 alunos, no período de 02/04/2018 a 25/06/18, com carga horária total de 70H.

A Escola Rainha da Paz não possui uma infraestrutura acessível a portadores de necessidades especiais. Dispõe de sete salas de aula, sala da diretoria, sala dos professores, cozinha, banheiro dentro do prédio, sala da secretaria. A escola também conta com uma quadra esportiva em ambiente externo e contem 47 funcionários. Em 2015, seu Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) teve o resultado de 2,8.

A estrutura deste relatório se divide em duas partes, onde em um primeiro momento, explico sobre toda a experiência do estágio e em seguida explano a experiência da regência.

Processo

O estágio em artes visuais na escola Rainha da Paz, iniciou se no final do primeiro bimestre do ano letivo e se estendeu até o final do segundo bimestre, mais o período de recuperação, no qual estagiei em turmas de 6º, 8º e 9º ano, com 53, 45 e 43 alunos respectivamente.

Os conteúdos para a avaliação do segundo bimestre, na turma de 6º ano, foram os temas do meio-ambiente e as cores quentes e frias, 8º ano trabalhou o tema do meio- ambiente, publicidade e propaganda e a Escola Bauhaus, enquanto o 9º ano usou do tema arte contemporânea.

Com essa perspectiva que nos empenhamos a pesquisar uma forma eficaz que pudesse alcançar os alunos, impacta-los com educação, pois acreditamos que o professor é o agente formador de ideias, opiniões, transformador, contribuinte para a formação da sociedade e que por meio da formação visual, ajudaria no processo de identidade cultural.

É interessante a aprendizagem visual cultural local através das artes, principalmente das visuais, pelo fato de compreendermos o mundo que nos cercam, “[...] a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou



o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças”. (BARBOSA, 1998, p.16). Ou seja, a cultura como objeto de transformação e difusão de peculiaridades de códigos, em constantes mudanças que reciclam seus discursos. Após alfabetização o homem nunca será o mesmo, pois,

[...] em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (Ibid.,p. 17).

A metodologia utilizada pela docente, que norteou este processo educativo, teve abordagem pedagógica, em sua maior parte, liberal tradicional. Segundo Ferraz e Fusari (1993 p. 30-31) as autoras descrevem essa tendência como um ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado com o intuito de atingir pelo próprio esforço sua realização como pessoa. Os conteúdos e procedimentos didáticos pouco tem relação com o cotidiano e a realidade social dos alunos, predominando a palavra do professor. Porém, em alguns momentos, essa abordagem é substituída pela pedagogia de ensino tecnicista, entendendo se essa abordagem como:

Na “Pedagogia Tecnicista”, o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque, o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso: Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa. Faz parte ainda desse contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma “modernização” do ensino. Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um “saber construir”. (Ibid., p. 32).



A dinâmica das aulas geralmente consistia em a professora passar o assunto no quadro, explicar a temática, e aplicar uma atividade para a casa. Como exemplo, a aula do dia 07/05/2018, com o tema meio- ambiente, a professora chegou à sala, transcreveu um poema sobre a chuva e passou uma atividade para fazer em casa, baseado nele.

Todavia, houve momentos que essa dinâmica foi alterada, por uma abordagem mais tecnicista, na qual a professora utilizou em sua aula o recurso do Datashow, com a finalidade de relacionar arte com publicidade e propaganda. A proeminência foi canalizada no “saber construir”, uma campanha publicitária, sendo que no final da aula foi solicitado aos discentes, uma atividade avaliativa em que formasse grupos de até 5 alunos, a fim da criação dum produto ecologicamente sustentável, uma logo e uma campanha para vender este produto.

Nesta aula, empregou se a habilidade (EF69AR03) prevista na base nacional comum curricular (BNCC) que diz: “Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais”

Com ênfase maior na relação entre artes visuais e na criação de estratégias para a venda do produto, o método avaliativo utilizado pelo docente para avaliar o desempenho dos discentes, deu se por meio de prova, valendo 5 pontos, e o restante da pontuação foram distribuídos da seguinte forma, trabalhos para casa 3 pontos (variando entre trabalhos práticos e pergunta e resposta no caderno) e 2 pontos de pesquisa sobre assunto da aula.

Majoritariamente das aulas, esse método de ensino não conseguiu despertar nos discentes o interesse em aprender o conteúdo de arte. “O professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em artes”. (FUSARI; FERAZ, 2001, p.53). Com essa perspectiva que nos empenhamos a pesquisar uma forma eficaz que pudesse alcançar os alunos, impacta-los com educação, pois acreditamos que o professor é o agente formador de ideias, opiniões, trans-



formador, contribuinte para a formação da sociedade e que por meio da formação visual, ajudaria no processo de identidade cultural.

Um dos desafios para o professor de Arte é manter vivo esse interesse, para que seja possível a continuidade do crescimento e aprendizado iniciado na infância. [...] Pra desabrochar, esse sentimento estético necessita de uma orientação que responda às suas principais metas, sem perder de vista os propósitos mais progressistas de transformação social (e não mero ajustamento à sociedade). O que importa é trabalhar atitudes analíticas, para que os estudantes ultrapassem o senso comum e adquiram posicionamentos mais críticos (Ibid., p. 62).

Sendo assim, despertando em mim a recordação da performance *Como Explicar Quadros a Uma Lebre Morta*, do artista Joseph Beuys. Exemplo ocorrido durante a aula sobre arte contemporânea, em que a professora leu sobre os principais pontos do tema, utilizando o livro didático dos alunos, e passou um vídeo de mais de 30 minutos sobre a temática.

O resultado foi uma aula enfadonha, com discentes totalmente dispersos e até chocados por verem imagens de obras contemporâneas descontextualizadas, uma arte do “fazer por fazer”. Lembro-me da expressão que um aluno utilizou ao ver uma cena de uma obra: “Isso é um cú cagando? Isso é nojento, arte contemporânea é literalmente uma merda!” e saiu de sala de aula indignado. Esse tipo de aula acabou distanciando o aluno da produção artística de seu tempo. Acredito que o problema com essa aula em especial tenha sido o fato da própria professora não possui um embasamento teórico e até mesmo predileção pelo tema específico. O resultado foram alunos que olhavam aquelas imagens com um olhar de “lebre morta”.

Conforme DONDIS (1997, p.2), “A expressão visual significa muitas coisas, em muitas circunstâncias e para muitas pessoas. É produto de uma inteligência humana de enorme complexidade, da qual temos, infelizmente, uma compreensão muito rudimentar”.



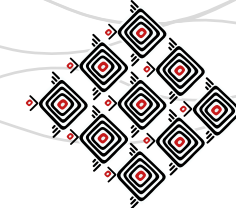
O modo visual constitui todo um corpo de dados que, como a linguagem, podem ser usados para compor e compreender mensagens em diversos níveis de utilidade, desde o puramente funcional até os mais elevados domínios da expressão artística. É um corpo de dados constituído de partes, um grupo de unidades determinadas por outras unidades, cujo significado, em conjunto, é uma função do significado das partes (Ibid., p. 3-4).

Porém, houve momentos bastante proveitosos, como na aula de arte relacionada com publicidade e propaganda, no qual os discentes produziram campanhas publicitárias bastante criativas. “[...] A produção artística, além de sua concretude física, material, é também uma manifestação imaginativa, cognoscitiva, logo, comunicativa e cultural de seus criadores”. (FUSARI; FERAZ, 2001, p 57). Nesse caso com a abordagem tecnicista, a correta contextualização do tema e o exercício prático, fizeram toda a diferença no 8º ano. Naquele momento, o professor consegue “reavivar a lebre” despertando o interesse das crianças pela arte, além de trabalhar com eles o desenvolvimento da criatividade.

Regência

A proposta da regência foi trabalhar a temática da arte contemporânea com os alunos durante a recuperação. Deste modo, a regência se divide em dois momentos: o primeiro com uma aula expositiva e o segundo com uma avaliação valendo 10 pontos.

A finalidade de utilizar a arte contemporânea como tema com o 9º ano, era tentar “ressuscitar a lebre”, criar uma boa experiência para as crianças. Busquei trabalhar com os discentes um recorte da arte contemporânea de artistas locais (Eder Oliveira, Berna Reale, João Cirilo) como forma de aproximação e identificação com a realidade dos alunos. Além disso, aplicar o conceito de Luigi Pereyson de arte como um *fazer*, enquanto se faz se descobre, o artista pesquisador.

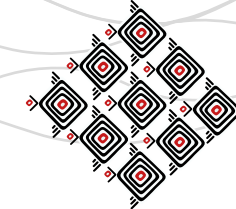


Usitei da teoria de Ana Mae Barbosa, a proposta triangular que dispõe de processos inventivos, na produção artística, na comunicação, por meio de elementos que concretizem idealizações que interajam com a natureza e sua cultura. O desenvolvimento do ler, reler e contextualizar produz um olhar diferenciado, causando um processo educacional clareado, elucidativo, aguçando a percepção dos alunos em relação ao seu meio, absorvendo as mensagens contidas na cultura, de modo que as utilizam a fim de dar outras dimensões, novos olhares partindo das observações, comportamentos, costumes, hábitos, ou seja, é uma fusão de ideias que foram arquitetadas para explicar expressões, pensamentos, conhecimentos e aplicar na coletividade, para que haja mensagem plena, provendo a relação do artista com o espectador

A proposta triangular, no qual realizei primeiramente a *contextualizar*; Como surge a arte contemporânea em contexto mundial e suas principais características. Posteriormente trabalhamos o *ler*, quando apresento os artistas, suas obras e conversamos em sala sobre essas imagens: O que eram? O que representavam? Qual o objetivo do artista com aquilo, e como isso se relaciona com nossa vida hoje na Amazônia?

O desenvolvimento do ler, reler e contextualizar produz um olhar diferenciado, causando um processo educacional clareado, elucidativo, aguçando a percepção dos alunos em relação ao seu meio, absorvendo as mensagens contidas na cultura, de modo que as utilizam a fim de dar outras dimensões, novos olhares partindo das observações, comportamentos, costumes, hábitos, ou seja, é uma fusão de ideias que foram arquitetadas para explicar expressões, pensamentos, conhecimentos e aplicar na coletividade, para que haja mensagem plena, provendo a relação do artista com o espectador.

Por fim foi passado a eles um trabalho para casa, em que solicitava uma fotografia de alguém que os deixava com muita saudade e que pensassem sobre essa saudade, isso tudo para



trazerem no dia da prova. O objetivo, não foi explicado na ocasião, pois seria a confecção de um retrato da pessoa que o aluno sente saudade e um texto de estrutura livre sobre essa pessoa. Essa atividade foi elaborada tendo como inspiração as obras, vista em sala da artista Dessirré Giusti, no qual trabalha sua série “Se não, tudo bem” a saudade, relacionando isso com a prática do retrato vista em Eder Oliveira e João Cirilo. Ainda neste dia, mostrei aos alunos minha produção como artista plástico o que animaram bastante, por verem as obras presencialmente e não apenas por foto.

No dia da prova, distribuí as provas aos alunos com um pedaço de papel Kraft, carvão e giz de quadro negro, dando as orientações do trabalho em seguida. Desta forma, minha avaliação trabalhou o *fazer* artístico, na confecção do retrato (questão 1, 2 pontos) e na elaboração de um texto sobre a pessoa retratada (questão 2, 3 pontos), além de três questões objetivas de marcar (questões 3, 4 e 5, valendo 1 ponto cada) e uma questão discursiva (questão 6, 2 pontos,).

Como referencia na construção desta avaliação, utilizei o texto de Kolb-Bernardes, *Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível*, visto em sala. Onde explora, na disciplina artes, a produção do conhecimento sensível, orientado pelas vivências, desejos, tristezas, saudades, etc. dos próprios discentes.

Ao criarmos na escola um ambiente de acolhimento das subjetividades de cada um, criamos também um trabalho que permitiu que os alunos se reconhecessem como pertencentes a um determinado grupo social, percebessem que a dor e o sofrimento, que às vezes aparece como tema nas obras de alguns artistas, faz parte da vida, inclusive da deles, da nossa (KOLB-BERNARDES, 2018, p. 81).

Como resultado dessa avaliação, houveram muitas crianças que conseguiram se expressar e trazendo a temática da saudade para sala de aula, como exemplo, a experiência com a perda



Fig. 1: desenho do cachorro do aluno. **Fonte:** Acervo do autor



Fig. 2: Desenho de aluna retratando o avô falecido. **Fonte:** Acervo do autor

de alguém querido, ou a perda de um animal de estimação. Em seguida trago imagens de dois desenhos e textos dos alunos que responderam as questões 1 e 2 da prova, em que primeiro coloquei o texto produzidos por ele e logo após as imagens, respectivamente:

“Sinto saudades do Neguinho, porque foi meu primeiro cachorro, e era meu melhor amigo, o ganhei quando era criança, pode-se dizer que nós crescemos juntos, mas ele deixou muitas saudades quando morreu, fiquei abalado.”

“O meu querido avô morreu quarta feira, dia 6 de junho, de madrugada às 3 da manhã. Eu fiquei muito triste e chorei demais, ele era brabo, mas tínhamos muitos momentos bons, quando a gente ia para o sitio dele, tomávamos banho de igarapé e almoçávamos juntos. Ele se foi e deixou saudades, agora só restam às lembranças boas, e eu o amava muito e sei que ele está no céu.”

Sobre essa abordagem pedagógica voltada para o acolhimento das experiências subjetivas dos alunos, na escola, a autora Kolb-Bernardes (2018, p. 82) discorre:

Propor um trabalho de criação, a partir de diferentes culturas, possibilita-nos construir um ensino de arte que dialoga com a diversidade presente em nossa realidade, além de permitir que as diferentes experiências e histórias vividas entrem para a escola, invadam nossas salas de aula e tomem conta de nós, o que cria outra dimensão e disposição para a aprendizagem. Incluir a memória como um ponto deflagrador de um processo artístico/afetivo/estético reafirma, também, a necessidade de fazermos com que as experiências afetivas – dores, amores, perdas, faltas, desejos – integrem as reflexões e produções de arte na escola.



Considerações Finais

O resultado final é a verdadeira manifestação do artista. O significado, porém, depende da resposta do espectador, que também a modifica e interpreta através da rede de seus critérios subjetivos. Um só fator é moeda corrente entre o artista e o público, e, na verdade, entre todas as pessoas – o sistema físico das percepções visuais, os componentes psicofisiológicos do sistema nervoso, o funcionamento mecânico, o aparato sensorial através do qual vemos. (DONDIS, 1998, p.31).

Essa manifestação foi visível durante toda a aula, as percepções, as ideias e como introduziam suas vivências em relação a atuação enquanto ser humanos, foi surpreendentes pelo fato de haver fusão de conhecimentos, o olhar deles sobre a realidade com o conhecimento que elaborei, para que fizesse sentido a contextualização, a releitura, pois os elementos não contextualizados não geram muitos impactos, se o espectador não consegue decodificar a mensagem pela falta de inserção da cultural local, a comunicação informacionais não será plena. “Roupas, casas edifícios públicos e até mesmo os entalhes e os objetos decorativos feitos por artesões amadores nos revelam muitíssimo sobre as pessoas que os criaram e escolheram.” (DONDIS, 1998, p.30).

A experiência com a regência foi bastante proveitosa, onde tive a oportunidade de desenvolver em sala uma atividade que além de trazer um recorte da Arte Contemporânea Regional, apresentando a produção de artistas regionais e relacionando isso com o dia a dia dos alunos, também trabalhei a sala de aula como um espaço de acolhimento das memórias, desenhos, tristezas e narrativas dos discentes.



Referências bibliográficas

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em 06/05/2018.

BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos. Tópicos utópicos. C/Arte, 2007.

DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997. **FUSARI**, Maria Felisminda de Rezende e., **FERRAZ**, Maria Heloísa Corrêa de Toledo;. Metodologia do ensino de arte. In: Metodologia do ensino de arte. 1999.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e., **FERRAZ**, Maria Heloisa C. de T. Arte na educação escolar. 2ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: **a escola como espaço para o olhar sensível**. Cadernos Cedes, v. 30, n. 80, p. 72-83, 2018.

PAREYSON, Luigi; **GARCEZ**, Maria Helena Nery. Os problemas da estética. Martins Fontes, 1997.



EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA EM DANÇA: REFLEXÕES, PROBLEMATIZAÇÕES E POSSÍVEIS CAMINHOS

Raquel Pires Cavalcanti¹ - UFMG

Resumo

Este artigo propõe refletir sobre possíveis caminhos para se pensar o ensino da dança a partir de uma perspectiva contemporânea. Ele questiona concepções e abordagens no ensino de dança baseadas em parâmetros conservadores e tradicionais, chamando atenção para a urgência e necessidade de refletirmos sobre nossas escolhas pedagógicas. Para isto, se pauta na Educação Somática em busca de práticas educativas que valorizem processos mais autônomos, democráticos e conscientes. O artigo também se ampara a alguns conceitos da Pedagogia Crítica na perspectiva de trazer possíveis contribuições de educadores como Paulo Freire e John Dewey, buscando ampliar nossas visões pedagógicas. Por fim, espera-se que este artigo, que trás mais perguntas do que respostas, possa contribuir para as discussões contemporâneas com vistas a dar subsídios para a construção de novos olhares e parâmetros sobre a prática docente em dança.

Palavras-chave: Educação Somática. Pedagogia crítica. Ensino-aprendizagem. Dança.

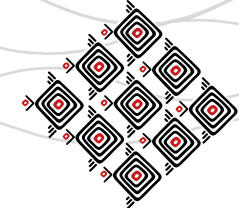
Introdução

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (BRECHT, 2003, p. 90).

¹ Raquel Pires Cavalcanti é professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. É bacharel em Artes Liberais pela *Adelphi University* (NY/EUA). e mestre em Dança-Educação pela *New York University* (NY/EUA). Raquel é professora formada e pós-graduada pela Técnica Alexander pelo *Institute of Research, Development and Education in the Alexander Technique* (NY/EUA). Atua nas áreas de educação somática, improvisação, pedagogia da dança, e práticas corporais.



A dança enquanto experiência artística e arte performática na contemporaneidade tem como uma de suas características mais marcantes, a ruptura de padrões e a potencialização de suas possibilidades estéticas, artísticas e conceituais. Segundo Bianchi e Nunes (2015, p. 171), “ao olharmos para a história da dança, nota-se que, a partir do final do século XIX a meados século XX, operaram-se grandes transformações tanto na maneira de entender dança como no modo de criar linguagem em dança.” A reinvenção constante da cena contemporânea, gerando novas ideias e formulações teóricas e conceituais no âmbito artístico, revelam sua natureza experimental, ousada e inovadora.

O ensino da dança, no entanto, ou o modo como a experiência educativa do aluno se constrói em sala de aula, ainda é conduzido em diversos contextos por parâmetros e moldes bastantes tradicionais, seguindo referências e procedimentos muitas vezes conservadores, desatualizados e autoritários em relação aos avanços já experimentados pela dança enquanto prática artística cênica. Para Lakes,

Um dos grandes quebra-cabeças do mundo da dança ocidental é por que tantos artistas que criam obras revolucionárias no palco conduzem suas aulas e ensaios como demagogos. Tais professores estão engajados em práticas de ensino que replicam e reproduzem nos estúdios o próprio modelo que criticam em suas obras (LAKES, 2005, p. 3. Tradução nossa).

O fato é que a herança pedagógica secular advinda da dança clássica e moderna ainda passa muitas vezes de forma não crítica de geração em geração, onde ideias e valores imbricadas com questões sociais, culturais e artísticas da atualidade perpetuam sem a averiguação crítica necessária, gerando uma estagnação no desenvolvimento de novas metodologias de ensino utilizadas em aulas de dança (LAKES, 2005).



A necessidade de desafiar o *status quo* do ensino de dança tradicional tem sido abordada por vários pesquisadores, especialmente nas últimas duas décadas² (COSTA & STRAZZACAPPA, 2015; FORTIN, 1999, 2005; GREEN, 1999, 2001, 2007; BURNIDGE, 2010; MARQUES, 1998, 2001). Eles vêm chamando atenção para a importância de olharmos com mais atenção e rigor para os processos pedagógicos em aulas de dança. Segundo Fortin (1998, p. 67), para que possamos de fato avançar na nossa área de conhecimento, é preciso passarmos por uma “transformação de nossas visões pedagógicas,” nos engajando de forma efetiva no campo da arte contemporânea, uma que está em constante transformação e crescimento. Em seu artigo “*Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals*”, Lakes (2005) nos alerta para o fato de que práticas consideradas por ela autoritárias no ensino da dança, se naturalizaram a tal ponto de não percebermos mais sua presença. De acordo com a autora, aulas e ensaios de dança parecem permanecer “como um dos últimos redutos ou bastiões de ideologias de ensino antiquadas transmitidas e preservadas de eras anteriores” (LAKES, 2005, p.3). Lakes acredita que atitudes inaceitáveis dentro do estúdio de dança podem ter diminuído com o passar do tempo, mas a metodologia e a pedagogia usadas ainda são antigas e inadequadas, independentemente da técnica ou estilo trabalhados. Ela acredita que essas questões devem ser abordadas, uma vez que a continuação e propagação destas filosofias de ensino é um ponto de preocupação urgente para o campo.

Susan Stinson em seu artigo “*Seeking a Feminist Pedagogy for Children’s dance*” (1998), descreve com bastante precisão o ambiente de ensino onde o processo pedagógico é conduzidos por parâmetros tradicionais, demonstrando como a maioria das aulas de dança ainda cultiva

² Outros autores que também abordam o tema são: ANDRZEJEWSKI, 2009; BATSON, 1990; EDDY, 2002; HANSTEIN, 1990; SHAPIRO, 1998; STINSON, 1993; STINSON, JONES & VAN DYKE, 1990; OLIVIER, 1994, para citar alguns.

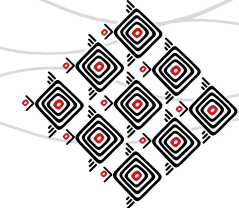


a mecanicidade e notável superficialidade, reduzindo a experiência educativa em dança na mera tarefa de aprender como seguir orientações e como realizá-las “corretamente”.

Na maioria de aulas de técnica de dança, o professor é a autoridade e a única fonte reconhecida de conhecimento. Todos os alunos se colocam de frente para o professor e para o espelho, e o professor normalmente se coloca de frente para o espelho também, olhando para os alunos apenas através da imagem refletida do espelho. Interações entre alunos são reprimidas. A voz do professor é a única esperada a ser ouvida, com exceção quando o professor faz uma pergunta específica para os alunos. O professor fala e mostra para os alunos o que eles devem fazer, e em alguns casos, como fazer. Os alunos tentam replicar o movimento feito pelo professor. E então, o professor faz correções verbais, os alunos normalmente repetem o movimento, e o professor continua fazendo correções até chegado o momento de mudar para a próxima sequência. [...] O modelo de pedagogia tradicional da dança parece ser o pai autoritário em um mundo individualista onde é “cada um por si” (STINSON, 1998, p.27. Tradução nossa).

Como Stinson, a pesquisadora estadunidense Jill Green (1999), que vem realizando estudos contínuos e consistentes sobre a pedagogia tradicional da dança e buscando novos caminhos e estratégias para o ensino da dança, aponta que este ambiente conservador reflete uma relação de poder particular entre aluno e professor. Nessas abordagens, o papel do professor é destacado como um que é frequentemente visto como uma espécie de autoridade que retém todo o conhecimento. Além disso, ela chama a atenção para a importância de ficarmos atentos também às mensagens implícitas sobre educação em dança e sobre os corpos dos bailarinos, que muitas vezes, são objetificados.

O ensino da dança hoje ainda se baseia em premissas onde não só o produto continua sendo mais valorizado que o processo, mas os meios utilizados para se chegar ao resultado desejado continuam sendo precários e pouco educativos, frequentemente abordados através da repetição de movimentos. Oliver (1994) diz que a repetição automatizada e rápida de sequências



de movimento ainda é vista como crucial para a aprendizagem de dança, reforçando assim, a mensagem implícita de que a quantidade é mais importante que a qualidade, e que respostas instantâneas são mais valorizadas que a prática reflexiva. O problema parece estar não está na repetição de movimentos codificados em si, mas na estrutura em que essas práticas são apresentadas e nas proposta de aprendê-las. Ou como nas palavras de Fortin,

A repetição de um movimento tem certamente sua utilidade dentro da manutenção da mobilidade articular e da elasticidade muscular, mas sem uma tomada de consciência do que se produz no curso da ação, a estrita atividade motora não adiciona nada sobre o plano do desenvolvimento neurológico e não conduz a uma real aprendizagem do novo gesto (FORTIN, 1999, p. 47).

Além disso, a pedagogia de dança tradicional tende a enfatizar a conformidade através do silêncio, e onde não há voz e diálogo não há pensamento crítico ou oportunidade de reflexão. Para além do silêncio, que gera um estado de passividade, esta abordagem estimula a construção de um corpo feminino moldado em parâmetros eurocêtricos: a bailarina que é longilínea, branca, magra e graciosa. Neste contexto, o corpo, ao invés de ser uma fonte de pesquisa, investigação, curiosidade e constantes descobertas, se torna “um inimigo a ser debatido ou um objeto a ser julgado.” (STINSON, 1998, p.29).

Vale a pena lembrar que o ideal do corpo de uma mulher vem mudando nas últimas décadas (BORDO, 1993), incluindo um ideal agora tonificado e muscular. Mas Green (1999) esclarece que este novo modelo não substitui a expectativa da sociedade de que a mulher tenha um corpo pequeno e macilento, ao mesmo tempo em que é estimulada a manter seu status de força, vitalidade, saúde e poder. Ou seja, a manipulação da “forma” do corpo, principalmente o corpo da mulher, continua em vigor.



As mulheres são estimuladas a gastar muito tempo observando e treinando seus corpos. Os corpos devem permanecer finos e menores; mas agora as mulheres têm a demanda adicional de parecerem fortes e musculosas também (GREEN, 1999, p. 112).

Assim, defrontando-nos com processos de ensino-aprendizagem ainda enraizados em parâmetros tradicionais, e muitas vezes autoritários, que estrategicamente vão forjando uma espécie de naturalidade aceitável - e facilmente replicável - no nosso campo, torna-se relevante trazer à tona a discussão e a problematização quanto à maneira como esses processos vem sendo tratados nas salas de aula, e para além disso, pensar em abordagens mais significativas, inovadoras e democráticas sobre o corpo e o movimento, fomentando novas relações e experiências educativas na dança.

Desta maneira, podemos começar refletindo sobre as seguintes questões: por que o ensino da dança não acompanhou as rupturas, avanços e desenvolvimento da dança presentes na cena artística? Quais são os obstáculos que impedem essas mudanças? Quais são as raízes filosóficas da herança pedagógica conservadora no mundo da dança já identificadas pela literatura? De que modo essas raízes afetam e estabelecem a relação professor/aluno? E por fim, quais abordagens de caráter prático-teórico poderiam ser relevantes para a construção de uma pedagogia crítica em dança?

Apesar deste artigo não pretender responder às perguntas acima levantadas³, ainda sim, exploraremos a seguir algumas contribuições que o campo da Educação Somática tem dado aos processos de ensino-aprendizagem em dança, favorecendo a busca de novos parâmetros e a construção de uma atitude diferenciada frente ao ensino de dança na atualidade.

3 As questões levantadas neste artigo serão tratadas com maior profundidade em uma pesquisa mais completa prevista para se iniciar em Março de 2019.



Possíveis contribuições da Educação Somática para se pensar o ensino da dança

De acordo com Thomas Hanna (1976), a quem se deve a cunhagem do termo, educação somática é o uso do aprendizado sensorio-motor para que o indivíduo ganhe maior controle sobre seus processos fisiológicos e seus padrões neuro-musculares. É somático no sentido de que o aprendizado individual ocorre como processo referenciado pela própria experiência (BLACH & CAVALCANTI, 2016). Neste sentido, com suas possibilidades de pensar e compreender o corpo e o movimento a partir de novos referenciais, a educação somática, vem oferecendo algumas ferramentas essenciais para que os professores possam abordar suas aulas de dança alinhados com as demandas e necessidades dos dançarinos de hoje, apontando uma nova direção na visão de educação para a dança. Dentre os principais pontos abordados na educação somática, se destacam: 1) o princípio da pessoa “inteira”; 2) a respiração como suporte do movimento e a auto-pesquisa do movimento; 3) a busca do esforço justo; 4) o reconhecimento do movimento como um processo psicofísico; 5) a indivisibilidade corpo/mente; 6) o alargamento da consciência de si mesmo e do mundo ao nosso redor. (BOSANELLO, 2011; ENGHUSER, 2007). A somática vêm ganhando cada vez mais espaço na área da dança tanto por “possibilitar diferentes formas de olhar para o corpo e sua expressividade como por agenciar novas maneiras de aproximar-se do movimento, muitas vezes divergindo das técnicas tradicionais de dança que privilegiam a construção de corpos homogêneos.” (BIANCHI & NUNES, 2015, p.149).

Para Fortin (1999), a educação somática abre novas perceptivas e nos conduz a diversas possibilidades referentes à renovação de sistemas tradicionais de ensino da dança, ou seja, o que se adquire através educação somática não são somente habilidades referentes ao sistema motor, ou mesmo o refinamento e aprofundamento da percepção, mas também a evolução dos estudantes em direção à curiosidade, elemento fundamental em um ambiente artístico-educativo como a dança. Segundo Domenici,



Nas aulas de dança influenciadas pela educação somática, ao invés de copiar um modelo, o aluno aprende a trabalhar com parâmetros, tais como as posições relativas entre os ossos e as articulações, os estados tônicos dos grupamentos musculares, a situação dos seus apoios, entre outros. Este se tornou um princípio muito comum nas abordagens técnicas baseadas em investigação do movimento. Mesmo se o professor propõe alguma frase de movimento para estudo, este procedimento é apenas uma etapa no aprendizado [...]. O objetivo é que o aluno descubra como ele se move e como pode se mover, tornando-se investigador do seu próprio movimento e conquistando uma posição de autonomia (DOMENICI, 2010, p. 75).

Todavia, é preciso cuidado para não abordarmos a educação somática sempre de modo generalista. Conforme nos lembra Bianchi e Nunes (2015, p.152), “cada abordagem somática tem uma maneira específica de entender e de lidar como a corporeidade, referindo-se a um modo particular de trabalho.” Neste sentido, investigar as similaridades das diversas práticas somáticas pode, por um lado, ampliar este campo de pesquisa ainda jovem, além de facilitar o entendimento de alguns de seus princípios fundantes e comuns. Mas por outro, não reconhecer as diferenças existentes em cada prática pode causar a falsa impressão de que todas são iguais, trabalham do mesmo modo, e possuem o mesmo objetivo. Desta forma, um aprofundamento das especificidades existentes em cada prática somática também pode vir a trazer contribuições relevantes para nosso campo de pesquisa no que se refere à pedagogia da dança.

Possíveis contribuições da Pedagogia Crítica para se pensar o ensino da dança

Na perspectiva de alicerçar um fundamento teórico para o ensino da dança, reconheci na Teoria/Pedagogia Crítica um possível caminho para se pensar as questões até agora levantadas. Os pressupostos da teoria e da pedagogia críticas privilegiam a pedagogia freireana e utilizam-se de conceitos como conscientização, autonomia e diálogo, que se alinham com as ideias que esta



pesquisa almeja investigar. Além disso, elas compreendem o conhecimento como processo, fomentam trocas sociais e culturais, e permitem o desvelamento de mecanismos e estruturas de poder em vários âmbitos, inclusive o educacional, desenvolvendo-se e atuando para obter uma compreensão mais sofisticada do mundo e do ato educativo (CARVALHO & ESTÊVÃO, 2013). Elas também privilegiam abordagens onde o aluno é o principal agente no processo de aprendizado (*student-center approach*), onde as experiências pessoais são valorizadas, e onde a reflexão crítica sobre suas experiências em relação ao mundo em que vivem ocorrem de forma marcante.

A escolha de integrar princípios da Teoria/Pedagogia Crítica para se pensar o ensino da dança, se ampara em estudos contemporâneos no campo da educação somática em dança que não disassociam a consciência corporal e a transformação de padrões de tensão habituais, com o estímulo à consciência crítica, análise e transformação da realidade social (GREEN, 1999). Um outro ponto de convergência é o desejo de alcançar mudanças e transformações em uma situação concreta, integrando a ação no processo de investigação (FORTIN, 1999). Esta abordagem geralmente se alinha com as concepções de educação de Paulo Freire, que junto com Dewey, podem servir de aporte para estimular e potencializar o exercício de se pensar metodologias críticas aplicadas à educação em dança.

Se observarmos a própria definição de ensino, que segundo Freire (1996) não passa pela “transferência de conhecimento” e sim, por um processo que envolve o alargamento da consciência, da compreensão, assim como a construção e a interpretação de mundo, podemos utilizar destas ideias na construção de atitudes fundamentais para a reflexão sobre o ensino de dança como processo educativo, pertencente ao campo da Arte (FREIRE, 1996).

Por sua vez, Dewey (1997 [1938]), à semelhança dos educadores pós-modernos, desconfia das “verdades absolutas,” propondo experiências continuadas e questionadoras nas variadas maneiras de conhecer, aprender e agir. O autor propõe uma filosofia de experiência educativa, onde o “*experiential continuum*” (DEWEY, 1997 [1938]), p. 28) compreenderia uma abordagem de investigação que visa fomentar o questionamento, a indagação e a curiosidade, sem ater



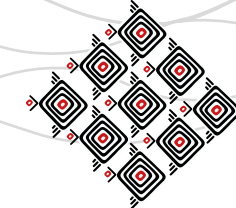
demasiadamente às nossas certezas e convicções. Freire (1996, p. 19) há muito já anunciava a incerteza como marca da pós-modernidade. “Uma das exigências da pós-modernidade progressista é não estarmos demasiado certos de nossas convicções, ao contrário do exagero de certezas da modernidade.” Acreditamos que esses teóricos, que segundo Ana Mae Barbosa, têm no centro de suas pedagogias a prática da reflexão e do questionamento (BARBOSA, 2002), possam trazer elementos norteadores para se pensar a educação em dança.

Dewey, que fez aulas da Técnica Alexander⁴ com o próprio F.M. Alexander durante quase 40 anos, tinha certeza de que o trabalho de Alexander trazia a promessa e o potencial de uma nova direção necessária para a educação (GELB, 1981). No prefácio que Dewey escreveu no terceiro livro de Alexander, “*The Use of the Self*” (1987 [1910]), ele discute falhas nos métodos educacionais que desconsideram o *self* psicofísico, apontando a Técnica Alexander como um método que carrega o potencial para atender às reais necessidades de nossos alunos.

A educação é o único método seguro que a humanidade possui para dirigir seu próprio curso [...]. A técnica do Sr. Alexander [...] fornece também os “meios pelos quais” este padrão pode ser progressiva e infinitamente alcançado, tornando-se uma posse consciente do educado. Ele fornece, portanto, a condição para a direção central de todos os processos educacionais. [...] Ele contém em meu julgamento a promessa e a potencialidade da nova direção que é necessária em toda a educação. (DEWEY in Alexander, 1987 [1910], p. 406-407).

Dewey (1997 [1938]), que sempre defendeu a experiência no processo de aprendizado, esclarece que não basta que o processo educativo seja via experiência, porque uma experiência

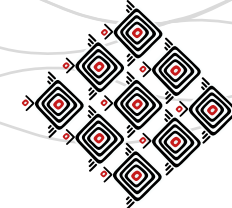
4 A Técnica Alexander, desenvolvida por F.M.Alexander (1869-1950) é um método educacional prático que trabalha com a percepção de padrões na maneira que pensamos e movemos, buscando uma maior consciência de si mesmo e de um uso mais coordenado através da re-educação psicofísica. Ela é considerada uma prática somática e se enquadra no campo de estudos da Educação Somática.



também pode ser deseducativa. De acordo com Dewey, “qualquer experiência é deseducativa quando tem o efeito de tirar ou deturpar o surgimento de novas experiências” (1997 [1938], p. 25). Ou seja, não seria interessante, então, refletirmos não apenas na experiência nos processos de ensino-aprendizagem, mas na *qualidade* das experiências? De acordo com Dewey, sim, “tudo depende da qualidade da experiência que se tem” (1997 [1938], p. 27). Pensando na nossa prática docente em dança, portanto, podemos trazer mais algumas questões: Quais experiências que propomos em sala de aula que reforçam respostas automáticas e mecanicistas dos alunos? Quais experiências são capazes de fomentar o pensamento crítico, a autonomia, a capacidade de se perceberem e de fazerem escolhas? De que forma a qualidade das experiências que nossos alunos tem em nossas aulas de dança os transformam? De que forma nossas escolhas pedagógicas afetam a formação do sujeito?

Considerações finais

Assim como a dança enquanto prática artística cênica, que ao longo dos séculos vem provocando rupturas, questionando paradigmas, e explorando novos modos de percepção e novas vias de análise em suas criações e concepções artísticas cênicas, o ensino de dança enquanto experiência educativa construída em sala de aula também precisa se atualizar e se engajar de forma efetiva em busca de uma transformação de suas visões pedagógicas. Este artigo procurou levantar algumas questões acerca do ensino de dança que ainda se pauta em ideias conservadoras e tradicionais e a urgência e necessidade de refletirmos sobre essas práticas e propormos novos modos de atuar em sala de aula. Para isto, se pautou em propostas da Educação Somática como possível caminho para se pensar um ensino de dança fundamentado na autonomia e consciência, e menos automatizado e hierarquizado. O artigo também se amparou em alguns conceitos da Pedagogia Crítica na perspectiva de amparar as discussões sobre o tema proposto.



Buscou-se, assim, contribuir para as discussões contemporâneas que contemplam a docência na área da dança, identificando abordagens mais significativas, inovadoras e democráticas sobre o corpo e o movimento, e fomentando novas relações e experiências educativas em dança.

Referências Bibliográficas

ANDRZEJEWSKI, C. Toward a model of holistic dance teacher education. **Journal of Dance Education**, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2009.

BARBOSA, A. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 5a. edição. 2002.

BATSON, G. Dancing fully, safely, and expressively – *The role of the body therapies in dance training.* **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 61. n. 9, p. 28-31, 1990.

BIANCHI, P; **NUNES, S.** A *Coordenação Motora* como Dispositivo para a Criação: uma abordagem somática na dança contemporânea **Revista Brasileira Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 148-168, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>

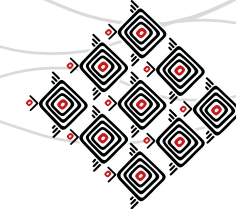
BOLSANELLO, Débora P. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Revista Motrivivência**, Ano XXIII, n.º 36, p. 306-322, 2011.

BORDO, S. R. **Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body.** Berkeley, CA: University of California Press. 1993.

BRECHT, B. *Poemas 1913-1956.* Editora 34. São Paulo: 2003.

CARVALHO, M.G.; **ESTEVAO, C.V.** Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, 2013.

CAVALCANTI, R.; **BLACH, N.** A influência de princípios somáticos em processos de composição coreográfica: ensaio a partir de uma experiência. **Cadernos do GIPE-CIT.** Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Nº36, setembro, 2016.1. Salvador (BA): UFBA/PPGAC.



COSTA, P.; STRAZZACAPPA, M. A quem possa Interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>

DEWEY, J. **Experience & education**. First Touchstone Edition. New York. 1997 [1938].

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06.pdf>> . **EDDY, M.** Dance and somatic inquiry in studios and community dance programs. **Journal of Dance Education**, v. 2, n. 4, p.114-118, 2002.

ENGHAUSER, R. Developing listening bodies in the dance technique class. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 78, n. 6, p 33-54, 2007.

FERNANDES, C. Quando o Todo é mais que a *Soma* das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>

FERNANDES, C. Em busca da escrita *com* dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa *com* prática artística. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, 2013.

FORTIN, S. Educação Somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**. Salvador, n. 2, p. 7-60, 1999. Disponível em: <<http://www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/>>

FORTIN, S.; GIRARD, F. Dancer's application of the Alexander Technique. **Journal of Dance Education**, v. 5, n. 4, p 125-131, 2005.

FORTIN, S; GIRARD, F. Dancer's application of the Alexander Technique. **Journal of Dance Education**. v. 5, n. 4, p. 125-131, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GELB, M. **O aprendizado do corpo** – Introdução à Técnica Alexander. 2ª edição. Editora Martins



Fontes. São Paulo. 1981.

GREEN, J. Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. **Dance Research Journal**. v. 31, n. 2, p. 80-100, 1999.

GREEN, J. Socially constructed bodies in American dance classrooms. **Research in Dance Education**, v.2, n. 2, p. 155-173, 2001.

GREEN, J. Student Bodies: Dance Pedagogy and the Soma. **Spring International handbook of research in Arts Education**. v. 16, p. 1119-1135, 2007.

HANNA, T. **Corpos em revolta**: uma abertura para o pensamento somático. Tradução de Vicente Barretto. 2. ed. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1976.

HANSTEIN, P. Educating for the future: A post-modern paradigm for dance education. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 61, p. 5, p. 56-58, 1990.

HASEMAN, Brad C. Manifesto for Performative Research. **Media International Australia incorporating Culture and Policy**, theme issue "Practice-led Research", Brisbane, n. 118, p. 98-106, 2006.

LAKES, R. The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals, **Arts Education Policy Review**. v.5 n.106, p. 3-20, 2005.

MARQUES, I. Dance education in/and the postmodern. In S. Shapiro (Ed.), **Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives in dance education**. p. 171-185, 1998.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001

NETTL-FIOL, R. First it was dancing: Reflections on teaching and Alexander Technique. In M. Bales, & R. Nettle-Fiol (Eds.), **The body eclectic**: Evolving practices in dance training. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2008.

OLIVIER, S. **Toward mind/body unit**: Seeking the deeper promise of dance education. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Illinois, Urbana-Champaign, 1994.



SHAPIRO, S. Toward transformative teachers: Critical and feminist perspectives in dance education. In S. Shapiro (Ed.). *Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives in dance education*. p. 7-21, 1998.

STINSON, S. Journey toward a feminist pedagogy for dance. **Women & Performance: A Journal of Feminist Theory**, v. 6, n. 1, p. 131-146, 1993.

STINSON, S.; JONES, D.; VAN DYKE, J. Voices of Young Women Dance Students: An Interpretive Study of Meaning in Dance. **Dance Research Journal**. v. 22, n. 2, p. 13-22, 1990.

STINSON, S. Seeking a Feminist Pedagogy for Children's dance. In S. Shapiro (Ed.). **Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives in dance education**. p. 23-47, 1998.



ESTÁGIO EM TEATRO: A DOCÊNCIA COMO TÁTICA PRATICANTE

Renata Patrícia da Silva¹ - UFT

Resumo

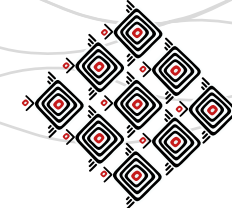
Este artigo tem por objetivo discutir a Formação de Professores em Teatro, tendo como foco o Estágio Curricular Obrigatório. Para tanto, convidamos a pensar, primeiramente, o estágio como momento de experiência do fazer teatro no ambiente escolar, compreendendo o estagiário como praticante da escola, bem como seus professores, alunos e funcionários, que cotidianamente ocupam aquele lugar e exercem seus fazeres. Ao propor essa discussão, considera-se que o fazer teatral na escola precisa ser uma ação contaminada pelo contexto em que se insere. Logo é nesta experiência cotidiana, imerso na realidade da escola que o futuro professor de Teatro se constrói a cada ação coletiva e assim vai traçando sua trajetória docente.

Palavras-chave: Teatro. Formação de Professores. Estágio Curricular.

Primeiras Palavras

Em meu percurso de pesquisa dentro da Pedagogia do Teatro, tenho me interessado pelo espaço escolar os atravessamentos que permeiam o fazer teatral de professores e alunos da escola pública. Como professora de estágios curriculares, no curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, posso dizer que estou “sempre em movimento” entre a Universidade e a Escola. Nestes percursos, tenho acompanhado mais de perto a realidade escolar e, principalmente, os enfrentamentos cotidianos do fazer teatral de professores e estagiários.

¹ Renata Patrícia da Silva é professora assistente do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins e Doutoranda em Artes na Universidade Estadual Paulista. Seus interesses de pesquisa situam-se no campo da Pedagogia do Teatro, com ênfase para o Teatro na Escola, onde atualmente vem realizando um estudo do espaço escolar como espaço cênico.



Assim sendo, neste artigo, busco tecer algumas discussões acerca da formação de professores em Teatro, tendo como foco o Estágio Curricular Obrigatório. Para tanto, convido a pensar o estágio como momento de experiência do fazer teatro no ambiente escolar. Logo, compreendo o estagiário/a como praticante da escola, bem como seus professores, alunos e funcionários, que cotidianamente ocupam aquele lugar e exercem seus fazeres.

Portanto, ao propor essa discussão, considero que o fazer teatral na escola precisa ser uma ação contaminada pelo contexto em que se insere. Isto posto, compreendo o estágio em teatro como um tempo de enfrentamentos, visto que encontro em sua presença neste lugar a potência para as descobertas, os questionamentos e sua (re)significação. É nesta experiência cotidiana, imerso na realidade da escola que o futuro professor de Teatro se (re)constrói a cada ação coletiva e assim vai traçando sua trajetória docente.

Estágio: tempo de experiência

O Estágio Obrigatório Curricular, nos cursos de Licenciatura, está regulamentado na Legislação Federal² com uma carga horária mínima de 400 horas, e é requisito básico para a conclusão do curso. Enquanto professora de Estágio na Licenciatura em Teatro, junto às parceiras deste campo, temos feito o esforço para que o estágio não seja apenas o cumprimento de carga horária na Universidade e a escola um lugar de passagem e coleta de dados. Para tanto, tenho buscado compreender o estágio como tempo de experiência, em que o futuro professor/a de Teatro, nos enfrentamentos cotidianos com a realidade escolar, vai se descobrindo na ação, provocado pelo próprio ambiente profissional.

2 Cf. Resolução CNE/CP nº2/2015.



Por isso, compartilho da reflexão de Jorge Larrosa, acerca da compreensão da educação a partir do par “experiência/sentido”. Segundo o autor: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2017, p. 18). Desta forma, considero que o estágio como tempo de experiência, pensa um profissional que constrói sua prática em consonância com a realidade que o atravessa, bem como (re)constrói-se profissionalmente a cada encontro com a escola, uma vez que um fazer teatral contaminado pelos acontecimentos que atravessam o cotidiano.

Costumo dizer que o Estágio na Licenciatura é “a sala do cafezinho”, “a cozinha”, “a pausa do lanche”, uma vez que é nesses lugares e tempos, que professores se encontram para contar suas histórias do cotidiano. Inspirada por Nilda Alves (2007), traço esse diálogo com os encontros de Estágio, em que nos reunimos na Universidade, para compartilhar com os futuros professores de Teatro suas experiências dentro da escola.

Nos primeiros encontros nossas rodas de conversa são preenchidas por olhares, vozes e corpos que expressam dúvidas, inquietações, curiosidade, ansiedade e até certa apatia a respeito do que será o Estágio na Escola. Haverá boa recepção? O que faremos? Podemos dar aula agora? Daremos conta de tudo isso? Quantas horas devemos cumprir? Já sou professora, posso pedir redução? Não quero dar aulas! Quero terminar rápido! Estou empolgado, quero começar logo! Posso fazer do meu jeito?

Entre as muitas perguntas e algumas (in)certezas, estamos nós, professores orientadores que, assim como os estagiários, estamos no território do *entre-lugar*, ou seja, num movimento contínuo entre Escola e Universidade, por isso não nos cabe fornecer respostas, mas instigar o aprofundamento dessas perguntas, uma vez que cada escola é um território específico.

Nessa perspectiva, a pesquisa é componente essencial das práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, também para os professores formadores, que são convocados a rever suas certezas, suas concepções do ensinar



e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio. Assim, o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 106).

Observo, ao longo dos encontros, que esse movimento entre a Universidade e a Escola, provocado pelo Estágio, possibilita que as inquietações ganhem foco à medida que as (im) possibilidades cotidianas vivenciadas na realidade escolar se apresentam. Isso se evidencia ao ponto que os estagiários ultrapassam os muros da Universidade onde, muitas vezes, há um descompasso entre a escola que discutem e problematizam em determinadas disciplinas e a que se apresenta na realidade da Educação Básica do Ensino Público.

A chegada à escola já lança os primeiros desafios ao futuro professor de Teatro que, imerso neste território, retorna à Universidade com inquietações desafiadoras, certa frustração, apontando as impossibilidades, restrições e expressando sua indignação frente à tudo que não lhe agrada. Afirmarções como: Não há espaço para a aula de teatro! Não tenho material! A sala tem 40 alunos! Preciso seguir o planejamento da professora! São apenas 60 minutos por semana! Vou ter que afastar carteiras! A sala é muito pequena!

Diante disso, é que considero o tempo do estágio, momento de (des)encantamento, (re)significação, (trans)formação, (des)construção e descobertas, uma vez que ao inquietar-se com essa realidade é que este professor vai lançar suas primeiras questões acerca do fazer teatral articulado com aquele contexto.

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 105).



Portanto, o estágio precisa ser um tempo de imersão no espaço da escola, de forma a possibilitar que o estagiário ultrapasse as impressões primeiras, o excesso de críticas e a enumeração das dificuldades. Por isso, considero que o olhar que se lança para a realidade da escola é o que possibilita ao futuro professor compreender as (im)possibilidades daquele lugar e aproveitando-se delas abrir brechas para que o teatro aconteça.

Estágio em teatro: a docência como tática

Quando chegam à escola, muitos estagiários/as tendem a mapear apenas os obstáculos e dificuldades que, possivelmente, atravessam a prática dos professores de teatro que acompanham nos estágios de observação ou, aquelas que permeiam suas próprias experiências com o fazer teatral no ambiente escolar. Esse inventário de problemas, muitas vezes, se dá em decorrência da pressa em encontrar soluções para o teatro na escola. Contudo, este é um pensamento equivocado, quando se pensa o estágio como tempo de experiência e o estagiário como praticante da escola. Sua imersão neste lugar deve se dar de maneira a deixar se contaminar por todos os acontecimentos que se dão naquele cotidiano. Para tanto:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2017, p. 25).

Em vista disso, penso que o estagiário em teatro, como praticante da escola, desde suas primeiras visitas, deve buscar este gesto de interrupção do qual nos fala Larrosa, a fim de com-



preender e encontrar-se com o universo de cada escola. Considero, diante da realidade que se apresenta e dos relatos trazidos nos encontros de estágio que a escola pública, apesar de apresentar certos entraves, um sistema de normas e regras que, muitas vezes, demarca sua institucionalização e os objetivos do Poder Público na formação de crianças e jovens, é um lugar onde é possível encontrar apropriações por parte de seus frequentadores.

Alunos/as e funcionários/as, praticantes do espaço escolar, inventam seus modos de fazer (CERTEAU, 2013), dentro de um sistema regulamentado. Juarez Dayrell, corrobora com essa consideração, ao discorrer sobre as apropriações feitas por alunos/as e professores/as na instituição escolar:

Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. [...] É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro. Dessa forma, para os alunos, a geografia escolar e, com isso, a própria escola, têm um sentido próprio, que pode não coincidir com o dos professores e mesmo com os objetivos expressos pela instituição. Mas, não só os alunos ressignificam o espaço, também os professores o fazem (DAYRELL, 1996, p. 13).

Diante das palavras do autor, reflito acerca de um estagiário que, em suas ações e reflexões com o Teatro na escola, esteja articulado aos diferentes movimentos que povoam o cotidiano da escola e trazem a cada instituição uma singularidade. Considero que, diante das apropriações e os sentidos que professores, alunos e funcionários atribuem à instituição escolar, diferentes práticas vão acontecendo em seu cotidiano e criando espaços, dentro do lugar “que a rigor não lhes pertence”, outros modos de fazer, desvios sutis que perpassam as regras e normas de um sistema instituído (SILVA, 2017).



As idas e vindas à escola, bem como os compartilhamentos do estágio, evidenciam estes acontecimentos que atravessam cada instituição. Diante disso, observo que a escola tem se revelado um lugar contraditório, uma vez que é possível afirmar que em seu ambiente co-habitam modos de fazer estratégicos e táticos, para usar como referência, Michel de Certeau:

Chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (CERTEAU, 2013, p.45).

A maioria das escolas públicas insere-se em um sistema de ensino que lhe determina um certo modelo de funcionamento, possui estratégias organizam rotinas, horários, ambientes, etc. Por meio de conteúdos, propostos por estruturas curriculares, o sistema educacional traça suas estratégias para direcionar a formação de nossas crianças, muitas vezes, sem levar em conta o contexto de cada escola.

Por outro lado, nesse mesmo cotidiano, estão presentes as táticas de alunos/as, funcionários e professores/as, que praticam a escola, apropriando-se do sistema e inventando outras formas de fazer. Alunos, principalmente, criam suas táticas para escapar da rotina escolar e jogam com o território desse sistema, apropriando-se dos próprios instrumentos da escola para inventar um outro espaço:

A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. [...] O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constante-



mente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’(CERTEAU, 2013, p. 45-46).³

Logo, ao pensar o estagiário como praticante da escola e o estágio em Teatro como uma possibilidade de aproveitar essas rupturas, para criar outros espaços e atribuir a eles novos usos. Interessa-me esse futuro/a professor/a que, coletivamente, vai “jogar com o terreno que lhe é imposto” (CERTEAU, 2013, p. 94), ao invés de apenas elencar as dificuldades.

Uma das principais questões apontadas pelos futuros professores é a falta de espaços adequados para o fazer teatral na escola. Sendo assim, penso que se não há espaços, é preciso cria-los, inventá-los, diante das (im)possibilidades que a escola nos apresenta. Observo que a partir do momento que uma aula de Teatro transforma um espaço ou transborda a sala de aula, já começa a tensionar determinados padrões impostos pelas instituições de ensino, ou seja, são táticas de praticantes para fazer acontecer o teatro na escola. (SILVA, 2017)

Atentas a isso, algumas experiências de estágio têm se proposto à exploração da escola em suas aulas de Teatro. A busca pela criação de espaços coletivos e, também, possibilidades de se fazer de Teatro em outros lugares da escola além da sala de aula, em determinadas situações, é um trabalho conjunto entre estagiários alunos e professores. Considero que ações que transbordam a sala de aula provocam, tanto nos alunos como nos professores e estagiários, um olhar mais atento para os ambientes institucionais e seus acontecimentos, na tentativa de criar apropriações e (re) significar o lugar que frequentam todos os dias.

Outras experiências relatam ainda a necessidade de espera, escuta reflexão do estagiário que taticamente vai desenhando suas ações em consonância com os (des)encontros e demandas sejam eles por parte dos supervisores, alunos ou até mesmo da instituição, que apresenta restrições maiores quanto às práticas externas à sala de aula. Tudo isso, está em jogo quando pensamos no fazer docente dentro da escola. Logo, o/a futuro/a professor/a é levado a pensar

3 Grifos do autor.



primeiro aquele lugar onde os/as alunos/as passam a maioria do tempo que estão na escola. Acerca disso, Carmela Soares afirma:

Jogar fora da sala de aula rompe com a rotina diária dos alunos confinados a este espaço, provoca um certo estranhamento de quem passa, alguns olham com suspeita, outros, com prazer e encantamento diante de um acontecimento cheio de vida e alegria. No entanto, antes de sair para jogar fora da sala, é necessário saber se os alunos estão preparados para tal desafio, muitas turmas ainda preferem jogar no espaço protegido da sala de aula (SOARES, 2010, p. 141).

Talvez seja esta a ação inicial, em determinadas realidades, modificar a estrutura da “caixa”, instaurar na sala um outro espaço. Arrastar carteiras, sentar no chão, estimular a movimentação dos alunos/as, mesmo dentro das limitações espaciais. Penso que essa intervenção no “ambiente protegido” da sala, muitas vezes, chega a trazer certa segurança não só para os alunos/as, mas também, para os/as estagiários/as, que iniciam suas táticas docentes, como praticantes da escola, criando seus primeiros espaços astuciosamente.

Por fim há a inquietação dos estagiários que ao chegar à escola, muitas vezes, necessitam seguir o planejamento de seus supervisores. Contudo, suas experiências não precisam estar limitadas aos modos de fazer de seus supervisores. Uma ação docente que se propõe tática joga com aquilo que lhe é “imposto” na tentativa de alterá-lo e manipulá-lo a seu modo. Assim, como nos apropriamos dos espaços “que a rigor não nos pertencem” para transformá-los, (re)significá-los, inventar outros espaços, cabe, também nos apropriarmos de um determinado conteúdo e fazê-lo acontecer teatralmente no espaço da escola de forma coletiva e em consonância com aquele contexto que estamos inseridos.

Por isso, considero a necessidade de um estágio contaminado pela realidade escolar, pois é ela que atravessa nossos modos de fazer e se fazer docente em Teatro. Por isso, o momento do estágio não deve ser compreendido como um período de identificação e julgamento dos pro-



blemas da escola, com o intento de propor práticas que venham a solucioná-los. É nas ações coletivas que este futuro/a professor/a vai conquistando seu espaço, nas relações que constrói, na observação, na escuta, etc.

Considerações Finais

Portanto, ao fazer o convite para pensar o estágio como tempo de experiência, busco abrir possibilidades para pensar o fazer e o fazer-se docente no espaço da escola, uma vez que nos (des)construídos professores cotidianamente atravessados pelos contextos em que nos encontramos. Por isso, o estágio carece de uma observação atenta, de uma imersão no espaço, para que se estabeleçam relações no e com o mesmo, para que não sejam impostas ações ou feitas reflexões isoladas daquela realidade.

Sendo assim, faz-se necessário ao professor/a de Teatro, junto de seus alunos/as mapear os lugares, transitar por todas as zonas, olhar, sentir, escutar, habitar além da sala de aula. Apropriar-se de toda a escola e conhecer os dispositivos institucionais, para manipulá-los e transformá-los, como nos ensina Michel de Certeau. Não se trata de um confronto! São táticas cotidianas utilizadas pelos praticantes de um determinado espaço, ou uma outra forma de pensar a educação e o Teatro na escola.

Referências

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação *in* Salto Para o Futuro. Histórias de Vida e Formação de Professores. Boletim nº 11. SEED/MEC: Brasília. p. 62-71. 2007

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer*. 20ª ed. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____(Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: _____. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Renata P. (2017, Outubro) *Frestas e rachaduras: experiências para um teatro menor*. Comunicação apresentada Jornada de Pesquisa em Arte PPG IA/UNESP 2017 – 2ª Edição Internacional.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.



BREVE INTRODUÇÃO À ESTÉTICA DE LUKÁCS: PRINCÍPIOS DO REFLEXO-COTIDIANO E ESTÉTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

Vinícius Luge Oliveira¹ – UFRR/PPGAV-UDESC

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva² – UDESC/PPGAV –PPGE-Prof-Artes

Resumo

O presente texto apresenta uma inicial pesquisa de doutorado que no momento investiga os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de apontar contribuições para a formação de professores em Artes Visuais. Nessa etapa estudamos o filósofo húngaro Lukács. Nela, fazemos uma introdução às suas concepções de reflexo cotidiano e estético. Utilizando o volume 1, do livro *Estética*, trazemos ao leitor e a leitora uma breve introdução de suas concepções do conhecimento mais imediato (a esfera do reflexo cotidiano) e a relação com a particularidade do reflexo estético, que apresenta a humanidade de maneira intensificada. Ao final, apontamos que a formação de professores de Artes Visuais, não só deva lutar pela socialização da rica e plural dimensão artística, mas reconhecer os limites dentro da sociedade capitalista, dessa democratização, é também apontar a necessária superação da atual sociedade para uma sociedade humanamente emancipada.

Palavras-chave: Formação de Professores de Artes Visuais. Pedagogia Histórico-Crítica. Lukács.

Introdução

Esse artigo apresenta o início de um longo percurso de construção de pesquisa para o doutoramento. Nele apresentamos um debate introdutório sobre a concepção de Lukács da relação

1 Professor Adjunto do Curso de Artes Visuais da UFRR, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ UDESC. E-mail: v_luge@hotmail.com

2 Professora Titular do Centro de Artes da UDESC/PPGAV, PPGE e Prof-Artes/UDESC. E-mail: cristinaudesc@gmail.com



entre o reflexo cotidiano e o reflexo estético da realidade, no seu livro “Estética”. Optamos por esse recorte no momento em razão da pesquisa estar em período inicial, onde os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica estão sendo aprofundados.

Iniciamos apontando que os contatos entre a tradição marxista, e nela, a Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de professores de Artes Visuais nunca foram muito profundos no Brasil. O campo de influência nos cursos de formação de professores perpassa um ecletismo hegemônico por perspectivas que transitam na pluralidade de tendências chamadas pós-modernas, insuficientes, a nosso ver, para entender e apontar caminhos de superação aos intensificados processos de exploração contemporâneos, entre eles as mudanças substanciais na educação pública brasileira. No contexto que vivemos, e que esse texto foi escrito, temos no Brasil um avanço do capital sobre o mundo do trabalho, resultado de sua crise estrutural (MÉSZÁROS, 2002), que está gerando grandes modificações nas relações produtivas, seja na perspectiva da legislação entre capital/trabalho, seja na estrutura da Educação Básica ou na organização orçamentária do estado brasileiro, questões que ainda serão citadas rapidamente nesse texto. Esse é o contexto que surge essa embrionária pesquisa que por hora se concentra no estudo dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

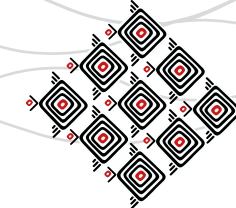
Como questão preliminar ao estudo introduziremos, sem querer ou poder aprofundar os assuntos no momento, uma avaliação geral do modo de produção capitalista e os movimentos do capital para sua reprodução ampliada na segunda década dos anos 2000. Após, iniciaremos uma pequena contextualização da Pedagogia Histórico-Crítica, para então trazermos ao diálogo as relações e diferenças entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento artístico em Lukács. Se no momento alguns pontos pareçam não ser em parte, ou no todo, suficientemente desenvolvidos, nada mais é do que esse texto ser o caminho inicial de uma revisão bibliográfica dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, aqui centrando no livro Estética, de Lukács.



O contexto atual (2018): ataque ao mundo do trabalho como condição de realização do capital

O atual processo de transformações sociais pelo qual o Brasil passa, cite-se o novo período de reorganização do capital em sua reprodução ampliada, a pauperização da classe trabalhadora, a retirada de direitos e do acesso aos programas sociais, que oficialmente pode ser percebido nas leis aprovadas nos últimos dois anos (BRASIL, 2016, 2017, 2017b e 2018), trazem à ordem do dia a necessidade de elaborações que contribuam no aprofundamento do debate, da luta social e da superação do processo citado. Entre as tarefas que os diversos setores da sociedade tem para esse enfrentamento, aqueles que pesquisam no campo da educação é impreterível que os estudos focados, ainda que não restritos, à formação de professores, busquem elaborar teoricamente críticas na perspectiva de ir aos fundamentos das condições concretas pelas quais passamos e procure a construção de reflexões sobre a formação de professores na perspectiva de que haja atores capazes de atuarem de maneira “para si”, na luta de classes no Brasil.

Aqui é evidente que um primeiro “nó” ou “pomo da discórdia” aparece. Inserir a reflexão sobre formação de professores de Artes Visuais como parte integrante da luta de classes no Brasil, não encontra eco no conjunto dos atores envolvidos nesse campo. Mesmo o conceito de classes sociais é colocado em cheque. Para não polemizar nesse momento, entrando em um debate que por hora não é central, não apresentaremos exemplos individuais que perpassam o irracionalismo, o relativismo pós-moderno, entre outras ecléticas concepções. Ao fazer essas considerações não estamos de maneira alguma propondo um pensamento único, ou negando o diferente, mas nos parece que essas concepções são insuficientes para pensar o contexto no qual estamos. Retirar as classes sociais e o capital da análise da conjuntura atual é transitar em pontos comuns da superficialidade do pensamento cotidiano, vendo somente a aparência, ainda



que real e importante, mas não a essência do processo pelo qual passamos. Com isso podemos cair em “lugares-comuns”, como por exemplo, a indicação da saída para os problemas se dar apenas nos marcos da sociedade capitalista, ou apenas na dimensão micro e/ou individual.

Harvey (2011) aponta que o processo pelo qual a atual crise do capital vem se realizando é, de um lado reflexo da crise ocorrida na década de 1970, onde para que o capital entrasse em nova fase de realização (reprodução ampliada de valor) foi necessário acabar com as poucas conquistas do mundo do trabalho de maneira cada vez mais radical. O conhecido neoliberalismo surge a partir desta saída. De uma maneira geral ocorre que a redução dos direitos do mundo do trabalho e a pauperização da classe trabalhadora fez com que o consumo também diminuísse. Paralelo às políticas de pauperização o capital coloca, para aquecer o consumo, crédito no mercado. Desnecessário lembrar a popularização do cartão de crédito no último quarto de século, por exemplo, Harvey (2011) aponta que a dívida das famílias americanas e inglesas triplicou nos últimos 30 anos. Esse crédito foi sendo ampliado cada vez para novos nichos, nichos esses cada vez mais pauperizados. Da mesma maneira, em busca de uma valorização fictícia o capital encontra na especulação financeira um campo vasto. Esse modelo entra em crise em 2008 e seus reflexos chegam ao nosso país. Não havendo no mercado internacional as condições positivas para a realização do capital, ele necessariamente volta-se para o interior do país, precarizando a vida da classe trabalhadora.

Mészáros (2002) aponta que o capital é incontrolável, suas crises farão com que qualquer conquista do mundo do trabalho seja efêmera. Tal perspectiva não pode deixar de ser encarada em um contexto de ataques aos direitos históricos e, em nosso quinhão de atuação, ao ensino das artes. É nesse mesmo contexto que as modificações curriculares no Brasil apontam para o esvaziamento e precarização da educação brasileira.

Esse é o quadro que nos encontramos ao escrever essas linhas. Antes de introduzirmos as relações e particularidades do conhecimento cotidiano e do conhecimento estético em Lukács



(1966) apresentaremos o caminho que leva até esse autor, enquanto um dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, e é sobre essa tendência pedagógica que nos concentraremos na próxima parte do texto.

Introdução aos fundamentos teóricos e contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica

Na reflexão acerca das diferenças entre o pensamento cotidiano e o pensamento artístico, necessitamos uma apresentação das razões que fazem com que essa temática apareça como o primeiro dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica a ser estudada. Entre as relações que precisam ser feitas entre a pedagogia foco desse estudo e o campo de pesquisa sobre o ensino da arte, temos diversas questões específicas. Um delas é que uma breve leitura da bibliografia existente aponta que o campo da formação de professores de Artes Visuais tem uma forte influência do pós-modernismo (BARBOSA, 2007). Além disso, a perspectiva ideopolítica da Escola Nova, permanece com uma presença extremamente forte. Basta acompanhar a produção de umas das mais importantes referências na história, na pesquisa e na política da Arte-Educação no Brasil, como vemos em Barbosa (1998, 2008, 2010). Nesse processo histórico, embora pesquisas a partir de pressupostos marxistas sejam realizadas, como em Nunes (2003), Schlichta e Fonseca da Silva (2016) e Schlichta (2011) ainda é necessário aprofundar o diálogo com o campo teórico educacional, que no Brasil se assume explicitamente marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica.

De uma forma geral as publicações que transitam nessa aproximação refletem sobre a importância do conhecimento artístico na formação humana. É possível ver tais reflexões em Duarte (2016), na defesa da importância da arte, da ciência e da filosofia nas formações dos currículos e em Duarte e Fonte (2010) na reflexão sobre a arte na formação humana. Há também produções



em pesquisadores (as) que tratam diretamente da formação de professores de Artes Visuais. Temos artigos que refletem a arte na educação escolar enquanto processo de desenvolvimento dos sentidos humanos para apropriação da arte, Schlichta (2011). Fonseca da Silva e Schlichta (2016) problematizam quais conhecimentos sobre arte são fundamentais na educação escolar, entendendo o ensino de arte em dois eixos centrais: a interpretação e a produção de significados. Ainda que haja diversos escritos sobre a importância da arte na formação humana, de maneira mais ampla, em reflexões ontológicas, também encontramos aproximações acerca da formação de professores de maneira particular, Fonseca da Silva et al (2017) investigam o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, sob os olhares da Pedagogia Histórico-Crítica.

O Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais, vinculado a Universidade do Estado de Santa Catarina, possui um conjunto de investigações que, desde 2011, tem pensado a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica a formação de professores em Artes Visuais, segundo Schlichta e Fonseca da Silva (2016, p.249) “o observatório compartilha da *compreensão* de que a *formação*, enquanto emancipação humano-social, é dimensão sem a qual não se avança no projeto de educação socialista”.

O breve mapeamento dos pontos de contato entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de professores de Artes Visuais, realizado aqui, busca demonstrar que já há uma produção que propõem-se a atuar no campo do marxismo, e nele, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino de Artes Visuais. A maioria dos textos tem como seu objeto a relação entre arte e uma formação humana onilateral (MANACORDA, 1991).

Na perspectiva dessa linha teórica, ao pensar a formação de professores, acabamos tendo uma categoria preliminar e fundamental que é a categoria do trabalho educativo. Para Saviani (2007) o trabalho educativo na escola deve contribuir para superar o capitalismo, na especificidade própria de seu objeto, na socialização das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos da ciência, da arte e da filosofia:



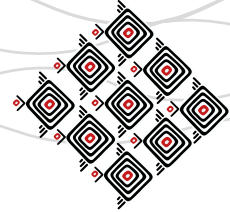
o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

A pedagogia histórico-crítica aponta que a compreensão das contradições da realidade contemporânea é pressuposto *sine qua non* para a superação de um estado de coisas, que caminhe para que a riqueza material e espiritual da sociedade seja socializada (DUARTE, 2016). Permitindo que a vivência no campo das Artes em geral, e das Artes Visuais, em específico, não seja negado a imensa maioria da população, o que pela divisão social do trabalho possibilita o discurso ideológico do “dom” (MÉSZÁROS, 2006). No marco dos fundamentos teóricos dessa pedagogia encontramos em Lukács (1966, 1966b, 1967a e 1967b) as reflexões mais elaboradas a respeito do conhecimento estético e artístico. No caso de Lukács, sua contribuição ficou incompleta, o pensador húngaro deixou apenas a primeira parte de seu projeto sobre estética. O que não diminui a importância do mesmo.

Sobre o volume 1, da Estética de Lukács que nos deteremos a seguir, mais especificamente sobre a característica do pensamento cotidiano, do artístico e da complexa inter-relação entre as diferentes formas de refletir a realidade.

A diferenciação do pensamento cotidiano e do artístico

O livro Estética de Lukács, em que pese sua publicação há 50 anos, ainda não tem tradução em português, detalhe importante que indica os limites de sua recepção pelo público brasileiro.



Esclarecemos que ela é a primeira parte de um projeto de Lukács a respeito da estética planejado para ter três partes, mas apenas a primeira foi publicada pelo autor. A edição que estudamos é a espanhola, ela foi dividida em quatro volumes por razões editoriais. Para isso houve autorização do autor, que também permitiu os nomes dados aos volumes 1 e 2 e sugeriu os nomes dos volumes 3 e 4. Lukács faria além dessa primeira parte que versa sobre a peculiaridade da estética e sua delimitação frente a outros campos, ainda mais dois livros, que teria na sua parte dois o título provisório “A obra de arte e o comportamento estético” e na terceira parte “A arte como fenômeno histórico-social”. Tal proposta do autor, de construir uma estética marxista parte de sua avaliação que existia uma situação contraditória onde havia e não havia uma estética marxista. De um lado, em seu tempo e no nosso, há muitas contribuições no campo da estética marxista, mas nenhuma com um desenvolvimento mais amplo da temática.

Para ele, pensar a complexa unidade entre a unidade e a diversidade não impõe realizar uma cópia fotográfica dessa totalidade, mas ao contrário compreender o próprio movimento da realidade. A arte é compreendida como um produto da evolução social do ser humano, assim como a ciência e o próprio trabalho que nos humaniza. Produto que está assentado ao momento histórico de sua criação. A evolução histórica do gênero humano construiu formas de refletir a realidade existente e que é externa a ele e nesse processo o reflexo mais imediato é o reflexo cotidiano. Importante notar que o autor ao sistematizar particularidades dos diversos reflexos (cotidiano, científico, artístico, religioso, etc) não pensa fora da totalidade, em que estão uns influenciando aos outros, vejamos como o autor aponta essa questão:

la pureza del reflejo científico y estético se diferencia, por una parte, tajantemente de las complicadas formas mixtas de la cotidianidad, y, por otra parte, ve siempre cómo se le desdibujan esas fronteras, porque las dos diferenciadas formas de reflejo nacen de las necesidades de la vida cotidiana (LUKÁCS, 1966, p. 35).



Para o autor os reflexos da realidade refletem a mesma realidade, eles tem que dar conta de necessidades dessa realidade, por isso, ao fim e ao cabo, todos tem uma base real, sendo somente mais ou menos falsos, com maiores ou menores mediações necessárias para que modifique qualitativamente a vida imediata. Quando os reflexos científicos e estéticos se afastam da vida cotidiana, criam suas características específicas e após, voltam a essa mesma vida cotidiana, que agora por eles é enriquecida, aprofundam e ampliam a cotidianidade, a levam para “superiores niveles de desarrollo” (LUKÁCSs, 1966, p.35). Essa interação dupla tem que ser sempre levada em consideração, os desenvolvimentos específicos de cada reflexo e sua relação com a vida cotidiana.

O autor defende que o pensamento cotidiano tem uma dupla característica é por um lado fraco e ao mesmo tempo forte. Fraco pois está vinculado à vida sem realizar mediações de outro nível que não sejam imediatas. Porém há nele uma grande força pois mesmo o contato com o conhecimento científico, por exemplo, não transforma o comportamento cotidiano, em um comportamento científico “la reciente recepción de elementos científicos no lo transforma em comportamiento realmente científico” (LUKÁCS, 1966, p.43). Encontraremos no trabalho, a parte da realidade cotidiana mais próxima da objetivação científica, pois vincula-se às infinitas e complexas objetivações.

Embora existam especificidades que diferenciem os reflexos científicos e cotidianos, não há neles uma dualidade rígida e insuperável “La diferenciación y, com ella, la independencia – relativa – de los métodos científicos respecto de las necesidades inmediatas de la cotidianidad, su ruptura com los hábitos mentales, se producen precisamente para mejor servir a dichas necesidades” (LUKÁCS, 1966, p. 46). O mesmo também ocorrerá na relação entre a arte e a cotidianidade. Para ele há um tripé de reflexos da realidade estruturado pela ciência, a arte e tendo entre eles o conhecimento cotidiano como o espaço produtivo, nas suas palavras “los reflejos científicos y estético de la realidad objetiva son formas de reflejo que se han constituido y diferenciado [...] el fecundo punto medio entre esos polos es el reflejo de la realidad próprio de la vida

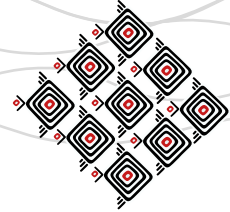


cotidiana” (LUKÁCS, 1966, p. 34) . Em uma síntese da relação entre a ciência, a arte e o cotidiano, Duarte (2016) aponta que o reflexo artístico, ao contrário do científico, não busca representações desantropomórficas e universais, mas, ainda que antropomórfica, é de uma qualidade distinta do reflexo da cotidianidade, também antropomórfico, a arte apresenta “... a realidade de maneira intensificada” (DUARTE, 2016, p.77). No desenvolvimento da humanidade cabe a arte relacionar a dimensão individual de cada pessoa à epopeia histórica da vida humana.

Importante notar que o autor não diminui o pensamento cotidiano como algo a ser abolido e superado ele aponta para uma relação complexa que apresenta uma dupla influência entre o pensamento cotidiano e o científico, por exemplo, onde o segundo é imprescindível para o desenvolvimento da cultura e, a prática cotidiana, na sua relação direta entre teoria e prática, insere as descobertas do reflexo científico no pensamento cotidiano. Dessa maneira não é possível isolar a cotidianidade sem empobrecê-la e desfigurá-la:

si el conocimiento y la ciencia no surgen de las cuestiones planteadas por la cotidianidad, si ésta no se enriquece constantemente con los resultados que producen aquéllos ni se ensancha y profundiza con ellos, entonces la cotidianidad pierde precisamente su auténtico rasgo esencial (LUKÁCS, 1966, p. 71).

Ela é fonte e destino do conhecimento humano. Só assim pode surgir a possibilidade histórica de haver um “homem inteiramente” que a respeito de determinada objetivação atua de maneira mais mediada em contraposição ao “homem inteiro” que atua na superfície da existência. Essa relação entre os reflexos estudados por Lukács se articulam de maneira contraditória e complementar, mesmo o mais ferrenho cientista usa no seu cotidiano generalizações abstratas das experiências da vida cotidiana. O que não impede que a arte e a ciência enriqueçam a vida cotidiana na medida que se tornam mais ativas nela.



A peculiaridade do conhecimento artístico apresenta-se ao longo da construção histórica do gênero humano, de maneira mais clara no Renascimento. Lukács vai buscar essa crescente autonomização do reflexo estético frente a outros reflexos, como o mágico e o religioso. Esse reflexo diferente do científico, depende do sujeito para existir, o que em outras situações gera um idealismo, no reflexo estético é parte integrante. Pensamos na gravidade e em uma escultura de mármore, a gravidade independe da existência humana, existe, o ser humano não a modifica, não a cria. A escultura de mármore depende que um determinado ser humano interfira em um bloco de mármore.

O reflexo estético possui para o autor uma contradição interna, extremamente rica, sua imediatividade caracteriza-se como uma relação intensiva, enquanto o reflexo científico, ainda que trate de questões específicas necessita criar generalizações, o reflexo estético se orienta ao objeto particular. Quando na estética há uma generalização na perspectiva intensiva da vida humana, onde se constrói uma relação antropomorfizadora de nova qualidade, uma qualidade que não separa a espécie humana dos indivíduos que a compõem, mas os une de maneira mais intensa, nas palavras de Lukács (1966, p.260) “Su peculiaridad [...] destaca de la vida cotidiana precisamente por la intensificación de ambos momentos, y, por otra parte, em el modo como está presente em esos individuos, aún sin suprimir su inmediatez, la tipicidad de la especie humana”. A arte ao apresentar a vida cotidiana de maneira mais intensa, a enriquece, realiza o encontro entre o individual e o processo histórico da humanidade.

Considerações Finais

No início do estudo acerca dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca contribuir na formação de professores de Artes Visuais, Lukács apareceu como um importan-



te pensador que ainda necessita maiores atenções. Preliminarmente, sua contribuição teórica aponta para reconhecer a arte como produto histórico do gênero humano, que na sua especificidade, difere do conhecimento científico e que, tal como ele, ao sair da cotidianidade, local no qual surge, a ela retorna, para a enriquecê-la. Dessa maneira articula-se com a premissa de Saviani (2008) que defende a escola enquanto instituição construída até aqui, onde se pode realizar a tentativa de socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos, a partir do trabalho educativo, e que, a radicalização dessa socialização contribui na possibilidade da construção de uma sociedade humanamente emancipada, uma sociedade comunista. Retornando a pequena análise de conjuntura inicial desse texto, em que nos encontramos no meio de ataques vivenciados na educação, seja na perspectiva de financiamento, seja quanto na luta pela manutenção de áreas do conhecimento importantíssimas na escola pública, como a arte, a filosofia, a sociologia, a história. Ao que parece, o capital não pode conviver com uma crescente socialização das formas mais mediadas de conhecimento. Por essa razão o aprofundamento dos estudos acerca das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e de seus fundamentos, entre eles Lukács, necessitam ser realizados, para melhor interferirmos nesse processo.

Como já explicitado, esse artigo não propunha realizar mais que uma introdutória sistematização sobre a relação dialética entre o reflexo cotidiano e o reflexo artístico, em Lukács. Buscando no aprofundamento da teoria possibilidades para a prática. Apresenta-se desde já a perspectiva que o campo do ensino da arte necessariamente precisa refletir sobre os limites que o modo de produção capitalista impõe para a própria socialização de nossa área de conhecimento, e mais que isso, propor o que fazer nessa situação. De nossa parte seguiremos aprofundando as leituras sobre o filósofo húngaro e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores de Artes Visuais que atuem para superação do capital.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae **Arte-Educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005. **BRASIL**. Emenda Constitucional No – 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 de dez. 2016.

_____. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 de fev. 2017.

_____. Lei nº 13.467, de 17 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 de jul. 2017b.

_____. Lei nº 13 587, de 2 de janeiro de 2018. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 de jan. de 2018.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **DELLAFONTE**, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa ; et al. Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de professores em Artes Visuais: inquietações e contribuições de pesquisas. In.: **Anais da XIV Jornada do HISTEDBR**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017.



HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: la Peculiaridad de lo Estético. Vol. 1: Questiones Preliminares y de Principio. Barcelona (España), Grijalbo, 1965.

_____. **Estética**: la Peculiaridad de lo Estético. Vol. 2: Problemas de La Mímesis. Barcelona (España), Grijalbo, 1966a.

_____. **Estética**: la Peculiaridad de lo Estético. Vol. 3: Categorías Psicológicas y Filosóficas Básicas de lo Estético. Barcelona (España), Grijalbo, 1967a.

_____. **Estética**: la Peculiaridad de lo Estético. Vol. 4: Questiones Liminares de lo Estético. Barcelona (España), Grijalbo, 1967b.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Autores Associados, 1991.

MÉSZAROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boi Tempo, 2006.

_____. Para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

NUNES, Ana Luiza Rushel. **Trabalho, Arte e Educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: Editoraufsm, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHLICHTA, Consuelo Alcione. Arte, educação e formação dos sentidos humanos. In.: **Anais do V Encontro de Educação e Marxismo**: marxismo, educação e emancipação humana. Florianópolis, 2011.

SCHLICHTA, Consuelo Alcione; **FONSECA DA SILVA**, Maria Cristina da Rosa. Da formação à atuação do professor de artes visuais: contribuições para uma prática histórico-crítica. In.: **Anais do Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Vitória, 2016.

RODA
06

POÉTICAS E
ESTÉTICAS DOCENTES

6





A FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES TEATRAIS EM COMUNIDADES DE MANAUS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA QUE CONSIDERA AS DIMENSÕES DE CULTURA POPULAR, ARTE E VIDA E O SABER DA EXPERIÊNCIA

Amanda Aguiar Ayres¹ - UEA

Resumo

O artigo em questão apresenta reflexões sobre as dimensões de cultura popular, comunidade, arte e vida e o saber da experiência com o intuito de buscar relações que possam contribuir para a formação de multiplicadores teatrais em comunidades da cidade de Manaus, na Amazônia. Nesse contexto, propomos² caminhos que facilitem a construção de uma proposta metodológica pautada em valores humanos solidários, colaborativos e transformadores. Sugerimos que ao viabilizar o intercâmbio entre os saberes da comunidade e os conhecimentos acadêmicos da área de teatro (vinculados a processos de criação pautados em metodologias contemporâneas) pode ser possível conceber uma formação complexa que considere tanto as especificidades do contexto regional como da linguagem teatral.

Palavras-Chave: Formação. Multiplicadores. Teatro. Comunidade.

Introdução

A experiência da prática docente no ensino superior do Amazonas, tem possibilitado observar que, ao propor a integração de elementos que antes se apresentavam isolados, é possível viabilizar a construção de novos saberes significativos. Para tanto, nas nossas ações e reflexões interrelacionamos as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, linguagens artísticas diferen-

1 Professora do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Atriz e Diretora Teatral. Possui Mestrado e Especialização em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). É Graduada em Artes Cênicas pelo Departamento de Artes Cênicas da UnB. Atua principalmente nos seguintes eixos: Teatro, Comunidade, Processos Criativos, Educação e Tecnologias Contemporâneas. E-mail: amandaaguiarayres@gmail.com

2 Vamos desenvolver a escrita na primeira pessoa do plural, pois consideramos que a investigação parte de um campo de pesquisa que tem por essência fundamental a formação e fortalecimento de coletivos.



tes, bem como o diálogo entre docentes, discentes e comunidades. Para a composição dessas relações temos proposto o campo do projeto “Arte e Comunidade” como o espaço de tessitura de todas essas esferas. O projeto compõe parte das ações do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que, por meio de uma série de experiências coletivas, vem apresentando contribuições tanto na formação de professores-pesquisadores-artistas de teatro como nas comunidades. A partir da composição dessa trajetória de cinco anos está sendo possível, nesse novo momento, identificar a necessidade de sistematizar uma proposta metodológica que facilite a formação dos multiplicadores em Teatro nas comunidades atendidas pelo projeto e, assim, apresentar caminhos orientadores que viabilizem a continuidade do mesmo e possibilite a atuação autônoma destes multiplicadores.

O Arte e Comunidade tem por objetivo principal ser um espaço de formação teatral para os docentes, discentes e comunidades. Iniciamos em 2013 com a comunidade Colônia Antônio Aleixo localizada na Zona Leste de Manaus. Depois ampliamos a rede de atuação também para o Quilombo Urbano de São Benedito e o PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus), ambos localizados na Zona Sul. Em diálogo com mais uma docente do curso de teatro já agregamos o Parque das Tribos, espaço de ocupação indígena localizado na Zona Oeste da cidade (coordenação da Professora Vanessa Benites Bordin). Nesse contexto, a rede tem crescido e observamos a necessidade de realizar uma análise mais profunda através da sistematização de uma proposta que possibilite a construção de mais autonomia nas comunidades atendidas.

Partimos de um projeto que é pautado por metodologias de criação contemporâneas. Como foco central temos trabalhado o desenvolvimento de intervenções artísticas viabilizadas por meio de processos criativos colaborativos conforme proposto por ARAUJO (2009). Assim, identificamos as habilidades dos diferentes participantes e organizamos núcleos de pesquisa e criação específicos (atuação, direção, figurino, cenografia, iluminação entre outros). Essa divisão em núcleos considera o respeito aos conhecimentos que os sujeitos já trazem consigo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de amadurecer as habilidades que os participantes apresentam o desejo de investigar e experimentar.



Nesse sentido, compreendemos a fundamental importância de relacionar a teoria e a prática. No contexto de nossas atuações propomos momentos de ação-reflexão-ação, inspirados na perspectiva da pesquisa-ação proposta por BARBIER (2005), contemplando um movimento constante de análise da realidade vivenciada em diálogo com as referências teóricas estudadas. Essa dinâmica de investigação-ação propõe o constante processo de planejamento, experimentação, avaliação e a retomada desse mesmo movimento coletivo em novas bases reformuladas. Assim, sugerimos um processo que viabiliza a construção de conhecimentos significativos, dimensionados tanto pelo amadurecimento prático como teórico.

O trabalho é composto também por uma atuação que contempla pedagogias e metodologias múltiplas, pois consideramos que é importante ter acesso a um leque de possibilidades para avaliar qual é a melhor proposta para ser trabalhada no contexto específico, diagnosticado junto à comunidade. Dessa maneira, a nossa trajetória de atuação já contemplou uma série de propostas. Entre elas podemos destacar a Pedagogia do Espectador trabalhada por Flavio Desgranges (2006) e Ingrid Koudela (2010). Por considerar que todos os sujeitos envolvidos também são criadores de metodologias propomos o constante exercício de reflexão sobre o contexto da comunidade e os objetivos do trabalho para, depois disso, definir os caminhos/metodologias que serão utilizadas. Dessa maneira, o espaço de criação das propostas de trabalho se mantem abertas aos diálogos realizados no decorrer do processo. Para tanto, discutimos os conceitos de mestre-encenador, artista-docente, professor-artista entre outros³.

Além da dimensão teatral, existem algumas características específicas que são dimensionadas no contexto do Arte e Comunidade. Entre elas vale destacar o entendimento do conceito de

³ Alguns pesquisadores utilizam os termos professor/diretor, como Beatriz Cabral, ou Mestre-Encenador como Marcos Bulhões Martins, expressões que definem o papel do professor de teatro como condutor dos processos criativos. Encontramos ainda as designações professor-artista, professor-dramaturgo, artista-docente, encenador-pedagogo, encenador/instrutor e professor-encenador (MENDONÇA, 2013, p. 130).



Arte e Vida proposto por FRENDA (2013) e as relações com a Cultura Popular, principalmente as pontuadas pelas orientações de OLIVEIRA (2011). Comprendemos que essas duas dimensões estão articuladas e são norteadoras para o desenvolvimento de nossas práticas interdisciplinares. Elas se caracterizam como temas geradores que possibilitam o diálogo comum entre as disciplinas do Curso de Teatro. No campo da Cultura Popular, observamos a possibilidade de desdobramentos reflexivos que consideramos relevante pontuar: identidade, diversidade e o entendimento das diferentes matrizes que compõe a nossa formação como brasileiros. Nessa perspectiva identificamos os temas transversais como orientadores nas discussões sobre pluralidade cultural, meio ambiente, ética entre outros sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, BRASIL (2007).

Assumimos que o projeto Arte e Comunidade é complexo e, por isso, precisa ser compreendido dentro de sua vasta natureza de atuação para que seja possível identificar a delimitação sugerida na presente investigação. Ela se consolida na perspectiva de criar caminhos reflexivos que facilite o processo de formação de multiplicadores teatrais no âmbito das comunidades que o projeto Arte e Comunidade tem atuado.

Uma breve contextualização

A presença da academia nas comunidades por meio do projeto Arte e Comunidade começa a provocar o fortalecimento dos laços de solidariedade já presentes nos diferentes grupos e a colaborar com o processo de valorização da identidade regional/nacional desses coletivos. Busca-se intervir no ciclo de opressão imposto às classes sociais populares e assim, proporcionar o intercâmbio de conhecimentos acadêmicos e populares, viabilizando a construção de autonomia dos sujeitos envolvidos no trabalho.

Dessa maneira, buscamos descobrir os recursos e habilidades disponíveis nas comunidades de modo a valorizá-las e inseri-las no processo de formação coletiva. No PROSAMIM, por exemplo, identificamos mestres da cultura popular que buscam manter a tradição, principalmente por



meio da brincadeira do boi⁴. Os brincantes da comunidade possuem saberes das mais diferentes dimensões. Eles têm nos oferecido a oportunidade de tocar tambor, dançar, cantar, recitar, poetizar, cortejar, estudar os espaços disponíveis para as intervenções e, ainda, interagir com o público. Observamos que o processo é estimulado por um grande desejo - dos líderes comunitários, da coordenação do projeto e de parte significativa dos envolvidos no trabalho - de ampliar a participação dos moradores da comunidade. E, nesse sentido, a parceria com a universidade também tem contribuído para a realização dessa mobilização. Percebemos que a partir do diálogo com os mestres da cultura popular/ líderes comunitários é possível estabelecer muitos intercâmbios. Atualmente eles se apropriaram bastante do trabalho e têm, inclusive, conduzido conjuntamente com os nossos estudantes diferentes práticas artísticas e pedagógicas. Essa é uma conquista que consideramos muito valiosa para o processo de construção de um coletivo diverso e potente.

Nesse caminho buscamos oferecer uma formação humana, respeitosa, diversa e significativa tanto para estudantes da graduação como para as comunidades envolvidas. Propomos valorizar a experiência e proporcionar processos criativos colaborativos conjuntos. Assim, tem sido possível identificar as habilidades que os participantes já possuem e os núcleos de pesquisa que desejam aprofundar. Essa dimensão tem possibilitado desenvolver o pertencimento dos nossos estudantes à linguagem teatral tanto na dimensão de criação estética como no campo pedagógico.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, sus-

4 O boi Milagroso do líder comunitário agrega características do bumba-meu-boi do Maranhão e do Boi Bumbá do Amazonas. Atualmente ele tem acompanhado o cortejo, espaço em que as crianças da comunidade saem pelas ruas para brincar se revezando também na função de “tripa do boi” (pessoa que fica de baixo do bozinho provocando a brincadeira junto aos demais brincantes).



pendar a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Se considerarmos que o desenvolvimento de processos criativos colaborativos que incluam a valorização do saber da experiência exige um tempo menos acelerado, mais cuidadoso e sensível, as etapas ocorrem ao longo de um ano e meio de trabalho (agregando uma série de disciplinas do curso de licenciatura em teatro)⁵. Nesse tempo desenvolvemos: o diagnóstico inicial, o projeto de atuação, a pesquisa em núcleos de criação, oficinas teatrais, os ensaios, a produção, o compartilhamento com o público e as avaliações reflexivas - consolidadas em artigos produzidos pelos estudantes.

Nesse sentido, compreendemos dois âmbitos relacionados, porém diferenciados em relação à apropriação da linguagem teatral: 1) a construção pedagógica que viabiliza o desenvolvimento do processo de criação e 2) a pesquisa de linguagem e construção estética da obra artística proposta. Assim, refletimos que não basta ter conhecimento da linguagem teatral se os sujeitos não souberem conduzir processos pedagógicos. Como não é suficiente ter o domínio de processos pedagógicos se não houver a apropriação da linguagem teatral proposta para a realização do trabalho. Além da formação dos nossos estudantes, outro objetivo do projeto é proporcionar que a comunidade reconheça que o seu lugar de fala está assegurado, tanto no âmbito do projeto como nos processos criativos desenvolvidos.

⁵ Disciplinas do curso de Teatro que compõe o projeto: Tópicos de Práticas Teatrais 1, 2 e 3, Laboratório de Encenação 1 e 2, Formas Animadas e Metodologia do Ensino de Teatro 1 (outras disciplinas estão abertas ao processo de diálogo que podem ou não agregar ao trabalho a depender das discussões pedagógicas realizadas pela equipe de professores (as) do curso de teatro a cada etapa de trabalho).



É com base nessa dimensão que sistematizamos cuidadosamente cada uma das etapas do trabalho. O primeiro exercício 1) Mudar o **olhar**, observar o belo e os potenciais que já existem na comunidade. Então, partimos para as próximas etapas: 2) Relacionar-se com as pessoas por meio do **afeto**, valorizando as habilidades que possuem; 3) Buscar desenvolver o sentimento de **empatia**, cumplicidade e confiabilidade entre as pessoas; 4) Formar **coletivos**; 5) Identificar o **sonho** comum e construí-lo na proposta de encenação, criada coletivamente, partindo dos recursos e habilidades disponíveis (divisão dos núcleos); 6) Realizar Processo “**Mão na Massa**” - oficinas e ensaios. 7) Proporcionar o Momento de **Milagre** e realização do sonho coletivo - desenvolvimento da montagem cênica proposta; 8) Viabilizar o Espaço de **celebração** por meio do compartilhamento junto à comunidade e 9) **Re-evoluir**, para identificar o potencial da comunidade na produção dos sonhos coletivos e incentivar a autonomia na construção de novos sonhos.⁶

Ao longo de cinco anos de trabalho muitas dimensões foram criadas, refletidas e reconstruídas. Observamos muitos avanços e um processo contínuo de evolução. Contudo identificamos uma problemática que tem nos inquietado, provocando-nos na busca por caminhos de superação. Mesmo com o esforço de integrar as disciplinas do curso de teatro e disponibilizar o tempo de um ano e meio de trabalho para amadurecer o processo de pesquisa e criação (desenvolvido por meio das etapas destacadas acima), observamos que o tempo da universidade é diferente do tempo da comunidade. A carga horária disponível para o desenvolvimento das ações ainda não é suficiente para a total apropriação da linguagem teatral pela comunidade a ponto de que possam dar continuidade às ações com autonomia. Dessa maneira, a etapa 9 “**Re-evolução**”, que propõe o empoderamento e autonomia das comunidades para a construção dos novos processos é um campo que ainda tem se apresentado como um desafio. Conforme proposto anteriormente por

⁶ As etapas propostas foram inspiradas tanto na proposta metodológica sugerida pela pesquisa-ação como pela filosofia elos. Para mais informações acessar: <http://institutoelos.org/o-elos/filosofia-elos/>
Acessado em 01/05/2018.



BONDÌA (2002), a experiência “requer um gesto de interrupção”, “ requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar”. Por esse motivo consideramos pertinente interromper, parar, mergulhar, analisar e refletir nesse momento.

Parte introdutória do Referencial Teórico

No que se refere ao trabalho teatral proposto na comunidade NOGUEIRA (2007) nos apresenta três definições: Teatro **para** a comunidades, teatro **com** comunidades e teatro **por** comunidades. Na primeira dimensão o teatro é realizado por artistas para as comunidades sem muito envolvimento com a realidade delas. Na segunda proposta há um processo de investigação sobre os aspectos comunitários, porém o intuito é realizar uma montagem teatral exclusivamente pelo grupo de artistas pesquisadores. Já na terceira vertente o objetivo é incluir as pessoas da comunidade no processo de criação de modo a refletir sobre as suas características, especificidades e potencializá-las. Consideramos que nas nossas ações, de alguma maneira, convergem aspectos presentes nos três conceitos, pois realizamos o compartilhamento de nossas obras artísticas, identificamos a comunidade como campo de pesquisa bem como viabilizamos o desenvolvimento de processos criativos de modo que todos os sujeitos envolvidos sejam compositores. Dessa maneira, compreendemos que se faz necessário estimular um olhar atento para as afetações presentes na comunidade, despertar uma sensibilidade que permita uma relação de empatia de modo a estar abertos a identificar os saberes que a própria experiência comunitária propõe.

Dessa maneira, a cultura popular tem se apresentado para nós como um campo que converge as diferentes proposições no âmbito da vivência comunitária. Ela tem nos oferecido a ampliação dos espaços de encontros, compartilhamentos, aprendizados e intercâmbios. Entre diferentes aspectos, destacamos as manifestações populares como uma possibilidade de trabalho que pode contribuir significativamente para a composição de coletivos complexos bem como



com a possibilidade de estabelecer o diálogo entre os saberes que a comunidade já possui e os conhecimentos acadêmicos sistematizados pela área de teatro. OLIVEIRA (2011) contribui com as nossas reflexões ao identificar que as festas populares (como São João, Boi e muitas outras), surgem no formato de festa justamente por serem espaços em que as pessoas da comunidade se reúnem para expressar tudo o que trazem consigo (aspectos religiosos, sociais, afetivos, históricos entre outros) por meio da brincadeira coletiva, da vivência e partilha comunitária.

Nesse contexto identificamos campos de diálogo com o conceito de “Arte e Vida”. Segundo FRENDA (2013) a partir, principalmente, dos anos 60 a relação entre arte e público começa a ser questionada, e a arte passa a ser entendida como algo integrado à vida. Parte da geração de artistas começa a questionar a presença da arte restrita aos espaços elitistas dos museus, teatros e salas de concerto. E, assim, processualmente propõe-se que as manifestações artísticas passem a ser concebidas como a própria vida acontecendo em lugares comuns e com o público participando na composição da obra. Vale destacar que essa é uma concepção ampla e que ainda hoje nos parece ser naturalmente presente no cotidiano histórico das ações comunitárias de parte significativa dos povos amazônicos.

Outro aspecto que propomos relacionar é a perspectiva da interdisciplinaridade também destacada por OLIVEIRA (2011). É possível observar o diálogo entre várias áreas de conhecimento e a interação entre diferentes linguagens artísticas nas manifestações da cultura popular. Para citar algumas podemos observar a presença da música, da dança, das artes visuais e diferentes aspectos de teatralidade. Ao observar a interdisciplinaridade, naturalmente inserida nas dimensões que envolvem os saberes e práticas comunitárias, consideramos que os temas transversais propostos nos parâmetros curriculares também podem oferecer caminhos que facilitem o diálogo entre os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual



a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997, p. 31).

A proposta de trabalho inspirada nos temas transversais assume o compromisso com uma prática pedagógica engajada preocupada com a construção da cidadania por meio da compreensão da realidade social, dos direitos, da responsabilidade em relação a vida pessoal, coletiva e ambiental. Compõe os temas transversais as questões que envolvem pluralidade cultural, meio ambiente, ética, saúde e orientação sexual. Nesse sentido, vale destacar ainda os princípios norteadores que envolve a discussão sobre a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação democrática e a corresponsabilidade pela vida social. Por considerar que o nosso trabalho propõe tratar os conhecimentos diretamente relacionados a realidade dos sujeitos envolvidos é fundamental se apresentar flexível às mudanças proporcionadas por essa mesma realidade. Por identificar a característica territorial ampla bem como as diferentes realidades que compõem o nosso país, os Parâmetros Curriculares Nacionais também destacam a importância de considerar os temas locais, de modo a contemplar os interesses relacionados às especificidades de cada região. As orientações nos estimulam a investigar caminhos que contemplem a construção da autonomia na definição dos temas que serão trabalhados, ganhando espaço para criação de propostas que se articulem à realidade da comunidade envolvida. Dessa maneira, é possível proporcionar a integração entre os saberes que os sujeitos já possuem com as provocações que propomos dialogar e, assim, possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Destacamos o esforço em propor uma formação que contemple uma abordagem pautada na atualidade de modo a estabelecer elementos de diálogo com a cena no âmbito da contemporaneidade. Maria Lucia Pupo (2010) nos auxilia ao definir quatro eixos que norteiam essa direção:



1) A ênfase no trabalho coletivo, 2) a consciência no trabalho de criação, 3) o envolvimento com a pesquisa e 4) a relação com o público. No primeiro aspecto identificamos o desenvolvimento de processos criativos colaborativos como proposta metodológica que contempla um trabalho democrático em que todos os sujeitos envolvidos são criadores. A consciência no trabalho de criação considera cada uma das etapas realizadas ao longo da composição da obra e o percurso de trabalho proposto por cada núcleo para a configuração da encenação teatral. Nesse sentido, a segunda questão contextualiza a relevância de se ter a consciência da especificidade do trabalho proposto por cada núcleo de criação. O terceiro aspecto propõe a importância atribuída a pesquisa. O mergulho nessa dimensão - que caracteriza a atitude de investigar, descobrir, questionar, elaborar perguntas e hipóteses - são consideradas como fundamentais na perspectiva contemporânea. O quarto ponto é a busca por novas relações com os espectadores, tanto no sentido de incentivar maneiras que possibilite a sistematização de um processo de formação como na perspectiva de proporcionar uma maior participação, interação e envolvimento na cena de modo a motivar que o espectador também seja um criador no processo. Nesse aspecto, a formação de espectadores proposta por DESGRANGES (2006) também enfatiza o acesso ao debate contemporâneo e apresenta variadas contribuições para o trabalho que desenvolvemos, entre elas podemos destacar:

Abrir o teatro, de fato, de maneira que o espectador se sinta participante efetivo de um movimento artístico, fazendo da Instituição teatral um espaço comunitário, de todos e aberto a todos. E não um espaço restrito, reservado ao desfile de alguns poucos e inflados egos (DESGRANGES, 2006, p. 26).

Tanto DESGRANGES (2006) como KOUDELA (2010) irão pontuar a necessidade de democratizar o acesso ao teatro (tanto na perspectiva física como simbólica) bem como capacitar o espectador para o diálogo com a obra de modo que o desejo pela experiência artística possa



ser multiplicado em um amplo espaço comunitário. Proporcionar a abertura do teatro para todos é o grande intento de nossas ações. KOUDELA (2010) em uma perspectiva bastante didática nos apresenta, ainda, uma série de exercícios que podem estimular o processo de mediação em três tempos distintos: antes, durante e depois da ida ao teatro.

DESGRANGES (2006) e KOUDELA (2010) irão defender que a formação de espectadores deve possibilitar que ambos os sujeitos, todos os participantes envolvidos na criação e os espectadores, sejam compositores no processo de recepção. Nesse sentido, compreendemos que a relação de jogo, que se estabelece no momento de comunhão ao vivo entre os atores e espectadores, bem como no momento anterior e posterior de mediação, pode viabilizar a composição coletiva da obra artística. Contudo BOAL (2009) também contribui com as nossas reflexões no sentido de incentivar que a produção (concepção, execução e realização) dessa obra artística também deve partir das comunidades atendidas pelo projeto. Por isso, temos como foco o desenvolvimento prático de processos criativos colaborativos. Vale destacar que propomos abrir espaço para a experimentação prática dos conteúdos estudados nas demais disciplinas do curso de Teatro. Os estudantes-pesquisadores-artistas tem total liberdade para apresentar propostas que articulem os mais diversos estudos desenvolvidos na graduação ao trabalho realizado junto à comunidade. Consideramos que a abertura desse espaço de criação é fundamental para a apropriação significativa dos conhecimentos estudados ao longo do processo de formação de professores de Teatro.

Considerações em Processo

Considerando o amplo leque de possibilidades que inspiram o nosso trabalho, compreendemos que a fruição, a prática e a contextualização são campos integrados e fundamentais no desenvolvimento do processo de formação artística que almejamos, conforme defendido por



BARBOSA (1998). Em sua dimensão mais ampla, propomos estabelecer uma grande teia de relações que viabilize articular três dimensões principais na composição do nosso trabalho junto ao projeto Arte e Comunidade: 1) a experiência que os sujeitos já possuem; 2) as práticas interdisciplinares bem como a sua relação com os temas transversais e 3) o entendimento do teatro como área de conhecimento envolvendo a relação com o contemporâneo, a formação de espectadores, a prática artística e a contextualização. Nesse aspecto, sugerimos criar zonas de diálogo que possibilitem estabelecer a relação entre os diferentes saberes e, assim, viabilizar o desenvolvimento do trabalho coletivo proposto.

Por fim, vale destacar que para a realização e estruturação do processo nos inspiramos nas cinco etapas principais propostas pela pesquisa-ação: 1) Diagnóstico: momento de escuta sensível; 2) Formulação de estratégias: espaço de reformulação da proposta por meio das questões apresentadas no diagnóstico; 3) Desenvolver e avaliar: realizar as ações, gerar dados e analisá-los; 4) Ampliar e compreender: distanciar do campo proposto com o intuito de possibilitar uma análise mais madura e 5) Proceder os mesmos passos: Refletir sobre os desdobramentos da pesquisa para a continuidade do processo em um novo momento de investigação.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Antônio. **O processo colaborativo como modo de criação**. Olhares: ESCH Revista da Escola Superior de Artes Célida Helena. N.1, 2009. Disponível em: <http://www.celiahelena.com.br/olhares/index.php/olhares/article/view/8/8>. Acessado em: 18 de agosto de 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FRENDA, Perla. **Arte em interação**. São Paulo: IBEP, 2013.

KOUDELA, Ingrid. **A ida ao Teatro. Sistema Cultural é currículo**. São Paulo, 2010.

MARTINS, Marcos B. **O professor como mestre-encenador: os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN**. In: SANTANA, Arão P. (Coord.). SOUZA, Luís Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina C. **Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luís: UFMA, 2003. p. 41-59.

MENDONÇA, Célida Salume. **Montagem em sala de aula: os princípios norteadores de um processo**. In: TELLES, Narciso (ORG). **Pedagogia do Teatro: Práticas Contemporâneas na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 123-150.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Tentando definir o teatro na comunidade. **IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE)**, 2007.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. **Módulo 26: Arte e Cultura Popular**. Brasília, Programa Pró-Licenciatura, 2011.

PUPPO, M. L. S. B.. **Teatro e Educação Formal**. In: Coradesqui, Glauber. (Org.). **Teatro na Escola. Experiências e Olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010, p. 10-18.

Site pesquisados:

Instituto Elos: Disponível em: <http://institutoelos.org/o-elos/filosofia-elos/>. Acessado em 01 de maio de 2018.



BALÉ EM CRISE: DERIVAÇÕES PARA PENSAR UM BALÉ NA CONTEMPORANEIDADE

Aparecida Otaviano da Silva¹ - IFG
Rousejanny Ferreira² - IFG

Resumo

Este trabalho perpassa por aspectos técnicos e conceituais de um balé em crise. Dentre os diálogos desenvolvidos, as contribuições de Rudolf von Laban são apresentadas como aporte teórico e prático para pensar o balé na contemporaneidade. Trazendo à discussão disparadores para pensar o que viria a ser balé e suas possibilidades de investigação. Questionando cânones dessa arte, provocações são elencadas a fim de novas abordagens para com o balé tendo-o como mote para derivações criativas.

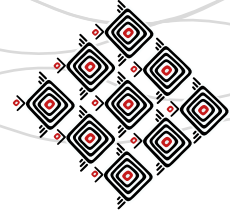
Palavras-chave: Balé. Criação. Contemporaneidade..

Introdução

Este texto não se trata de redesenhar passos e poses do balé entremeado a qualidades de movimento “deformadas” e sim, um tateamento de possibilidades e crises de um balé que se ras-cunha nas últimas décadas. Apesar de atravessar quatro séculos de construção e diversas crises de cunho estético, político e epistemológico, o balé se sustenta em fortes alicerces, e, sobretudo, é cheio de possibilidades ora desconhecidas, ora negadas. Personalidades históricas, conside-radas rebeldes e traidores pelo conservadorismo clássico, ousaram desde outrora atravessar margens e desbravar territórios de resistência.

1 Graduada em Licenciatura em Dança no Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia. an.dan-seur@gmail.com

2 Orientadora da pesquisa. Professora do Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia nos cursos de Licenciatura em Dança, técnico Integrado e EJA. rousedance.ferreira@gmail.com



Mesmo surgindo a partir de muitas referências, o balé fez questão de sua peculiaridade: o refinamento técnico modelar. Refinou-se e enriqueceu-se restringindo-se como patrimônio das classes abastadas, tendo nos conservatórios e grandes companhias reforçadores para se manter no mais elevado nível entre as danças e representação social.

Em um ascendente desenvolvimento, o balé entrelaçou música, coreografia, técnica e dramatização e assim alcançando os séculos consolidou-se como clássico. Nessa perspectiva, cenário, música, figurinos e iluminação seguem rígidas regras ditas normais. Em tão grandiosa dança, o estilo é bastante preciso.

O ar tradicional e conservador que o balé faz questão de respirar é paradoxal. Constrói sua grandeza na redução da autonomia, dos corpos, da curiosidade e de possibilidades. De acordo com Sampaio (2000),

[...] é nessa forma poeirenta que torna bailarinos inflexíveis, assexuados, insensíveis a qualquer coisa diferente ao que lhes é determinado, treinamento que me parece ter apenas o intuito de não macular o errôneo ideal de classicismo de algum de nos que estão definitivamente ligados ao passado, a uma tradição que aprisiona e limita, e que nada tem a ver com nosso processo cultural (SAMPAIO, 2000, p. 268).

Mesmo com tantas características, princípios e normas, compreender a estrutura do balé não é tarefa fácil. O balé é pertencente a uma tradição, mas tal pertencimento não lhe exige estagnação e apenas “um copia e cola” ao longo dos anos. Ferreira (2013, p. 03) diz que: “pertencer a uma tradição, ou basear-se nela, não significa cristalizá-la, mas construir relações com o presente, vendo esta como um lugar vivo, e por isso, mutável.”



Desenvolvimento

O balé, como uma arte que também invoca provocações cotidianas, sofre e provoca mutações constantes e atuais. Mesmo que sutis ou negadas por uma parcela significativamente conservadora de bailarinos, escolas e professores, o balé vem costurando caminhos, leituras que trazem provocações outras para diversas questões no âmbito didático, anatômico entre outros. Renovação esta, elaboradas a partir de diversas críticas, reflexões, curiosidades, necessidades, anseios, que permeiam e emergem continuamente nessa dança secular.

Na verdade, o balé sempre esteve em conflito com sua razão de ser, sua possível verdade. Por isso que as regras e determinações artísticas, quando alteradas, sempre deveriam partir de um lugar oficial e por que não, legitimado. Pessoas, ou movimentos que surgem de outras bolhas, nichos, são quase sempre vistos como uma experiência duvidosa (FERREIRA, 2013, p. 06).

Entre conflitos, resistências, conquistas o corpo estremece reivindicando reconhecimento. Sim. No balé o corpo é figura de destaque. Mas que corpo?

Etéreo, longilíneo, seletivo, complexo, simétrico, perfeito, são alguns predicados que facilmente acompanham o termo balé. Sim, pois se trata, assim fez-se acreditar, de uma dança excelência, singular e que poucos poderiam alcançar tais atributos. O mais alto nível que se deseja alcançar social e culturalmente o balé fez questão de representar, mas que não se chegaria, não facilmente.

Moldado, rearranjado, treinado, selecionado e submetido para se tornar simultaneamente útil e sujeitado às técnicas afim do aperfeiçoamento. Em tão longa trajetória, o corpo, no balé, recebeu mais visibilidade nos palcos. No entanto, era a visibilidade condicionada, a que se queria mostrar. Em meios tantos passos, o ballet dando ação ao corpo, passou a exigir demasiadamente. Uma técnica cada vez mais rigorosa, a fim de lapidar os corpos e torná-los cada vez mais exclusivos.



Assim sendo - o balé como dança cênica - os bastidores também são importantes. Por trás, e por que não, junto a toda leveza, graciosidade e mirabolantes execuções, estão incutidas as reproduções de sequencias repetidas incontáveis vezes almejando a perfeição. A estética corporal do balé é bem clara, mas nem pro isso tão acolhedora.

A objetificação que o balé sujeita o corpo transforma o bailarino/ser humano em um instrumento habilidoso e reprodutor de movimentos. Os bailarinos ao reproduzirem movimentos criados por outros indivíduos, conduzem seus corpos à subserviência como uma máquina, negando a sensibilidade e a possibilidade para questionarem a situação de obediência.

A tendência cristalizada do ensino da dança clássica dificulta a formação de um espaço capaz de proporcionar experiências prazerosas, formação e conscientização do próprio corpo, ou seja, um lugar que o aluno não seja desrespeitado, desmerecido como pessoa. Espaços que permitam a aceitação frente ao grupo, espontaneidade, a criação de idéias, a vivência de emoções positivas, além de gerarem segurança e estimular questões importantes, como a individualidade e experiência de cada um (RESENDE, 2010, p. 10).

Todavia, tão complexo quanto o balé é o corpo. Por que não tê-lo a favor da dança?

Cada corpo tem sua história, trajetória, anseios, necessidades e possibilidades. Exigir de um misto de corpos o que outrora foi encontrado em um e tomado como modelo é pouco profícuo e até mesmo frustrante. Organizar as aulas de acordo com as experiências e peculiaridades de cada aluno abre portas trabalho produtivo, criativo e consciente e que apesar de seguir caminhos alternativos, não desmerece a riqueza do balé.

Assim sendo, por que não pensar a técnica como processo de investigação?

Faz-se necessário mudar as lentes do binóculo que se usa para ver o balé, ou até mais usado, sem binóculo, expandindo as perspectivas, ângulos e possibilidades. Assumindo, portanto, a abstração do balé e suas incontáveis possibilidades de manifestação percorrendo sobre con-

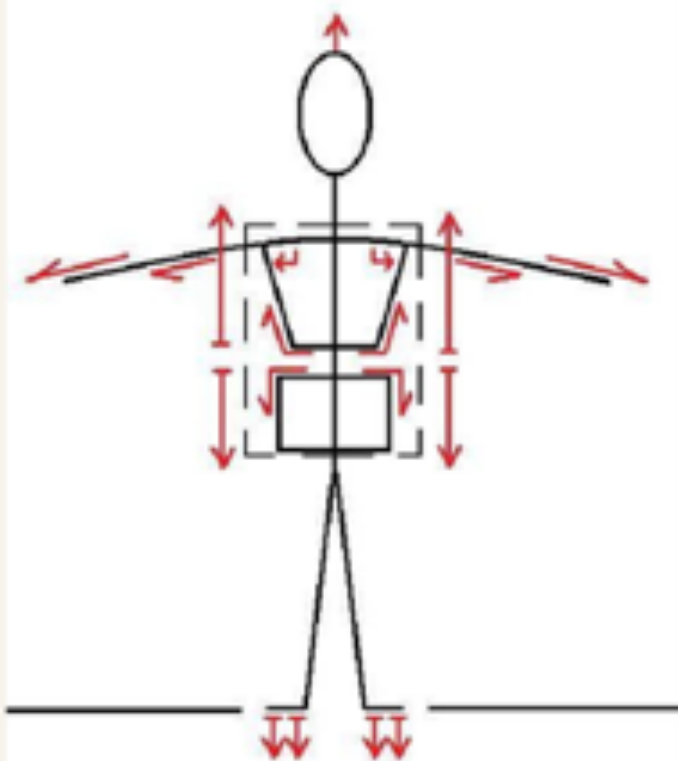
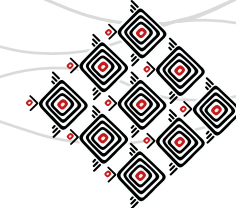


Fig. 1. Desenho indicativo de oposições. Disponível em: <http://www.mundobailarinistico.com.br/2014/05/colocacao-do-corpo-e-postura-corporal.html>.

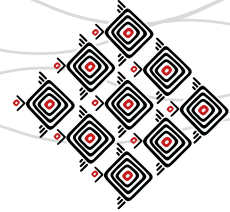
tribuições Jussara Miller e Rudolf von Laban, tendo-os como aporte teórico/ prático para criação no/com/sobre o balé, sem elencar receitas ou afirmar como serão os caminhos, mas indicando provocações para investigar e reconhecer possibilidades de criação em balé. Miller (2012) fez em sua pesquisa uma aproximação da técnica de Klauss Vianna - importante estudioso brasileiro sobre o movimento e processos de investigação em dança - de dança e dos estudos de educação somática³. Laban, por sua vez, formulou uma análise minuciosa e extensa das combinações de movimentos, utilizando formas geométricas para dar sustentação a movimentos mais completos com sentido e significado.

Estes estudos são o mote para uma primeira análise do balé e seus processos explorando a técnica e (re)construção com possibilidade de traçar um olhar diferenciado sobre o mesmo. Disto, apresento os seguintes aparatos para a discussão:

1 - Oposições: estudos sobre a técnica

O balé por si só é um jogo de oposições. Não há a perna mais alta sem outra que esteja “enraizando-se”, uma intenção de leveza sustentada por forças, ou os mais ligeiros movimentos amparados pela estaticidade. Para o salto mais alto, maior contato e aproximação com o chão, ao mesmo tempo em que a cabeça parece querer tocar o teto o pé deve empurrar o chão e enquanto é indicado abrir a segunda posição com os braços, nas entrelinhas é sugerido apertar uma bola de Pilates imaginária. As oposições são alimentadas desde os primeiros exercícios de barra e que posteriormente serão princípios fundamentais para o processo coreográfico.

³ A educação somática é um campo de conhecimento que surgiu no início do século XX e compreende diversos métodos de trabalho corporal, a partir da percepção de que corpo e mente são indissociáveis. O campo foi cunhado pelo filósofo Thomas Hanna, nos anos 1970, mas as técnicas somáticas começaram a ser desenvolvidas cerca de cinco décadas antes.



O corpo é dividido por linhas imaginárias na horizontal, vertical ou diagonal, dessa maneira o fundamento técnico do balé aplica que sempre há um lado do corpo como base (entroncamento) para que o outro esteja em movimento. Sobre oposição, Miller diz que:

O uso das oposições cria espaços nas articulações e expansão do movimento por meio do jogo de forças em sentidos contrários, com direções ósseas opostas em partes diferentes. As linhas de oposição do corpo são exploradas de maneira que se relacionam com as linhas desenhadas no espaço, criando dessa forma, um jogo de improvisação do corpo em relação ao caminho do movimento no espaço (MILLER, 2012, p. 112-113).

Assim sendo, além de perceber as oposições existentes no vocabulário clássico, vale investigar que oposições o corpo é capaz. Alternâncias entre movimentos e pausas como vetores que tomam direções próprias, tanto nos membros inferiores e superiores como no tronco e cabeça, mas que se relacionam entre si co-criando novos vetores. E, sobretudo, mais que formas esteticamente exigidas, o que é possível descobrir, sentir e provocar a partir da percepção da potência das oposições dos vetores do movimento.

2 - Provocando variações entre formas geométricas, planos e níveis: estudos para coreografia

O sistema Laban explora algumas figuras geométricas sendo o icosaedro uma das mais conhecidas. Ao mover-se transpõe-se o sentido de desenhar e preencher estes espaços como grandes quadros, ligando pontos visíveis e invisíveis, ou seja, corpo cria formas no espaço ao seu redor. Isso parte da idéia de que nos movemos a partir de uma Cinesfera. Lenira Rengel, em seu Dicionário Laban, traz uma definição esclarecedora. Segundo a autora:

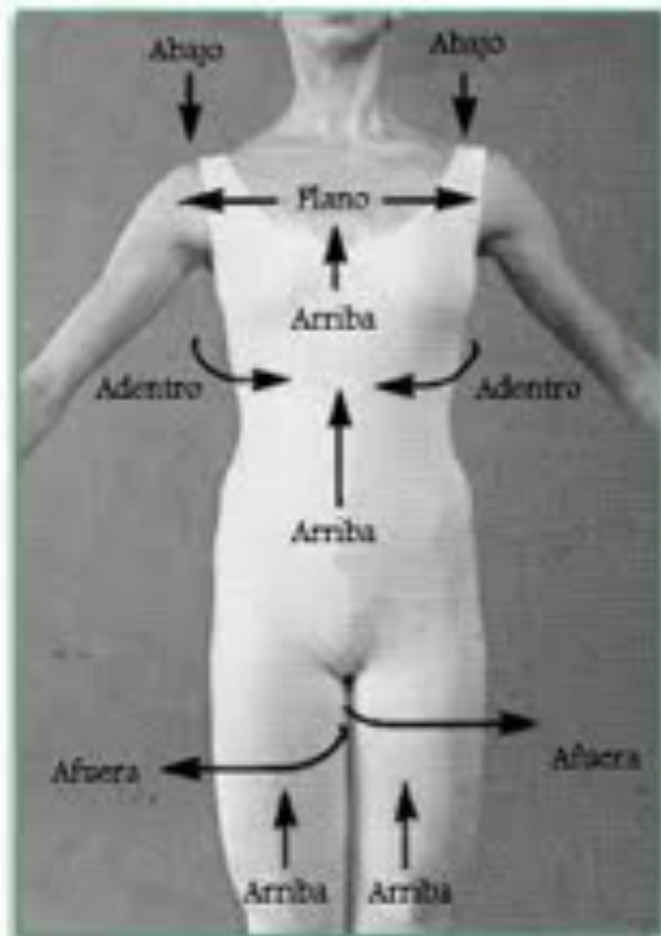


Fig. 2. Indicações de oposições. Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/96334879510816860/>



Cinesfera é a esfera dentro da qual acontece o movimento. [...] É a esfera de espaço em volta do corpo do agente na qual e com a qual ele se move. Cinesfera é a esfera pessoal de movimento. Determina o limite natural do espaço pessoal. [...] A cinesfera é delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo [...]. A cinesfera se mantém constante em relação ao corpo; [...] O corpo e/ou sólido geométrico que tem mais afinidade com a forma natural da cinesfera é o icosaedro, usado para representação gráfica (RENGEL, 2005, p. 32-33).

A interação com o espaço tridimensional permite ao corpo construções espontâneas de figuras geométricas, e se elencados pontos de referencia as possibilidades de trajetórias de expandem. Pensando no icosaedro, por exemplo, se seus vértices forem agrupados quatro a quatro, como descrito por Fernandes (2006), podem formar ainda planos retangulares que variam quanto as orientações de altura, largura e profundidade.

Cabe pensar, e experimentar como seria ir de um vértice a outro de um icosaedro, os planos formados por agrupamentos de vértices, no corpo, explorando possibilidades de mover-se. Que raízes seriam necessárias permitir para que outras partes do corpo “voassem ou flutuassem”? Mas do que isolar e/ou evidenciar partes opostas é pensar e experimentar corporalmente as organizações que o corpo encontra enquanto se movimenta e como elas ecoam nas formas e percepção sensível.

Pensando possibilidades de criação, há de se pensar as relações com o espaço e nível dos movimentos. As apresentações são tradicionalmente apresentadas em um palco italiano onde o público assiste sentado e enfileirado apreciando uma narrativa plástica muito peculiar, homogênea e complexa.

Partindo de pequenas reconfigurações, como seria se a relação bailarino e espectador fosse revista, bailarinos que dançam simultaneamente entre quem os vêem. O público já seria provocado a acompanhar células de movimento, provavelmente não estariam em cadeiras. Os bailarinos



por sua vez teriam, com um corpo atento e disponível traçar novas direções de deslocamento, saltos e giros. E mesmo que para parte da platéia os movimentos e poses fossem vistos de uma maneira, para outra parte haveria uma perspectiva diferente.

Navegando em possibilidades, o Lago dos Cisnes desenvolvido com os bailarinos deitados seria o mesmo? Os movimentos e poses poderiam ser repetidos fielmente? Seria menos balé?

O balé é abstrato, possível de interpretações e abordagens distintas. Os entremeios que despercebidos são deixados de lado pela tentativa de cristalizar-se abalam as estruturas de um balé que resulta de constantes mutações. Mesmo que sutilmente, o balé se renova. Renovação respaldada por críticas, reflexões, curiosidades, necessidades, anseios, que permeiam escapam por margens, que mais que limites, são conexões e possibilidades.

3 - Pistas para uma reciclagem do balé: rebeldias e margens

Aponto abaixo algumas composições em torno da temática do balé que dão pistas sobre o desencadeamento coreográfico a partir das provocações supracitadas.

Amélia, de Lalala Human Steps (2002), do coreografo Edouard Lock se vale da técnica clássica na repetição, modificação e o isolamento parcial de momentos através da iluminação para criar efeitos que conduzem e instigam. Os dançarinos pareciam se mover em velocidades de rápido a mais rápido durante todo o ballet em seus longos minutos. Apesar de corpos longilíneos, resistentes e toda a técnica, não é uma obra que se encaixe nos mesmos moldes de La Bayadère (1877), Gisele (1840) ou Lago dos Cisnes (1877), os repertórios que costumeiramente “representam” o que é o balé e os corpos que se deve alcançar.

Body Remix Goldberg Variations (2005), toma por base corpos resistentes, mas critica as implicações no balé no próprio corpo. Os bailarinos usam diferentes dispositivos - muletas, cordas,



próteses, barras horizontais e arreios - que às vezes libertar os seus movimentos, outras acorrentá-lo, e em outros ainda criá-lo. Uso esse que dá origem a formas corporais incomuns e dinâmicas gestuais e se abre para um universo de explorações. extravagantes, suntuosos e selvagens, os movimentos da obra percorrem o mistério insolúvel do corpo, do ser vivo.

Les Ballets Trockadero de Monte Carlo (1974) é uma trupe masculina de balé de dragões que parodia as convenções do balé romântico e clássico. Os dançarinos retratam papéis masculinos e femininos em um estilo humorístico que combina paródias de balé, pose e comédia física com peças “retas” destinadas a mostrar as habilidades técnicas dos artistas. Boa parte do humor são os bailarinos masculinos performando em papéis geralmente reservados para mulheres, usando tutus e dançando na ponta.

São pequenas e ricas referências dentre um vasto campo de produções. E não há porque uma sobrepor a qualidade de outra, sequer ser inferiorizada enquanto arte, dança, balé. Há os que dirão que não é balé. Mas caberia questionar, Não? Por que?

Aos rebeldes e marginais que ousam aventurar-se em crises, o balé é mais abstrato que se possa imaginar. Podendo ser o cerne de composições fantásticas, para além de um rearranjar de passos e poses. Tendo o balé como disparador, pode se pensar a partir da técnica, de passos, conceitos, princípios e deixar aflorar o que se tem e quer dizer sobre questões que incomodam e provocam.

São indicações, provocações para estimular o corpo a mover-se com mais organicidade e atento aos desdobramentos que seu próprio movimento permitiu e assim sendo capaz de compartilhar sentidos mais afetivos e peculiares. Como bem coloca Airton Tomazzoni, 2006:

Num mundo de tantas conquistas e descobertas sobre nós, seres humanos, seria no mínimo redutor ficar tratando a dança como apenas uma repetição mecânica de passos bem executados. Fazer tais passos, na música, ursos, cavalos e poodles também fazem. Creio que o ser humano pode ir mais longe que isso. Talvez este seja o incômodo proposto [...] (TOMAZZONI, 2006).



O autor propõe fatos importantes para sua compreensão. Sendo eles: um jeito de pensar a dança; não há modelo/padrão de corpo ou movimento; reafirmação da especificidade da arte da dança, onde o corpo em movimento estabelece sua própria dramaturgia num outro tipo de vocabulário e sintaxe. O corpo que dança apresenta-se como transformação do real, da transgressão do cotidiano.

Se não é possível outras abordagens para com o balé, estando ele pronto, o que há de se fazer? Perpetuar a reprodução dos repertórios? O contentamento apenas com o que é esteticamente agradável e asséptico vem se dissolvendo. O que se busca são afetos e provocações. Mesmo que muitos estejam ancorados nos cânones dessa arte, o balé não é o mesmo, não foi e não será. Esse sim é um passo bonito de se ver.

Considerações finais

Propostas têm sido elaboradas, mas ainda são pouco difundidas. Embora ainda seja lento o processo de desapego da simples reprodução da aula tradicional, começam a se encontrar diálogos da pluralidade do desenvolvimento. É importante incitar a abertura de um espaço para essa discussão, tão necessária e que parece estar começando a instigar professores e até mesmo alunos de ballet, entrando em um novo patamar no ensino do ballet, desejando buscar a informação e a troca para contemplarmos cada vez melhor os corpos tão singulares.

Mover em meio a estruturas engessadas é desafiador, contudo, acredita-se na relevância dessas discussões e provocações permitindo e fortalecendo novos caminhos nutrindo o pensar, pesquisar e criar no/com/sobre o balé.



Referências bibliográficas

ANTUNES, Arnaldo. **Lições de dança, 2** / Arnaldo Antunes... [et al.] Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000

BALDI, Neila Cristina. **Educação somática e construtivismo**: revendo a pedagogia da dança. *ouvrouver Uberlândia* v. 12 n. 2 p. 256-269 ago. | dez. 2016.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/ Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2ª edição - São Paulo: Anablume, 2006.

FERREIRA, Rousejanny. **Propostas contemporâneas de balé**: discussões da dança a partir de Willian Forsythe. **Anais do IV Seminário Nacional Corpo e Cultura**. 25 a 27 de Abril de 2013 - FE/UFG ISSN 2175-554X. Mestrado em Performances Culturais – EMAC/UFG. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4sncc/2013/paper/viewFile/4788/2954>. Acesso: 18/08/2018

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** : dança e educação somática para adultos e crianças/ Jussara Miller. - São Paulo: Summus, 2012.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban** / Lenira Rengel - São Paulo : Annablume, 2003. 124 p.; 14 x 21cm.

RESENDE, Tassiana Inês Stacciarini de. **Outros olhares para o ensino do balé clássico**. Artigo (Especialização em pedagogia da Dança). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2010.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Summus Editorial. 2005

Sites Consultados

Figura 1. Disponível em: <http://www.mundobailarinistico.com.br/2014/05/colocacao-do-corpo-e-postura-corporal.html>. Acesso: 29/08/2018

Figura 2. Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/96334879510816860/> Acesso: 29/08/2018



UM LABIRINTO DE IMAGENS: CAVALETES DE CRISTAL COMO SUPORTES DE CRIAÇÃO

Auana Diniz¹ - UNESP

Resumo

O artigo, *Um labirinto de imagens: Cavaletes de Cristal como suportes de criação*, apresenta um mapeamento inicial das camadas contextuais para a fruição e leitura da arte, criadas com a expografia dos Cavaletes de Cristal de Lina Bo Bardi, no Museu de Arte de São Paulo. No texto, o mapeamento dos aspectos históricos e museográficos do suporte foi articulado à investigação da ação educativa Cavaletes de Invenção, proposta na Casa de vidro/Instituto Bardi, quando a expografia foi retomada no MASP. A construção dessa conjuntura analítica está associada ao projeto de mestrado em desenvolvimento, *Com os olhos do tempo: sujeitos criadores no acervo do Museu de Arte de São Paulo*.

Palavras-chave: Expografia. Cavaletes de Cristal. Leitura de imagem.

Coisas que nascem no ar

No dicionário Larousse Cultural (1992, p. 200), a palavra cavalete em contextos artísticos apresenta as seguintes definições: “1. *Suporte fixo ou móvel que consiste em pranchas ou travessas sob as quais artistas ou artesãos apoiam as obras em que trabalham.*

2. *Qualquer suporte que sirva para a apresentação de um objeto*”. Por meio destas, é possível afirmar que a escolha da palavra cavalete para nomear os suportes expográficos do MASP

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes da UNESP, área de concentração Artes e Educação, linha de pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rejane Galvão Coutinho. É integrante do GPIHMAE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História, Memória, Mediação, Arte e Educação no IA-UNESP. Desenvolve ações educativas; cursos e oficinas para públicos diversos com foco em artes visuais; processos de formação com educadores nos contextos formais e não formais da educação, entre outros, em instituições artísticas e culturais.

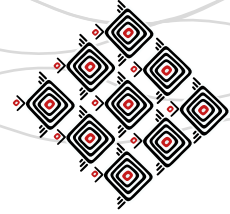


Fig. 1. Croqui com estudo para os Cavaletes de Vidro, Lina Bo Bardi, 1963.

Fonte: Reprodução do livro Lina Bo Bardi - Museu de Arte de São Paulo (FERRAZ, 2015, P. 51)

(fig. 1) propostos no final dos anos 1960 por Lina Bo Bardi, está diretamente associada à segunda definição. Contudo, o imaginário do cavalete como suporte para trabalhos em processo de criação, referente à primeira definição, é comum em nossa cultura e pode oferecer uma pista inicial sobre o deslocamento proposto para uma concepção expográfica.

Em uma carta ao jornal, O Estado de S. Paulo em 1970, em resposta ao artigo de Julio Tavares sobre seu projeto, publicada no mesmo jornal, a arquiteta define a proposta como (BARDI *apud* PEDROSA, 2015, p. 135) *um cavalete e um quadro que nascem no ar*, expondo assim sua intenção em *destruir a aura* que envolve os museus e apresentar a obra de arte como um *trabalho ao alcance de todos*. Pela associação de palavras que nomeiam o suporte e sua materialidade, a proposta convida os sujeitos a construções poéticas, ao mesmo tempo colocando em evidência uma provocação sobre a destruição da própria aura dos trabalhos de arte.

Em 1969, a nova sede do Museu de Arte de São Paulo é aberta ao público², com as seguintes exposições: no segundo andar, o acervo de arte europeia e suas referências históricas canonizadas, constituído nos anos anteriores; no primeiro andar a exposição *A Mão do Povo Brasileiro*³; e no vão a exposição *Playgrounds*, do artista Nelson Leirner. Desde os primeiros anos, a pinacoteca dos Cavaletes de Cristal recebeu uma atenção particular, seja entre os envolvidos com os sistemas da arte e da arquitetura ou os públicos em geral. A carta de Lina Bo Bardi ao jornal, citada anteriormente, dá algumas pistas das questões que eram colocadas na época:

O grito de revolta do senhor Tavares é o grito dos que se sentem defraudados de um dos privilégios mais tradicionalmente enraizados: o privilégio cultural. As pernas do senhor de Guarulhos, que acabam em pés mal calçados, ofendem a vista do senhor Julio Tavares, a

2 Em 1968 o novo edifício do Museu de Arte de São Paulo é inaugurado pela rainha Elizabeth II. No entanto, a abertura para o público ocorreu em abril de 1969.

3 Exposição foi reencenada no MASP em 2016.



falta da atmosfera de ‘templo’ para iniciados, a Pinacoteca do Museu de Arte, atinge profundamente o seu senso ‘estético’ e sua altivez cultural. Nunca se pode inovar impunemente (BO BARDI *apud* PEDROSA, 2015, p. 135).

Em 1996, quatro anos após o falecimento de Lina Bo Bardi e quando Pietro Maria Bardi não estava mais na direção do museu⁴, a expografia original foi desativada e as paredes de vidro com persianas, que propunham contatos visuais com o exterior, encobertas. Embora o debate sobre a retomada da expografia tenha sobrevivido no período em que estiveram desativados os Cavaletes e a proposta arquitetônica interior do museu, apenas em 2015 foi remontada, quando uma nova equipe curatorial assumiu a instituição.

Assim, o contexto que se dá a pesquisa que estou desenvolvendo no MASP, desde junho de 2018, com os públicos visitantes e funcionários, é o da pinacoteca dos Cavaletes de Cristal e sua retomada. Intitulado, *Com os olhos do tempo: sujeitos criadores no acervo do Museu de Arte de São Paulo*, o trabalho considera as possibilidades de recriação dos sujeitos dirigidos aos trabalhos de arte, considerando a permanência temporal dessas imagens em um contexto museológico.

As obras selecionadas para pesquisa integram a exposição de longa duração, *Acervo em Transformação*, organizada a partir da expografia: *Moema*, 1866, de Victor Meirelles; *Rosa e Azul (As Meninas Cahen d’Anvers)*, 1881, de Pierre-Auguste Renoir; e *Tempo suspenso de um estado provisório*, 2011-15, de Marcelo Cidade. Deste modo, a pesquisa propõe a coprodução com os sujeitos participantes, de um acervo narrativo, visual e documental, dirigido às três obras.

Embora a pesquisa focalize nos trabalhos e na sua relação com os sujeitos, os processos de recriação das imagens no tempo, integrados à coleção de um museu, estão necessariamente

⁴ Desde a primeira fase do museu, inaugurado em 1947, o casal atuou na concepção museológica, curadoria e direção do museu, fundado pelo empresário e mecenas Assis Chateaubriand (1892-1968).



articulados a suas diversas camadas contextuais. Estas camadas são produzidas pelo discurso curatorial, por aspectos político-discursivos veiculados pela instituição, pelas relações com os territórios culturais circundantes e pelas mudanças históricas que permeiam o lugar, etc. Também pela arquitetura, ao considerarmos seus aspectos exteriores e interiores, configura um elemento mediador implicado nesses processos de fruição e recriação.

Neste sentido, investigar a pinacoteca dos Cavaletes de Cristal e suas particularidades, é uma camada contextual relevante para o projeto de pesquisa. E, como o projeto se pauta na construção de acervos simbólicos sobre as imagens na contemporaneidade a partir dos sujeitos, o esboço investigativo dessa camada contextual acendeu um resgate de minhas próprias experiências profissionais no campo da Arte/Educação, anteriores a pesquisa.

Inventar de novo

Entre 2015 e 2018 atuei na coordenação do Programa Educativo da Casa de Vidro/Instituto Bardi, residência e primeira obra construída de Lina Bo Bardi, atualmente aberta para visitação. Os processos de trabalho na Casa de Vidro aprofundaram meu interesse em pesquisar as transformações simbólicas que os sujeitos poderiam operar nos objetos e espaços, ideias que a arquiteta buscou traduzir em seus projetos:

[...] até que o homem não entre no edifício, não suba os degraus, não possua o espaço numa 'aventura humana' que se desenvolve no tempo, a arquitetura não existe, é frio esquema não humanizado. O homem o cria com o seu movimento, com os seus sentimentos. Uma arquitetura é criada, 'inventada de novo' por cada homem que nela anda, percorre o espaço, sobe uma escada, se debruça sobre uma balaustrada, levanta a cabeça para olhar, abrir, fechar uma porta, sentar e se levantar é um tomar contato íntimo e ao mesmo tempo criar 'formas' no espaço, expressar sentimento [...] (BO BARDI *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 358).



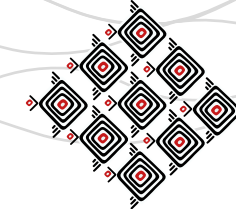
Os desdobramentos dessas ações e ideias nos espaços projetados por Bo Bardi, também foram considerados no recorte proposto para a pesquisa, de trabalhar com obras expostas na pinacoteca dos Cavaletes de Cristal. Um entendimento da arquitetura como um elemento que é recriado a cada nova habitação dos sujeitos naquele espaço, aparece em sua arquitetura associado à proposta primeira de construção de novas camadas simbólicas para as obras de arte, considerando também o espaço arquitetônico e a proposta expográfica como parte dos movimentos construtivos.

Como mencionei anteriormente, a investigação sobre as possibilidades de participação dos sujeitos com a expografia dos Cavaletes de Cristal do MASP, passou também por rever minha própria experiência com os cavaletes como matéria educativa, através da proposta Cavaletes de Invenção, desenvolvida pelo setor Educativo da Casa de Vidro entre 2016 e 2017.

A experiência dos Cavaletes de Invenção na Casa de Vidro foi compartilhada com as educadoras Carolina Barreiros, Caroline Ramos, Júlia Paccola e o educador Bruno Ferrari, que em diferentes momentos conviveram e utilizaram o suporte.

Desse modo, o mapeamento inicial dos Cavaletes de Cristal, como contexto do projeto de pesquisa em desenvolvimento, está baseado no levantamento sobre o histórico da expografia no museu, nas primeiras observações desenvolvidas na pesquisa de campo e nas entrevistas realizadas com esses quatro educadores.

Por meio das entrevistas busquei investigar o processo de trabalho com a ação na Casa de Vidro, mas também as reflexões dos envolvidos sobre a expografia do MASP. Estes diálogos foram propostos, a partir do contato com registros fotográficos, das ações educativas vinculadas ao suporte e do momento de produção dos cavaletes no Instituto Bardi, além de outras imagens dos espaços internos e externo da Casa de Vidro, produzidas pela educadora Julia Paccola (fig. 3), a partir de suas reflexões e diálogos com os públicos visitantes e funcionários.



Habitantes

Em fevereiro de 2016, iniciamos a ação Cavaletes de Invenção (fig. 2) no Instituto Bardi/ Casa de Vidro, convidando os públicos, a partir de propostas artísticas, a criarem e registrarem as suas percepções sobre os espaços internos e externos da casa. A ação foi inspirada nos Cavaletes de Cristal e começou a ser pensada a partir do contexto da sua retomada no MASP.

Outra referência relevante para o desenvolvimento da ação foram os diálogos e reflexões, por meio do trabalho da artista alemã Veronika Kellndorfer, que esteve com uma exposição individual na casa, entre setembro e dezembro de 2015. Um dos principais trabalhos da exposição era uma fotografia da fachada principal da Casa de Vidro invertida, impressa em serigrafia sobre vidro, utilizando duas réplicas dos blocos dos Cavaletes de Cristal como suporte. As outras obras que compunham a exposição, também se relacionavam com as ideias de vidro e suspensão (suportes), reflexos e camadas visíveis, criados com cortinas translúcidas nos espaços públicos ou privados.

Outros trabalhos de artistas, que dialogaram com os Cavaletes de Vidro, também estiveram presentes no desenvolvimento da proposta, como a memória da obra *Fading self wall*, do artista Olafur Eliasson, proposta na exposição coletiva *O interior está no exterior* (2013). E o encontro com o trabalho *Tempo suspenso de um estado provisório*, 2011-15, de Marcelo Cidade, presente em uma visita técnica feita ao MASP.

Os Cavaletes de Invenção foram propostos como um suporte para ações poéticas com os diversos públicos, como descreveu a educadora Caroline Ramos – *podemos pensar que é só uma estrutura de acrílico⁵ pendurada no meio da floresta, mas ainda assim é uma estrutura que se desdobra e nunca para⁶.*



Fig. 2. Desenho de participante da ação Cavaletes de Invenção, delineando o paisagismo e fachada frontal da Casa de Vidro. **Fotografia:** Auana Diniz.

⁵ Por uma questão de segurança esses suportes utilizam acrílicos ao invés de vidro.

⁶ Trecho de entrevista concedida por Caroline Ramos a pesquisadora, em São Paulo, dia 26 de junho de 2018.



Começamos a planejar a construção dos cavaletes ainda em 2015, a confecção dos suportes envolveu a colaboração com outras áreas do instituto⁷, sobre esse processo a mesma educadora, que trabalhava na Casa de Vidro na época, comenta:

Eu começo por essa aqui [*apontando uma fotografia*], que é a foto do Zé e o seu Francisco. Naquele momento foi uma coisa que uniu bastante a gente, em termos de todos estarem lá para chegar nesse objetivo... o que foi fazer esse bloco de concreto, com umas peças estranhas? É muito bonita essa foto. Tivemos, de ver o projeto, participar, acompanhar da produção e depois dar um outro uso – é totalmente diferente da experiência museal. O cavalete se torna um dispositivo muito mais potente do que ser só aquele suporte, em termos de um suporte prático, para uma obra de arte. Ele se desdobra em uma série de possibilidades, desde o processo de feitura. Seria muito diferente se só tivéssemos pego um cavalete, colocado ele em um canto e começado a usar.⁸

A escolha do lugar onde os Cavaletes seriam instalados, estava associada à ideia de ampliar as percepções dos participantes com o jardim que circunda a residência, reativando os espaços de pausa construídos. A ideia era encontrar modos de aprofundar com os públicos, a experiência que possuíamos como um Educativo que habitava aquele espaço, como relembra o educador Bruno Ferrari:

As pequenas experiências de luz, temperatura, sons, convivências, experimentações. Tudo foi ativando campos que vão se modelando na minha memória e vivência como educador lá (...) Os jogos de reflexos, de textura, que sempre podem ativar uma coisa nova. (...)

7 O Acervo disponibilizou o projeto inicial dos cavaletes e levantou algumas questões relativas à produção e uso; a área administrativa auxiliou na compra, negociação e logística dos materiais para confecção e os funcionários da manutenção (José Ribamar dos Anjos Santos e Francisco Rivaldo da Costa Pinto) atuaram diretamente no estudo e implementação do projeto com o Educativo e na confecção dos cavaletes.

8 Trecho de entrevista concedida por Caroline Ramos a pesquisadora, em São Paulo, dia 26 de junho de 2018.



na Casa de Vidro a experiência de tempo é muito forte. A luz respondia muito a partir da condição climática - essa luz, por exemplo, era de um dia de muito sol [*apontando uma fotografia*]. Os ventos - que ativavam as árvores. Perceber esse tempo passando através do presente - a luz que começa em um canto e vai para o outro, o frio e o calor. Tinha a questão do deslocamento, do trânsito para chegar ali, cidade quente, e quando chegava você tinha um repouso de perceber cada momento ali. Algo te diz que você está lá, lembra que você está ali. Lá era sentir no corpo a temperatura.⁹

Depois de finalizada a produção, iniciamos as ações com os públicos em diversos contextos, considerando as possibilidades de trabalho com visitantes espontâneos, grupos agendados e programações para diferentes públicos. Havia um desejo em dialogar, a partir do suporte, sobre as questões da própria casa, como dentro e fora, paisagem e arquitetura, espaço construído e transformações temporais, entre outras ideias. Sobre o trabalho com os suportes, a educadora Carolina Barreiros comenta:

Quando comecei a trabalhar na Casa de Vidro os cavaletes já existiam no jardim. Tento imaginar em como podem ter mudado a relação com o espaço (...) O que me parece mais interessante (...) é a provocação para sair de um objetivo final no percurso, uma desestabilização no caminho mental... Como aproximação, as perguntas que mais apareceram foram 'Faz parte da exposição?', 'Sempre esteve aqui?' e 'Posso fazer (participar)?' [...].¹⁰

A ideia colocada pela educadora, do suporte como *uma desestabilização no caminho mental*, expõe outro desígnio da proposta – a tentativa de desviar, momentaneamente, o foco dos visitantes que com frequência estava voltado aos dois volumes arquitetônicos principais do lugar (a

9 Trecho de entrevista concedida por Bruno Ferraria a pesquisadora, em São Paulo, dia 20 de junho de 2018.

10 Trecho de relato escrito por Carolina Barreiros sobre os Cavaletes de Cristal, dia 14 de novembro de 2016.



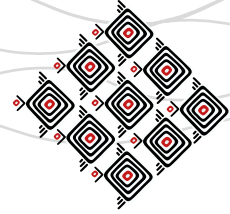
casa principal e o estúdio), propondo habitações simbólicas e efêmeras nos espaços de parada do jardim e em contato com os suportes naquele contexto específico.

Para cada proposição, havia um tempo de experimentação e esgotamento com os participantes, ao invés de uma duração pré-fixada, baseava-se na observação dos integrantes do Educativo. No momento em que percebíamos o esgotamento de uma proposta começávamos a pensar em outra, o que implicava em fazer registros do que havia ocorrido, depois apagar ou descolar o que estava sobre os cavaletes e montar uma nova proposta. Nesses momentos observávamos em detalhes o que tinha acontecido nos quatro suportes, refletindo coletivamente e individualmente, sobre como as proposições tinham sido desdobradas pelos participantes, encontrando desse modo, pistas de interesses e reflexões não verbalizadas nas visitas ou nas demais ações, além de minúcias da interação das pessoas com a área externa ou interna, entre outras questões.

Tradutores

Quando estivemos em uma visita técnica, eu, Caroline Ramos e Bruno Ferrari visitando pela primeira vez a remontagem dos Cavaletes de Cristal no MASP (em janeiro de 2016), justamente no momento que iniciávamos a ação na Casa de Vidro. Lembro-me que nesse primeiro momento não conseguíamos entrar na conversa sobre as obras, apenas observávamos os movimentos dos sujeitos entre os cavaletes e depois os detalhes do suporte em si, fazendo inúmeras perguntas ao integrante da equipe de Mediação e Programas Públicos do MASP na época, Lucas Oliveira, sobre a montagem, a relação das pessoas com a expografia, etc. Já estávamos permeados pela ideia daquele suporte como lugar de criação, antes de iniciar uma relação com a pinacoteca em si.

Algo similar ocorreu com as educadoras Julia Paccola e Carolina Barreiros, que atuaram no Educativo da Casa de Vidro, a partir de junho do mesmo ano. As duas educadoras são formadas em



Arquitetura e Urbanismo e haviam estudado os Cavaletes na universidade, no momento que estavam desmontados e também entraram em contato com os Cavaletes quando já atuavam na Casa.

De certo modo, chegamos ao MASP com camadas simbólicas já criadas pelos sujeitos nos Cavaletes de Invenção e com outras adicionadas enquanto habitávamos sua residência (Casa de Vidro) como museu.

Nesses primeiros momentos, o olhar que compartilhávamos sobre os Cavaletes de Cristal estava imbricado aos movimentos de criação, reflexão e diálogo, a partir do Cavalete como ideia ou materialidade descolada de sua arquitetura geradora. Articulado esse processo às reflexões de Jacques Rancière no texto “O Espectador Emancipado”, nos aproximamos do (RANCIÈRE, 2012, p. 25) ... *papel de intérpretes ativos, que elaborem sua própria tradução para apropriar-se da “história” e fazer dela a sua própria história. Uma comunidade de narradores e tradutores.*

Através do labirinto

Como citado anteriormente, os Cavaletes de Cristal como conjuntura da pesquisa, são elementos significativos para a construção do acervo de recriações das obras no tempo. E, considerando a especificidade da proposta expográfica, há algo incontornável na experiência dos sujeitos com os trabalhos artísticos do museu, como comenta a educadora Júlia Paccola:

No MASP, a arquitetura está em pé de igualdade com as obras de arte. Imagina qualquer uma daquelas pinturas na parede agora que você viu no Cavalete? Não dá para voltar atrás... como será quando o MASP empresta uma pintura para fora? Vai o Cavalete junto?¹¹

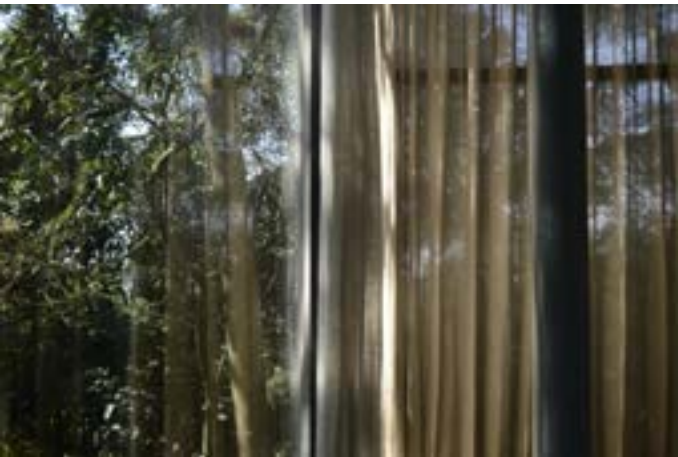


Fig. 3. Casa de Vidro. **Fotografia:** Julia Paccola.

11 Trecho de entrevista concedida por Julia Paccola a pesquisadora, em São Paulo, dia 05 de junho de 2018.



A reflexão imaginativa da educadora sobre o trânsito museológico Cavalete/pinturas¹² coloca em evidência a tensão entre os trabalhos artísticos e a arquitetura na proposta de Lina Bo Bardi. Em outro momento da entrevista, a educadora descreve a pinacoteca como um *quase labirinto de pinturas*, pensando sobre o modo como os sujeitos se deslocam e interagem com as obras dentro da exposição.

Esses trânsitos errantes que propõem um campo de exploração para a descoberta das imagens, também estão presentes nos discursos do museu. Um dos catálogos históricos do museu (BARDI, 1992, p. 107) ressalta o projeto do MASP, como uma nova proposta museológica em seu início, e contrapõe as propostas expográficas desde a primeira fase da instituição em 1947, à lógica expositiva dos Gabinetes de Curiosidade e a museografia tradicional em geral (BARDI, 1992, p. 107). A ideia de um museu culturalmente democrático é ampliada na segunda fase e a busca por sua materialização, permeia a proposta museológica dos Cavaletes de Cristal (BARDI, 1992, p. 109): *“As legendas descritivas colocadas na parte de trás (das obras) não dizem: ‘Deves admirar, é Rembrandt’, mas deixam o espectador a observação livre e o prazer da descoberta”*.

Um manuscrito da arquiteta intitulado *Il Museo d’Arte Moderna*, do arquivo do MAM-BA explicita seu pensamento sobre os museus como espaços democráticos e vinculado à processos de educação e criação de sujeitos:

[“Museu” como] centro de expansão da arte, ponto de reunião de atividades estéticas, escola democrática apta a conservar no homem a necessidade estética vivida na infância de forma incondicional e que vem sistematicamente sufocada e definitivamente suprimida na vida adulta, pelo que chamamos “cultura”. O Museu é uma necessidade vital num país: do Museu-Escola partirá a atenção às coisas, o respeito por tudo aquilo que representa o homem, a sua escola, o seu verdadeiro humano, para além da metafísica indiferente (BO BARDI *apud* PEDROSA, 2015, p. 86).

12 Na exposição *Acervo em Transformação* encontramos algumas esculturas, fotografias e obras gráficas, mas as pinturas são predominantes.



As informações técnicas das obras e os conteúdos adicionais colocados na sua parte de trás, é outro curso do deslocamento proposto pelo suporte. Embora a validação da arte europeia e seu cânone estejam nas bases do MASP, considerando a composição inicial de sua coleção, os Cavaletes desestabilizam tal prerrogativa.

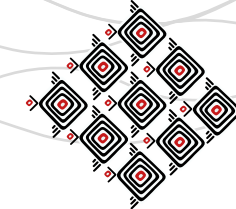
Além disso, a convergência dessas especificidades dos suportes é também uma aproximação conceitual da arquiteta e as concepções de relação com o espectador, encontradas no teatro épico de Bertolt Brecht e no teatro da crueldade de Antonin Artaud. Como sintetiza Rancière sobre estas concepções, para o primeiro o espectador deve (RANCIÈRE, 2012, p. 10) *ganhar distância* e para o segundo *perder toda e qualquer distância*.

Tanto Brecht quanto Artaud, aparecem como referências nos projetos de Lina Bo Bardi para espaços teatrais, encontra-se ressonâncias dessas ideias em seus projetos como um todo, quando trabalha com o concreto aparente nos espaços e suportes ou deixa as estruturas hidráulicas, elétricas, tubulações de ar expostas¹³, coisas que dizem que aquele espaço foi construído e em alguns momentos nos dão a impressão que não foram terminados. Também na recusa da função de validação de um grupo cultural dominante, ou ainda do entretenimento acrítico presente nos espaços culturais, estão o foco da materialização desses espaços.

O envolvimento proposto pelos Cavaletes é espetacular à primeira vista – as imagens parecem flutuar; o tamanho da pinacoteca, seu volume de obras abertas no espaço visual; as criações efêmeras de justaposições e simultaneidades entre as obras e delas com os corpos dos sujeitos que circulam por ali – o que de alguma forma, se aproxima da *aura* museológica.

Encontramos também estranhamentos que distanciam do espetáculo e propõem os movimentos críticos: quando as pinturas são explicitadas como objetos do trabalho humano em contraposição à ideia de janelas compostas com a ilusão óptica da perspectiva ou dos retratos do

13 Outras propostas de materializações dessas concepções na arquitetura de Lina Bo Bardi podem ser vivenciadas em espaços como o Sesc Pompéia ou na reformulação atual do MAM-SP.



mundo; ao compor os pés do suporte com um pesado bloco de concreto sem tratamento, que imprime rapidamente marcas de desgaste do tempo; deixando frestas da cidade em comunicação com o museu através das persianas.

E como essa proposta de participação é *traduzida e narrada* por àqueles que se deparam com a expografia no MASP, como seu ponto de partida? Há uma possibilidade de recriação simbólica na própria poética dos Cavaletes? E pressupondo que exista, essa possibilidade se realiza? Estas são algumas perguntas costuradas pela pesquisa de campo em desenvolvimento no museu, como a lembrança de que elas compõem as camadas contextuais das leituras e ressignificações dos trabalhos artísticos em investigação.

Referências bibliográficas

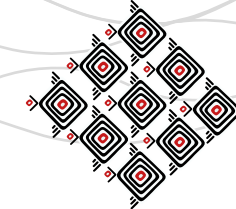
FERRAZ, Marcelo (org.). **Lina Bo Bardi - Museu de Arte de São Paulo**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; IPHAN, 2015.

LAROUSSE CULTURAL, Dicionário da Língua Português. **Verbetes “Cavalete”**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1992.

OLIVEIRA, Olivia de. Lina Bo Bardi. **Sutis substâncias da arquitetura**. São Paulo: Gustavo Gili; Romano Guerra, 2006.

PEDROSA, Adriano e **PROENÇA**, Luiza (Org.). **Concreto e cristal: o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi**. Rio de Janeiro: Cobogó; São Paulo: MASP, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012 (tiragem 2017).



POLÍTICAS COGNITIVAS: PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS EM ARTES VISUAIS

Carlos Weiner M. de Souza¹

Agência Financiadora:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -
CAPES

Resumo

As práticas artísticas contemporâneas definem, nesse artigo, um espaço conceitual e um modo de referência aos processos pedagógicos. Não se referem à formação do artista, mas aos elementos que possibilitam a experiência da e com a imagem como um lugar de agenciamentos, em que se alternam os movimentos centrípetos e centrífugos das interioridades e, que por meio da experiência estética ativada na ação educativa, aciona as políticas cognitivas de subjetivação e alteridade. A abordagem de cunho teórico traz um diálogo com a poética de artistas contemporâneos que atuam no ensino da arte. São destacados os trabalhos, *Manuscritus (2002-2006)*, da artista, educadora e pesquisadora Lucimar Bello, cuja trajetória destaca-se como referência no contexto artístico e educacional nos últimos 30 anos, e *Arcena I (2014)*, da jovem artista e educadora Marcela Tiboni.

Palavras-chave: Práticas artísticas. Políticas Cognitivas. Arte-Educação.

Introdução

A arte é pré-didática, apresenta aquilo que não se ensina e que não se aprende, no entanto, aquilo que não é ensinado é a lição de situar-se nela, de experienciar e encontrar qualidades.

¹ Doutor em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP); Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP); Especialista em Música no século XX – Computação Sônica, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG); Graduado em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG).



Essas qualidades se traduzem na capacidade de formular objetivos; em experienciar a expressão do significado, em equacionar pensamento e matéria pela unidade proporcionada pelo trabalho e, finalmente, em desenvolver faculdades que permitam construir juízos que são engendrados à dinâmica cultural, transformando-se em potência ética, estética e democrática no contexto social.

Durante muito tempo se atribuiu à educação o papel de principal promotor de ascensão social, contida em uma ideia de futuro. No entanto, o mundo vive hoje, “uma rede que religa pontos e entrecruza sua trama” (Foucault, 1995, p.411), que atravessa as camadas da vida comum, desfazendo a ideia de uma linearidade temporal e acrescenta às suas incertezas a necessidade do agora do tempo, no qual a ética parece carecer de sentido.

Nesse processo, o que mais cabe aos educadores senão favorecer a arte do discernimento, de qualificação das informações que são recebidas e contribuir para que a relação de ensino e aprendizagem propicie as condições de navegação em uma realidade cada vez mais multifacetada? Depreende-se desse questionamento, que o papel que a arte exerce na educação, não passa objetivamente por traduzir a realidade, mas articular uma diversidade de sentidos e significados que ampliam as possibilidades de suas interpretações.

A necessidade de se pensar a arte na educação, no contexto das transformações contemporâneas, implica afirmá-la como um produto da inteligência. Isso, em um sentido que traz a faculdade de conhecer em sua essência etimológica, como a capacidade do indivíduo de fazer escolhas, de atribuir juízos pelas qualidades que nascem do desenvolvimento do pensamento plástico e da potência epistêmica contida na experiência estética em sua unidade com a formação de uma postura ética e política.

Toda criação está ligada intimamente à potência e à vontade e, como afirma Deleuze (1999), não se encerra na cognição, mas dinamiza-se pela emoção que precede a representação, retirando a hegemonia da cognição e da consciência racional na criação. Nesses termos, o conceito de experiência não se traduz em um fenômeno que, por meio dos impulsos da arte, reflete a



vida, a emoção do artista, ou os aspectos formais de suas obras, mas sim, o próprio sujeito da experiência.

A emoção é criadora porque comunica ao outro e à própria criatividade (Deleuze, 1999). É aquilo que excita a vontade no contato experiencial e exige a abertura do sujeito para a potência do encontro com a arte e com o outro. As modalidades das experiências - sensações, sentimentos, valores, juízos, gostos e representações, são efeitos da experiência estética, que se transformam na esteira da história coletiva e individual. É um modo irradiador da capacidade de construir que habilita os sujeitos ao confronto com as realidades, e destitui a hegemonia das exterioridades que promovem a incapacidade de perceber o mundo além de sua racionalidade instrumental e funcional.

A produção contemporânea nas artes visuais promoveu o deslocamento das práticas artísticas para dentro do corpo social e equalizou a visualidade às distintas narrativas. Processo que está diretamente vinculado à relação dos artistas com seu território (ateliê), que se expande para o mundo abrindo fissuras e teias, dotando de conteúdo e de expressão sua prática de agenciamento, cuja significação efetiva depende da articulação entre esse campo interior de forças ao campo exterior, das forças centrípetas às centrífugas. No caso da arte contemporânea, essa dinâmica se apresenta no entrelaçamento entre produção e um outro modo de recepção (Deleuze, G.; Guattari, F.1995).

Assim, práticas artísticas contemporâneas definem, nesse artigo, um espaço conceitual e um modo de referência aos processos pedagógicos. Não se referem à formação do artista, mas aos elementos que possibilitam a experiência da e com a imagem como um lugar de agenciamentos, em que se alternam os movimentos centrípetos e centrífugos das interioridades e, que por meio da experiência estética ativada na ação educativa, aciona as políticas cognitivas de subjetivação e alteridade e promove o processo de reconfiguração dos sujeitos no contexto social. A abordagem de cunho teórico traz um diálogo com a poética de artistas contemporâneos



que atuam no ensino da arte. São destacados os trabalhos, *Manuscritus*, da artista, educadora e pesquisadora Lucimar Bello, cuja trajetória destaca-se como referência no contexto artístico e educacional nos últimos 30 anos, e *Arcenal*, da jovem artista e educadora Marcela Tiboni.

Pontas soltas

A experiência visual contemplativa requerida para uma obra, a ideia de beleza que deriva das estéticas tradicionais, e na qual parte das práticas pedagógicas ainda se fundamentam, parecem não dialogar com uma produção “que não mais se permite ser representada por narrativas mestras de modo algum” (Danto, A. 2006, p.25). Esse fenômeno não designa o fim da narrativa, mas sua multiplicidade no contemporâneo, gerando experiências intensas que ainda não foram assimiladas pelo campo pedagógico.

Elliot W. Eisner (2012) argumenta em defesa de uma educação como uma preparação artística, destacando a dimensão pedagógica que habita a arte pelo contato epistêmico que se efetiva por meio das faculdades mentais como a percepção, a memória, a imaginação e a reflexão em um processo carnado, a atitude somática que gera a “experiência incorporada” (Eisner 2008, p.10). Uma orientação que utiliza métodos artísticos para realizar práticas de experiência, e propõe uma aproximação entre o uso de procedimentos artísticos e as experiências derivadas com concepções e práticas da educação.

A expressão de Eisner, “experiência incorporada”, utilizada nos escritos da artista, educadora e pesquisadora Lucimar Bello Frange, reporta ao conceito “carne vianda” elaborado pelo filósofo Gilles Deleuze (2007, p.29), como o estado do corpo em que a carne e os ossos confrontam-se localmente. O sentido atribuído pela educadora à concepção deleuziana apresenta a complexidade de uma zona de indiscernibilidade que emerge como uma mobilização de afetos, sensações e intuições. Uma abordagem que não se fundamenta em leis transcendentais e meta-



físicas, mas, a propósito da experiência enunciada pela filosofia de John Dewey (2010), brota no plano de ação de um agente, em uma dinâmica que explora os limites do corpo físico, vai além dele, busca respostas e retorna como ação transformadora.

Há na perspectiva desses autores, cada um a seu modo, uma orientação de fundo naturalista e complexa, na qual a abordagem do fenômeno estético surge como um processo que ativa o corpo em direção a um trabalho cognitivo experimental e experiencial, que se dá por diferenciações na relação objetiva com o ambiente. Trata-se de perceber que “os fios soltos do experimental são energias que brotam para um número aberto de possibilidades” (Oiticica, Hélio. 1992, p.85), e atuar na ideia da construção de uma sociedade como um ser orgânico, que “estrutura a vida com apetite e digestão, instintos e paixões, a inteligência e a razão” (READ. 1971, p. 21).

Costuras

Ao se tratar da produção artística contemporânea, especificamente, nas artes visuais e da sua relação com o campo educacional, ainda é de se observar a questão colidente sobre o que é ou não arte, e de que maneira essa produção deve ser considerada nos processos que envolvem o seu ensino e aprendizagem. Uma questão que surge da dificuldade das instituições culturais e educacionais em problematizar as experiências que partem de proposições artísticas que buscam “sensórios diferentes” (RANCIÈRE, 2012, p. 78).

Read destaca que “não há um tipo de arte a que todos os homens devem se conformar [...] cada tipo de arte é a expressão legítima de um tipo de personalidade” (READ, 1971, p. 40), e a negação da produção contemporânea, nada mais é do que expressão do preconceito fundamentado em um distanciamento que desconsidera, sobretudo, a essencialidade do acesso à experiência estética por meio do contato com as práticas artísticas. O que envolve, além da experiência com os trabalhos, a compreensão da própria postura dos artistas diante do mundo.



Lucimar Bello Frange (2014) se refere à produção contemporânea nas artes visuais, como uma fatura, como um movimento de entrada e saída de um todo sistêmico, que promove tensões entre os saberes especializados e não sabidos, que se mobilizam por meio de agenciamentos nos quais ela sustenta as ações estéticas e promove as estesias que dão sentido às ações formativas.

A artista reporta à relação entre arte e educação como ato criativo, que comporta, ao mesmo tempo, uma maneira de criar para si um território e adentrar outras dimensões da realidade, tendo a experiência estética como elemento ativador. Um fenômeno que move a educação pela arte, destacando-a e/ou aproximando-a dos outros corpos/sistemas de conhecimento, ao mesmo tempo em que edifica um modo próprio de instituir e dar sentido à experiência humana.

O conceito de criatividade, aqui sugerido, não trata de sua concepção filosófica transcendental, que argumenta em pró de uma ideia de genialidade ou dom. Fora dos jargões escolares, que também abrigam o binômio crítico- reflexivo com a mesma recorrência que não os define claramente, criatividade aqui é definida como um ato que busca a coerência entre o pensar, o sentir e o fazer, um movimento de vontade do sujeito mediante uma nova possibilidade na qual se permitiu e se descobriu preparado para ser mais do que era anteriormente.

A produção artística contemporânea tornou-se um objeto que não escapa ao pensamento. O público disposto a inquiri-la, as ações educacionais que pretendem com ela estabelecer a permuta de saberes, devem ficar atentos de que não se trata, apenas de uma educação do olhar, da sensibilidade, mas de um processo, de um ato volitivo que deve percorrer as múltiplas camadas desse corpo semântico.

O interesse da arte pelo cotidiano, pelas coisas mínimas, pelas micropolíticas (GUATARRI; ROLNIK. 1996), pelas redes e interações sociais, ao mesmo tempo confluem e interrogam as novas configurações culturais, cujas características apontam um caminho que se distingue dos purismos e das estratégias discursivas da modernidade. São saberes que não afirmam diretamente qualquer moralidade, não ilustram ou exemplificam, mas potencializam nas obras a marca do outro e, por isso, desafiam nosso modo de pensar e sentir.



Nesse amplo cenário de hibridações, no qual as problemáticas apresentadas dão indícios de um novo sensorio, faz-se necessário compreender o embaralhamento entre saberes artísticos e não artísticos, os novos modos de recepção e suas interações com as configurações socioculturais, uma rede que, quando acionada, se configura aquém da vontade e domínio das partes, mas articula o sensível comum que interfere nas maneiras de fazer, nas “maneiras de ser e nas formas de visibilidade” (RANCIÈRE, 2005, p. 66-67), dos atores envolvidos.

Esta definição permite, para o pensamento pedagógico, a abordagem do fenômeno imagético e, por conseguinte, da própria arte, como uma característica de toda experiência, e das práticas artísticas conectadas à constituição das formas de vida, da coletividade, mas sem um destino definido. Esse sensível heterogêneo da arte contemporânea, que se amalgama, de maneira indeterminada à vida cotidiana, permite a amplitude dos sensorios e seus “endereçamentos – faturas” (BELLO, LUCIMAR, 2014). A própria função da arte/imagem passa a cumprir o papel de impor-se como uma realidade não separada dos modos de existência, mas como constituinte das suas várias maneiras de ser.

Para Rancière (2002, p. 19): “[...] a identificação das práticas artísticas sempre derivou de uma inteligibilidade que as vincula a outras esferas da experiência”, o que comunga com as proposições de Dewey de que a forma/imagem

[...] não se encontra exclusivamente nos objetos rotulados como obras de arte [...] sempre que a percepção não é embotada nem pervertida, há uma tendência inevitável a dispor os eventos e os objetos tendo referencial nas exigências da percepção completa e unificada. A forma é uma característica de toda experiência, que é una. A forma pode então ser definida como a operação das forças que levam à sua realização integral da experiência de um evento, objeto, cena e situação (DEWEY, 2010, p. 263-264).

Nesta concepção, ao menos ao campo formativo, é possível pensar na natureza da relação entre forma e imagem como conceitos uníssonos aos processos pelos quais se efetua a condução da experiência à sua realização. O que também torna possível pensar nas práticas artísticas

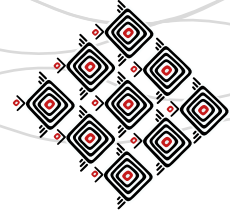


Fig. 1,2,3: Fotografia. Instalação Manuscriptus, 2006. 240 monotípias, impressas sobre papéis presas por presilhas de metal ligadas ao teto por fios de nylon e presas ao chão por chumbadas. Universitário de Uberlândia (UFU). Fonte: acervo da artista.

como um análogo do conceito de forma/imagem e, como um eixo no qual as práticas pedagógicas podem articular conteúdos (elementos não discursivos, ações e afetos), elementos discursivos e as alteridades, em suas potências de mobilizar o processo formativo.

Essa, talvez seja uma das mais efetivas contribuições das práticas artísticas contemporâneas para o campo educacional, o da investigação de determinado aspecto da realidade que está enquadrado, estereotipado ou formatado pelo senso comum, na tentativa de devolvê-lo à realidade sensível. Uma questão importante para que a arte e seu ensino não sejam compreendidos como uma pedagogia ou explicação do mundo, mas sim, como uma possibilidade para reconfiguração do mesmo, como agenciamentos de relações de regimes heterogêneos do sensível. Elementos que se destacam nos trabalhos desenvolvidos pelas artistas educadoras e pesquisadoras Lucimar Bello e Marcela Tiboni.

Lucimar Bello: Manuscriptus

Nos trabalhos “Manuscriptus” realizados entre os anos de 2002 e 2006, a artista, educadora e pesquisadora Lucimar Bello resgata registros de aulas de um curso de especialização em História Moderna e Contemporânea guardados, entre os anos de 1984 e 2004. As anotações só não tiveram o lixo como destino por um deslocamento do olhar que mirou. Arqueologicamente, movimentos do passado, são utilizados como suporte para monotípias e convertem-se em “corpos-escrituras” e “corpos-impressos”. Expressam a articulação e materialização da memória do passado, como um fenômeno estético (Figuras 1,2,3). Como o *in*.temporal do que somos, e não o que virtualmente seríamos capazes de ser.

Ao mesmo tempo, uma “[...] *explored consciousness towards reality [...] the reality of aesthetic ‘conscience’*” (Frangé, 1993, p.337).

São dois movimentos construtivos e constitutivos da memória que devem ser pensados no âmbito dos entrelaçamentos de sua poética e de sua ação no campo formativo. O primeiro ativa-



Fig. 4: Arsenal, 2014 - Marcela Tiboni. In: Revista Performatus. Fonte: www.performatus.net.



Fig. 5: Arsenal, 2014 - Marcela Tiboni. Fonte: www.cultrafm.cmais.br (Central Galeria de Arte).

do pela resposta dos sentidos às coisas enterradas no fundo da vida, um movimento que se faz com a memória na justaposição do agora do tempo ao ontem do tempo. O segundo definido pela materialidade compartilhada e “*compartilhada*” de ações “*com.juntas*” compondo um narrativa que se sustenta, desenha e alinhava a própria trajetória como artista e educadora.

Frangue vem realizando pesquisas junto a comunidades a muitos anos. A ativação de sua poética das mínimas coisas, daquilo que é frágil e invisível pela anti-experiência familiar do cotidiano, vem sendo desdobrada em experiências por todo país.

Marcela Tiboni: Arcenal

Em sua produção mais recente, a artista e educadora paulista enfatiza o intercâmbio entre os aspectos estéticos e a dinâmica da experiência cotidiana com a assimilação violência (Figuras 8 e 9). Ela afirma que está trabalhando com

[...] uma imagem que é reconhecível praticamente no mundo inteiro, talvez uma tribo ou outra não reconheça esse objeto. Quando eu exponho dentro ou fora do Brasil as pessoas reconhecem rapidamente e sabem como funciona aquilo, sabem que é um objeto feito para encaixar na mão, então tem ali um apelo estético muito forte. As pessoas sendo a favor ou contra elas querem pegar e tem esse fetiche. Isso me interessa, criar um fetiche coletivo dentro do trabalho. Aquilo parece um brinquedo, parece que tem potencial de violência. As pessoas têm esse prazer e esse fetiche por esse objeto. Então, como questão estética isso é extremamente importante no meu trabalho (TIBONI, 2016).

O mais instigante neste trabalho está na maneira como a artista promove o encontro discordante das percepções. Tiboni reside em uma região da cidade de São Paulo bastante militarizada, onde existem vários batalhões e o presídio do Carandirú. Suas armas são fruto de um



rigoroso trabalho de marcenaria, no qual são necessários o domínio dos fundamentos que envolvem o desenho como um elemento projectual. No entanto, esses objetos apenas assumem sua condição final nas possíveis manipulações do público, no processo interativo.

Não são armas de brinquedo, mesmo que remetam à memória das brincadeiras de criança. Todos os artefatos são munidos de pólvora e há o risco de um uso inadequado por parte do público, que se torna ativo nas escolhas, assumindo a condição de personagem principal em contexto. Não há, nesse sentido, uma relação de culto ao objeto, uma perspectiva contemplativa, mas o envolvimento que se define pela ação consequente ou não do sujeito. As contradições expressas nas ações e/ou sentimentos em relação a violência são responsáveis por mobilizar a experiência.

No processo de mediação, feito pela própria artista, essas questões estão colocadas. A identificação de algo que faz parte do mundo no senso comum; as discordâncias sobre seus usos; o contexto em que as experiências carecem da marca do outro para se efetivarem no campo sensível e do pensamento. São estratégias de agenciamentos típicas das práticas artísticas contemporâneas que, mesmo pelo caminho objectual e, em um espaço institucional, articulam uma maneira de promover dissensos e problematizar o que fica escondido sob o manto da realidade naturalizada.

Como se pode perceber, as práticas artísticas de Tiboni evocam e fazem um manuseamento direto da realidade tangível a partir de quatro dimensões no âmbito da experiência com as imagens: a material, a contextual, a social e a estética. Cada qual, o sentido físico e palpável da realidade, a dimensão espacial e vivencial, a produção do sentido social como algo criado pelos sujeitos e correspondente ao campo ideológico, são convertidos pela ação estética que afeta a práxis social.

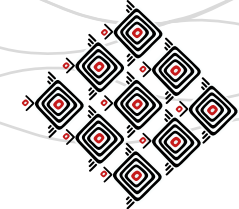


O tecido

Como se pode perceber, nessa breve análise dos trabalhos das artistas educadoras Lucimar Bello e Marcela, há um esforço rigoroso e persistente para evitar o reconhecimento do sujeito num real concebido como espelho, evitar o triunfo das certezas institucionais, que produzem o mundo como um encadeamento sucessivo de causas e efeitos, de meios e fins. São poéticas que examinam espaços e processos de comunicação, legados da história da arte com base em procedimentos estéticos que articulam as linguagens, o tempo, o espaço, a materialidade e imaterialidade do mundo, como um devir, um “tornar-se”.

Nesse sentido, o próprio julgamento estético dessas poéticas não pode ser considerado a partir de uma característica objetiva, mas sim, pelo agrupamento de um conjunto de evidências que se encontram em suas linhas de fuga. Um processo que indica um caminho de saída para a vida como um critério de seleção de encontros, como um estado vibracional em que o estético e o ético atuam na mesma frequência, e só podem ser compreendidos como um acontecimento prático, como uma etologia que não passa pela moral, “como uma composição das velocidades e das lentidões, dos poderes de afetar e de ser afetado no plano da imanência” (DELEUZE, 2002, p. 130).

A experiência acontece quando se é lançado para fora do hábito. Este não lugar (dessubjetivação) provoca a mobilização das referências que ativa o processo de reconfiguração das formas de conhecer. As imagens da arte trazem essa tensão necessária, o encontro com uma pré realidade (perceptos e sensações) que encontra resistências que podem ser superadas, quando há uma adaptação e uma reciprocidade entre o trabalho intelectual e a abertura sensível aos afectos (DEWEY, 2010; DELEUZE, 1988). Os devires que emanam e excedem as forças daqueles que os sentem. Pode-se dizer que os artistas distorcem a percepção, retiram a durabilidade do real e a multiplicam por meio de um complexo de sensações que dinamizam o campo ficcional.



As transformações nas práticas artísticas, fundamentalmente, seus processos construtivos e constitutivos, aqui discutidos, trazem elementos para que as práticas pedagógicas sejam refletidas com base nos processos que não podem ignorar a unidade entre seus modos de concepção, produção e compartilhamento. É possível pensa-las como uma estratégia educativa na qual as imagens perdem seu carácter contemplativo e assumem a condição de análogo das próprias formas de ação estética. Transfiguram-se em práticas artísticas educacionais, nas quais o estético não deve ser subsumido pelo social, mas atue como coautor das maneiras de compreensão do mundo (SOUZA, 2017).

Referências Bibliográficas

DANTO, A. Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odisseus, 2006. (p.25).

DELEUZE, G. Bergsonismo. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34 Letras, 1999.

_____. **Francis Bacon: Lógica da sensação.** Rio de Janeiro: 2007. Tradução Roberto Machado. A expressão foi utilizada por Lucimar Bello Frange em entrevista concedida em sua residência, dia 07/04/2014.

_____. **Espinosa e a Filosofia Prática.** Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002. p.130.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F.. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1. Rio de Janeiro, Editora 34, 1995.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 126.

EISNER. Elliot Wayne. **Arts based Research.** Los Angeles: Sege Publications. inc.,2012.

_____. O que pode a educação aprender das artes sobre a educação? In: **Currículo sem Fronteira, v.8, n.2, pp.5-17, jul/Dez 2008. Acessado em: 14/10/2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>.** Texto proveniente da palestra ministra-



da pelo autor na Universidade de Stanford, no ano de 2008.

FRANGE, Lucimar Bello. Ato criador, blocos de experimentações. In: **Revista APOTHEKE**. Santa Catarina, v.2, n.2, fevereiro de 2016

_____. **FRANGE**, Lucimar Bello. 07/04/2014, São Paulo. Entrevista concedida a Carlos Weiner M. de Souza.

_____. **Arte Contemporânea, das existências e da provocações**. 2014. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: **Ditos e escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.411.

GUATTARI, F.; **ROLNIK**, S. “Cultura: um conceito reacionário?”. In: **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

OITICICA, Hélio. **Experimentar o Experimental**, 1972.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução Mônica Costa Neto, CONTRAPONTO, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Le ressentiment anti-esthétique. In: **Magazine Littéraire**, n. 414, nov. 2002, p. 19.

_____. **A partilha do sensível**. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. Tradução: Ana Maria Rabaça e Luís Felipe Silva Teixeira. EDIÇÕES 70, Ida, 2007.

TIBONI, Marcela. Entrevista concedida a Carlos Weiner M. de Souza em 3/12/2016.

SOUZA, Carlos Weiner Marino. **O corpo da arte: a experiência da imagem no ensino contemporâneo das artes visuais**. Tese Doutorado em Artes. Universidade de São. Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). São Paulo, 2017. 200,p.



EXPERIENCIANDO OS JOGOS TEATRAIS: PERCEBENDO A INTERVENÇÃO DO (A) ESPECTADOR(A) NA AÇÃO TEATRAL

Claudete Gomes dos Santos¹

Resumo

Discorremos sobre a prática vivenciada com alunos e alunas do 9º ano A, matutino, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Roberto Borges de Souza, localizada em João Pessoa, onde, a partir da experientiação dos jogos teatrais apontados por Spolin, buscamos a percepção da intervenção do(a) espectador(a) na ação teatral, através da montagem de esquetes filmados e encenados ao vivo. Embasamo-nos teoricamente em Ostrower para a contextualização analítica do ato criador, em Fischer, ao que concerne à compreensão histórica da função da arte, e, ao longo do desenvolvimento do processo de trabalho, apoiamo-nos em Desgranges, no tocante ao reconhecimento da participação do(a) espectador(a) na ação teatral. Através da percepção da forma com que as atitudes do(a)s estudantes, ante às apresentações do(a)s colegas, intervinham na ação teatral, foi possível gerar uma conscientização na turma de seus papéis enquanto espectadores e espectadoras. Em sendo assim, também pudemos constatar mudanças positivas de posturas, havendo uma maior tolerância às dificuldades e limitações apresentadas por cada aluno e aluna, assim como a superação destas.

Palavras-chave: Jogos teatrais. Ação teatral. Intervenção do espectador (a).

A arte é quase tão antiga quanto o homem.

Ernst Fischer

Introdução

A arte se faz presente desde as primeiras manifestações humanas de que se tem conhecimento, seja como “linguagem” ou produto da relação homem/mundo. Para nós, que estudamos

¹ Mestra em Artes (PROFARTES/UFPB). Especialista em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares. Arte-Educadora do Governo do Estado da Paraíba, atuando como assessora pedagógica do Projeto SER EJA Cidadã, e da Prefeitura de João Pessoa.



e dedicamo-nos a algum tipo de arte, compreender o surgimento dela como estando intrinsecamente ligado aos primórdios da humanidade e sua evolução, revelando-se com as primeiras ações humanas, principalmente através da relação com o trabalho, onde o homem utiliza a natureza de forma criativa, transformando-a (FISCHER, 1973), é perfeitamente comum.

Da mesma forma, nos cotidianos escolares do Brasil, historicamente falando, a arte sempre teve presença constante – seja, em sua maioria, de maneira espontânea e/ou vinculada às aprendizagens de outras áreas ou, também, como componente curricular.

Neste sentido, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a arte ficou estabelecida como componente curricular obrigatório a ser ensinado em “todos os níveis da educação básica”, mesmo não estando especificado em quais séries isso deva ocorrer – o que dá margem às interpretações deturpadas da Lei, condicionando a disciplina às diretrizes curriculares educacionais de cada região e/ou local.

Enquanto isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio inserem a arte na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da base comum nacional, tendo como eixos as faculdades de representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural – o que valoriza seus processos cognitivos, desvinculando-a da concepção de “dom, talento” e reconhecendo-a enquanto área do conhecimento – por mais que, hoje, o texto da Base Nacional Comum Curricular desconheça essa trajetória.

Mesmo com todo esse aparato legal, no nosso dia a dia, nas escolas ou até mesmo fora dela, ainda nos deparamos com situações corriqueiras que nos impõem o exercício constante e cansativo de explicarmos a origem, função e/ou necessidade da arte. Contudo, é mais do que provado que a arte oportuniza o acesso às amplas possibilidades de produção artística, gerando análise, formação e transformação dos costumes, tradições, estilos, concepções e estética de um povo nos mais variados códigos artísticos, podendo expressar questões humanas fundamentais, tais como: problemas sociais e políticos, fatos históricos e manifestações culturais. Além disto, a



arte estimula o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva de todo e qualquer ser humano, independentemente deste ter uma ligação com o ambiente escolar ou não.

Da mesma forma, é comum escutarmos (erroneamente) que o ato de criar está exclusivamente ligado ao fazer artístico. Expressões como: “Fulano é um artista! Ele é muito criativo.”; ainda ecoam em nosso cotidiano independentemente da ação praticada estar relacionada a um fazer artístico ou não. É importante lembrar que a capacidade humana de criar não está vinculada a uma ação artística. Criar é formar, é configurar algo novo (OSTROWER, 2013). Segundo Ostrower:

[...] O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. [...] o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. [...] De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações. [...] Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar (2013, p. 9).

Uma outra questão a ser considerada é que, mesmo que em sua maioria não seja percebido, o ensino de arte não se restringe ao ambiente escolar, e muito menos à uma sala de aula, principalmente por se tratar de uma área de conhecimento que exige a percepção e o reconhecimento da diversidade cultural e artística de cada local, região ou país, respeitando, assim, as especificidades de cada contexto. Nesta perspectiva, concebemos, portanto, a arte como propiciadora para a formação dos cidadãos e cidadãs em sua integralidade, tornando-o (a)s capazes de perceber sua realidade diária mais conscientemente, alicerçada nos fatos reais/concretos do cotidiano e transformador de uma sociedade. A arte é o meio indispensável para a integração do indivíduo como o todo. Ela reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1973).



Buscando consolidar este pensamento, através de uma ação prática educativa, onde nos atemos ao Teatro enquanto campo de conhecimento específico da arte, compreendendo-o como sendo um campo completo da área artística, pois pode envolver todas as demais áreas (Artes Visuais, Música, Dança etc.) em sua composição dramática, resolvemos, ao longo do ano letivo de 2014, trabalhar exclusivamente com a modalidade em questão.

Para tanto, propomos aos alunos e alunas do 9º ano A, matutino, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Roberto Borges de Souza (JRB), localizada na capital da Paraíba, experienciarmos, em nossas aulas de Arte, alguns exercícios e jogos teatrais apontados por Spolin (2000) em seu livro “Improvisação para o Teatro”. Devido as ações e reações da turma, esboçadas ao longo do desenvolvimento do trabalho, ante às apresentações do(a)s colegas ao realizarem as atividades em sala, solicitamos que, durante o quarto bimestre, fossem criados esquetes, produzidos em vídeo e encenados ao vivo, para que todo(a)s pudessem perceber de que forma intervinham nas ações teatrais, enquanto espectadores e espectadoras.

Experienciando os jogos teatrais

O ano letivo de 2014 no 9º A, matutino, da escola JRB, em Arte, teve início com o objetivo de fazer com que os alunos e alunas pudessem experienciar processos do fazer teatral, a fim de que compreendessem, de uma forma mais consciente, os percursos para se chegar a uma ação teatral concreta.

A escolha da respectiva turma deu-se devido serem desenvolvidas duas horas/aulas semanais geminadas e seu alto nível de participação. Porém, isto não significa que não ocorreram percalços ao longo do desenvolvimento do trabalho. Houveram transtornos diversos no cotidiano da sala de aula: desde não ter um espaço físico adequado para prática dos jogos teatrais, acarretando perda de tempo afastando as carteiras; até a recusa em participar das atividades por parte



de alguns poucos alunos e alunas, enquanto outro(a)s queriam ser exclusivistas. Porém todos foram sendo contornados para que pudéssemos atingir o nosso objetivo.

É importante ressaltar que o nosso ensino de Teatro não ficou restrito ao praticar, experienciar, mas exigiu pesquisas bibliográficas sobre a história do teatro, de textos de referência, de leitura de espetáculo, de propostas de atividades, análise da dramaturgia, estudos sobre dramaturgo(a)s, sobre a composição de personagens, sobre cenário, entre outros que buscavam nortear a turma a uma leitura, análise e reflexão ampliada de um espetáculo, não limitando os alunos e alunas a uma recepção superficial, como mero(a)s espectadores e espectadoras ou atores e atrizes.

Em sendo assim, inicialmente as aulas tiveram cunho teórico para que pudesse ser ofertado um embasamento histórico do conceito, origem e função do Teatro, dentro do processo de construção da formação da civilização humana. Logo em seguida passamos a estudar os elementos de construção teatral: texto, cenografia, figurino, maquiagem, sonoplastia etc.; para a turma perceber que o trabalho não se resume a atores e atrizes, concretizando-se a partir de um conjunto de elementos que demandam uma equipe. Acreditamos que a apropriação das funções e necessidades de cada elemento teatral por parte do(a)s educando(a)s, torna-o(a)s observadores e observadoras crítico(a)s, além de empoderar-lhes com a aquisição de linguagem apropriada ao meio.

Para Desgranges (2003, p. 359), “[...] o prazer de assistir a espetáculos teatrais advém justamente do domínio da linguagem que amplia o interesse pelo teatro na medida em que possibilita uma compreensão mais aguda, uma percepção cada vez mais apurada das encenações”. Desta forma, aumentam-se consideravelmente as possibilidades de que o (a)s estudantes tornem-se espectadores e espectadoras que se permitem interagir na ação teatral de forma consciente, pois, devido as suas percepções, reconhecem ou identificam os códigos das cenas, sentindo-se à vontade para intervirem com a mesma. Em outras palavras, é imprescindível que a vivência tea-



tral escolar fomenta no(a)s educando(a)s o saber ver, reconhecer, apreciar e fazer juízo de valor dramático, percebendo seu papel enquanto espectador e espectadora. “A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de lhe fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia a dia” (DESGRANGES, 2003, p. 358).

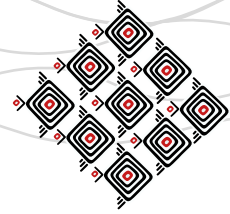
Outrossim, para Spolin:

A plateia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem plateia não há teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da plateia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo (2000, p. 11).

Com isso em mente, conforme as etapas da realização do trabalho com Teatro foram aceitas e acordadas com a turma, ampliamos o nosso objetivo inicial – de experienciar os processos do fazer teatral, a fim de que fosse compreendido os percursos para se chegar a uma ação teatral concreta – para também levarmos o(a)s educando(a)s a perceberem que eles e elas, enquanto espectadores e espectadoras, intervêm na ação teatral.

Para tanto, iniciamos a prática dos jogos teatrais baseando-nos na obra de Spolin (2000) “Improvisação para o teatro”, pois, segundo a autora:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. [...] Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. [...] Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo (2000, p. 3).



Comungando com o pensamento de Spolin, experienciamos alguns de seus exercícios na busca de propiciar um ambiente que favorecesse o envolvimento de toda a turma, respeitando os limites e a capacidade de cada aluno e aluna individualmente, para que todo(a)s pudessem estar de alguma forma engajado(a)s no processo do trabalho.

Cada aula foi iniciada com as orientações gerais do trabalho a ser desenvolvido no dia e a arrumação da sala para a execução dos exercícios, sempre terminando com a avaliação das atividades propostas, análise dos processos desenvolvidos, observações para as próximas aulas e a reorganização das carteiras da sala. Os exercícios foram sendo experienciados em uma sequência progressiva, conforme foi aumentando o entrosamento e a interação da turma. Iniciamos com atividades em grupo para quebra de resistência, perda de timidez, aquisição de confiança e engajamento dos alunos e alunas. Nestas, já foi possível identificar no grupo o(a)s estudantes com maior espontaneidade, perfil de liderança, dentre outras características.

As atividades de aquecimento, concentração, foco, noção de espaço, ajudaram na interação da turma. Posteriormente, começamos a experienciar alguns jogos.

- Jogos de Orientação: jogo do tato; do espelho; cabo de guerra imaginário; jogo da bola imaginária; complete a ação; jogo da sobrevivência (mudança); caminhando no espaço, transformação do objeto (marionete) etc.;
- Jogos do Onde: estabelecimento do foco no onde, quem e o quê?; o que está além? que horas são? blablação; começo e fim etc.;
- Jogos de Atuação com o Corpo: rítmico, tenso, boneco (marionete) etc.;
- Jogos de Marcação de Cena: não direcional; movimento de cena; compartilhe com o seu público etc.

Estes jogos propiciaram o desenvolvimento da consciência sensorial, percepção do ambiente cênico, regras de posicionamento cênicos, levando o(a)s estudantes a um grau de con-



fiança e desenvoltura para começarem a praticar jogos de improvisação e criação coletiva e/ou individual.

Com a experiencição dos jogos de improvisação, os alunos e alunas foram ganhando mais confiança para o desenvolvimento do processo de construção do fazer teatral e puderam vivenciar as diversas funções dos elementos teatrais. A partir de então, para o quarto bimestre, propomos a subdivisão de grupos, onde todo(a)s da turma teriam que participar como membro de uma equipe, assumindo um papel com o qual se identificasse – direção, atuação, figurinista, cenógrafo – para a criação de um esquete, que, posteriormente, seria apresentado em forma de vídeo e também ao vivo, em sala de aula.

A atividade, iniciada em sala de aula, para a formação dos grupos, criação de roteiro, distribuição de papéis, dedicamos todo quarto bimestre. Nosso propósito, ao determinarmos a criação dos esquetes com filmagens e apresentações ao vivo em sala de aula, era fazer com que a turma, como um todo, percebesse de que forma as atitudes do(a)s estudantes, enquanto espectadores e espectadoras, intervinham na ação teatral de quem está atuando.

Presumíamos, ante o nervosismo pelas apresentações ao vivo e ações imprevistas no ato de cenas, que os alunos e alunas seriam capazes de perceber de que forma a plateia, o espectador e a espectadora, com suas reações decorrentes ao que estava sendo encenado, interferia nas ações praticadas enquanto atores e atrizes, ou seja, no ritmo cênico. Para que pudéssemos confirmar nossas hipóteses, ao final de todas as apresentações, dos vídeos produzidos pelo(a)s estudantes e das encenações ao vivo, solicitamos à turma a elaboração de depoimentos, onde deveriam esboçar suas impressões a respeito da forma com que o(a)s colegas, enquanto espectadores e espectadoras, interviram ou não na ação teatral apresentada.

Em nossa concepção, ensinar, experienciar teatro, significa subsidiar o aluno e a aluna de elementos que o(a) permita interagir com a obra dramática, da produção à recepção. Isto significa, além de conscientizar-se das características e concepções cênicas de seu próprio fazer



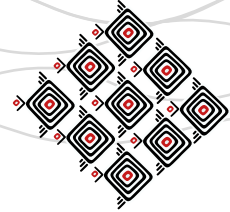
teatral, despertar-lhe o interesse em ir ao teatro, ler e apropriar-se de sua linguagem específica, possibilitando elementos para que estes educando(a)s tornem-se, também, espectadores e espectadoras em potencial.

Percebendo a intervenção do(a) espectador(a) na ação teatral

Historicamente, a relação da plateia com o teatro em si depende da leitura de mundo que o(a) espectador(a) possui, uma vez que será esta leitura que possibilitará a recepção do espetáculo como um todo. De acordo com Desgranges (2011, p. 28), “cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor, e compreende os signos apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista”

É interessante notar, também, que esta interação entre a ação teatral e a plateia sempre teve variações condizente à cada época da história do teatro. Segundo Fischer (1973, p. 17), “toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular”. No teatro burguês, por exemplo, a forma de representação dramática era fechada, onde a plateia era convidada a se identificar com a história da personagem principal e, a partir de então, ser conduzida, de forma resignada, pelas ações dramáticas desencadeadas ao longo do espetáculo, as quais buscavam representar a realidade no palco, sem permitir uma reflexão e análise ampliada do que se encenava.

Com o passar das épocas, a forma de fazer teatro foi se reformulando e as questões sociais, coletivas passaram a ser vistas como necessárias à montagem de espetáculos, extrapolando o diálogo existente entre as personagens e construindo uma relação de aproximação e distanciamento da plateia com a ação dramática em si, possibilitando uma reflexão crítica do que está sen-



do encenado – o que rompeu com o “efeito entorpecente” do teatro burguês e exigiu dos atores e atrizes um extremo controle do domínio cênico e do texto para não haver perda em sua essência.

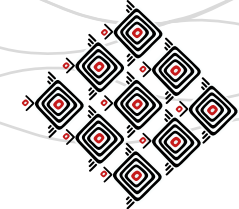
Já na questão da prática do teatro dentro da educação, no percurso histórico, esta teve ênfase no experienciar, praticar, no envolvimento com o desenvolver teatral. Assim, reconhecer o papel da plateia dentro do processo da ação dramática e seu potencial de aprendizagem é algo significativamente recente.

Para Desgranges (2003, p. 358):

[...] não há desenvolvimento da arte teatral que possa se dar sem a efetiva participação dos espectadores. [...] Não existe teatro sem plateia [...] o teatro não existe sem a presença deste outro com o qual ele dialoga sobre o mundo e sobre si mesmo. Sem espectadores interessados neste debate, o teatro perde conexão com a realidade que se propõe a refletir e, sem a referência deste outro, o seu discurso se torna ensimesmado, desencontrado, estéril. Não há evolução ou transformação do teatro que se dê, portanto, sem a efetiva participação dos espectadores. O olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro.

Apoiados nas ações e reações dos alunos e alunas do 9º ano A, matutino, da escola JRB, ao longo do ano letivo de 2014, perante as apresentações do(a)s colegas ao realizarem os exercícios e jogos em sala, propomos, no 4º bimestre a criação de esquetes, com temas livres, que deveriam ser produzidos em vídeo e apresentados ao vivo, com todos os elementos teatrais (texto, direção, figurino, maquiagem, etc.) necessários para sua concretização. Para tanto, a turma deveria se subdividir em grupos de no máximo sete componentes, planejar as ações, dividir as responsabilidades, criar e executar a tarefa.

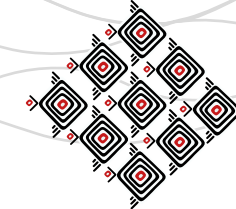
Para nossa surpresa, em uma turma de mais de 40 estudantes, todo(a)s participaram da atividade: do(a)s mais desinibido(a)s aos mais tímido(a)s. Cada membro das equipes desenvolveu a atividade com a qual mais se identificava: direção, figurinista, ator ou atriz, cinegrafista; possibilitando a formação de sete esquetes com os mais variados temas:



- Campanha eleitoral de chapas para a direção do grêmio estudantil – abordou as questões cotidianas da escola de forma sátira, ironizando a alimentação, o uso de drogas, o fardamento escolar, a falta de assiduidade do(a)s docentes, entre outras questões;
- Violência contra mulheres/Lei Maria da Penha – abordou a violência contra mulheres de forma informativa, com dados estatísticos e incentivando a busca de direitos garantidos por Lei;
- Eleições governamentais – abordou a propositura de uma candidata ao Governo estadual, a qual defendia a legalização da maconha;
- Racismo – abordou a violência policial, preconceito e prejulgamento ante a questão racial;
- Propaganda eleitoral – abordou os bastidores de gravação de uma propaganda eleitoral com os erros de gravação (*making of*) até chegar na concretização da propaganda em si;
- Guepardos – abordou, de forma informativa, a vida dos guepardos;
- Campanha eleitoral – abordou a vida de um candidato à presidência da república, mostrando a filmagem de um dia de sua vida, mas sem cortes, ou seja, as promessas e as práticas que não condiziam com suas ações públicas.

Logo após todas as apresentações debatemos acerca das reações e impressões gerais da turma. Cada aluno e aluna, espontaneamente, poderia dividir suas considerações sobre a execução da atividade (tanto do vídeo como da apresentação ao vivo) com a turma. Em seguida, orientamos quais seriam as considerações que deveriam estar contidas nos depoimentos que cada um(a), individualmente, deveria elaborar: O que foi mais fácil de executar (o vídeo ou a apresentação ao vivo) e por quê? Do que gostou mais? Se as reações do(a)s colegas intervinham na ação teatral que estavam executando e de que forma?

Na semana seguinte os depoimentos foram entregues e confirmando nossas suposições. Todo(a)s os alunos e alunas, mesmo o(a)s que não haviam participado da apresentação ao vivo, pois ficaram encarregado(a)s da maquiagem, filmagem e edição dos vídeos ou outra atividade que não ator e atriz, declaram que SIM, o(a)s colegas, com suas reações, intervinham nas apre-



sentações ao vivo, às vezes de forma positiva, e outras, negativa. Entretanto, alegaram que não só as ações e reações do(a)s colegas acabavam intervindo nas apresentações, o nervosismo, a timidez também.

Todo(a)s alegaram que no vídeo a facilidade é de poder parar, editar e refazer se houver erros. Contudo, para nossa surpresa, TODO(A)S, do(a)s mais espontâneo(a)s aos mais tímido(a)s, disseram que ao vivo é “mais legal” porque o público interage, causando diferença nas apresentações, ocasionando “sensações e sentimentos diferentes” que têm de ser controlados, pois pode ocasionar empolgação e é necessário manter a atenção (foco).

Para ilustrar melhor a forma com que os alunos e alunas expressaram suas percepções da intervenção do(a)s colegas nas suas ações teatrais, enquanto espectadores e espectadoras, selecionamos trechos de alguns depoimentos desenvolvidos:

Depoimento A

Às vezes a reação do público não é a mesma esperada, obrigando a quem está apresentando a improvisar. [...] O clímax criado pelos atores em uma apresentação envolve quem está assistindo, “impactando” a pessoa. [...] na peça tudo na hora, e todas as pessoas olhando deixa tudo mais emocionante. (depoimento escrito)

SM – aluno participativo em todas as atividades propostas ao longo do ano letivo.

Depoimento B

Pra mim, foi importante fazer o vídeo sem público porque bate aquele nervosismo quando o público tá olhando. [...] Mas, o mais importante disso tudo foi que nós só apresentamos, nós interagimos com o público na hora da peça. [...] no meio de tudo, nós aprendemos como devemos nos comportar na hora de fazer algo tipo isso. O melhor de tudo foi que a gente se divertiu... (depoimento escrito)

LSO – aluno tímido, com participação efetiva somente nesta atividade.



Depoimento C

Gravar um vídeo é muito mais fácil porque você pode editar, cortar e parar quando necessário. Além disso, graças à tecnologia, podemos fazer mudanças e fazer com que ele fique mais legal de se apresentar. [...] existe uma grande diferença entre ver uma apresentação, assim ao vivo, e assistir o vídeo de uma apresentação porque você não sente as mesmas emoções [...] a interação é a maior graça de ver uma apresentação. (depoimento escrito)

MELS – aluna extrovertida, mas com dificuldades em apresentar-se em público.

Depoimento D:

A apresentação é uma coisa muito fácil de se fazer porque você pode ter a dinâmica de interação com o público. A apresentação só é ruim para as pessoas tímidas. No caso, esse não é o meu problema. (depoimento escrito)

LDS – aluna extrovertida.

Depoimento E:

[...] Nunca tinha feito uma gravação! Então estava nervosa ao pensar que, naquele momento, esse vídeo iria cair nas mãos da professora e todos iriam ver. [...] na sala, não fiquei nervosa porque eu conhecia a todos. [...] Foi ótimo! Um trabalho e tanto. Uma experiência pra toda vida!”

RLA – aluna tímida, com muita dificuldade de apresentar-se em público. Depoimento F:

[...] ao vivo não se teve cenário e nem pôde errar, mas tem um lado positivo: as palmas e as risadas.

FBN – aluno extrovertido e participativo em todas as atividades propostas ao longo do ano letivo.



Considerações finais

Ao longo dos anos vem sendo travada uma luta pelo reconhecimento da Arte como área de conhecimento. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais nos dão este respaldo legal, entretanto, na prática, ainda questiona-se a necessidade do ensino da área enquanto disciplina. A arte ainda é vista e reconhecida popularmente por seu valor lúdico. E quando se trata das especificidades de cada subdivisão da área, Teatro, Dança, Música, Artes Visuais, seu ensino é visto como sendo uma coisa só. Ou seja, as necessidades específicas de cada habilitação não são reconhecidas.

No caso do ensino de Teatro em sala de aula regular – nossa proposta de trabalho para o ano letivo de 2014 com a turma do 9º ano A, matutino, da escola JRB – as dificuldades vão desde um espaço físico adequado para execução de exercícios específicos e jogos teatrais, ao tempo restrito de duas horas/aulas de 45 minutos por semana (havendo redução deste tempo para a arrumação e reorganização das carteiras escolares), ao não poder fazer “barulho” para não atrapalhar as demais aulas de outras disciplinas.

Há também as dificuldades individuais de cada aluno e aluna: timidez ou espontaneidade excessiva; dificuldade de se expor publicamente. Contudo, foi possível perceber, ao longo do ano e durante o processo de desenvolvimento das atividades, que, mesmo o(a)s estudantes que não participavam diretamente dos exercícios e jogos teatrais, passaram a interagir, opinando sobre as ações realizadas.

Através da experientiação dos jogos teatrais, foi possível problematizar o fazer teatral dentro do meio escolar em aulas regulares, levando os alunos e alunas a perceberem os processos que o envolve. Isto possibilitou estimular o domínio dos elementos teatrais não só de forma teórica, mas também prática.



Durante o desenvolvimento de todo o processo de trabalho, foi possível perceber mudanças significativas na postura do(a)s alunos e alunas ante as apresentações de trabalho do(a)s colegas de classe. Houve uma maior tolerância às dificuldades de falar em público, assim como a superação destas mesmas limitações e da própria timidez por parte de alguns e algumas.

Através da propositura da montagem de esquetes, os quais foram filmados e encenados ao vivo em sala de aula, possibilitamos a participação e inclusão de toda a turma no processo desenvolvido: do(a)s mais tímido(a)s aos mais extrovertido(a)s, pois cada educando(a) exerceu a função com a qual se identificou. Assim, foi possível levar à percepção da forma com que as atitudes, perante às apresentações do(a)s colegas, intervinham na ação teatral e gerar uma conscientização, acarretando transformação e mudança positiva de postura no(a)s estudantes enquanto espectadores e espectadoras – o que foi mencionado no Depoimento D, do aluno LSO.

Acreditamos que esta percepção não só servirá para a mudança positiva de postura em sala de aula, mas como também para todo o desenvolvimento dos alunos e alunas enquanto cidadãos e cidadãs.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. ed. atual. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

_____. A pedagogia do espectador: algumas anotações. In: III CONGRESSO DA ASSOCIA-



ÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM ARTES CÊNICAS - ABRACE. 3., 2003, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina - IOESC, 2003. p. 358-359. Versão digital. Disponível em: <[http:// portalabrace.org/Memoria%20ABRACE%20VII%20.pdf](http://portalabrace.org/Memoria%20ABRACE%20VII%20.pdf)>. Acesso em: 02 de dez. 2014.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Tradução de Anna Bostock. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.



A FORMAÇÃO COMO PRÁTICA ARTÍSTICA: NOTAS PARA UMA POÉTICA DOCENTE

Daniela da Cruz Schneider¹ - UFT

Resumo

O presente trabalho promove a conjugação entre arte e formação, propondo uma concepção de formação como prática artística, que possibilite pensar a produção de uma poética docente. Faz o campo da arte voltar-se sobre si mesmo, indagando a formação de professores de Artes Visuais, instigando que aí se produza uma poética docente. Essa discussão propõe uma concepção de formação que é perpassada pelas práticas artísticas. Trata-se de um exercício teórico-bibliográfico, ensejado no pensamento tardio de Michel Foucault (1984; 2010). Nesta fase, o filósofo volta-se para os modos de produção de subjetividade da Grécia antiga, onde o imperativo ético do cuidado de si propunha que se fizesse da vida uma obra de arte. O trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida para elaboração de tese doutoral em Educação, atrelada à experiência com formação de professores de Artes Visuais.

Palavras-chave: Formação de professores de artes visuais. Formação ética-estética. Poética docente.

Introdução

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

¹ Professora da Universidade Federal do Tocantins, no Curso Educação do Campo – Habilitação Artes Visuais e Música, Campus Arraias. Doutora e Mestre em Educação (UFPel); Licenciada em Artes Visuais (UFPel). Área de atuação: Metodologias de Ensino de Artes Visuais. Desenvolve pesquisa na área de ensino de artes visuais e formação estética. Atualmente, coordena o projeto de pesquisa *Arte e Formação: Poéticas Docentes*. 1. E-mail: daniela.schneider@uft.edu.br

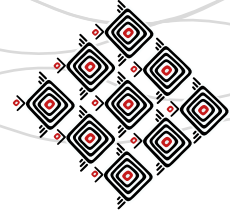


Por que não deveria a formação ser pensada como obra de arte? Essa pergunta é gatilho para o exercício que se propõe nesse texto. A saber, a conjugação entre arte e formação. Busca-se aqui propor uma concepção de formação que seja perpassada pela arte e pelos seus modos de feitura. O exercício teórico remonta o pensamento tardio de Michel Foucault, buscando inspiração na ética do cuidado de si, que se engendrou na estética da existência da antiguidade greco-romana.

O cuidado de *si* demandava uma série de exercícios, práticas e técnicas que tinham por objetivo elaborar um modo de vida centrado na auto-finalização do indivíduo, com vistas a formar uma cultura de *si*, baseada nas *artes da existência*, entendidas por Foucault (1984) como a produção de *si* mesmo como obra de arte, por meio da fixação de algumas regras de conduta, que permitiam a elaboração uma estilística da existência.

Assim, propõe-se não um modelo formativo, mas uma atitude frente à formação busca seu fundamento em uma ética do cuidado de *si*, apontando para modos de elaboração de *si* que tomem gestos pautados pela desenvoltura da sensibilidade: uma demora, uma atenção... um gesto para recolher matérias, deixar chegar no *si*, operar um trabalho sobre os afetos que produzem. Um movimento para aproximar a produção do ethos do trabalho de feitura de uma obra, de um gesto artístico.

O texto se produz na composição entre pesquisa realizada para elaboração de tese doutoral e a experiência com a formação de professores de arte visuais. A matéria de trabalho diária é com a produção de um *si* docente. Aquilo que tem instigado a desdobrar as noções que aqui são apresentadas é o esforço de fazer as matérias da arte vibrar e verter em formas de vida, em modos de existência e, sobretudo, em modos de alargar-se e experimentar-se enquanto docente. Propor que nesse exercício de constituição de um *si* docente não sobrevenham instrumentalizações, modos conformados de moralidades professorais, mas uma prática de liberdade sobre a constituição de *si*, a produção de uma docência, que se exerça na coragem de propor a *si* mesmo enquanto docente.



Da formação ética-estética: a forma posta em ação por meio de uma experimentação de si

Formação é acepção clássica na cultura ocidental. Funda-se na cultura da Grécia Antiga, sob a cifra de Paideia; traduz-se por Bildung na cultura alemã, com especial ênfase no século XVIII. Uma tradução literal desses vocábulos não é possível. São palavras que chamam mais do que a tradução pode dar conta. Expressam uma contextura cultural e filosófica, fiando uma apurada tessitura de sentidos, que faz emergir uma igual gama de conceitos. De modo generalizado, a apropriação e tradução que a cultura ocidental, operada pelas instituições educacionais, indicaria o processo de educação ou de civilização, coincidindo com a própria tradução de cultura (ABGNANO, 2012). A formação, assim compreendida, é *devir humanizador* (SEVERINO, 2006). Um ser natural, orgânico, que ganha a forma da cultura, torna-se pessoa. Jaeger (2013) defende que a formação, exercitada pela educação, é o meio de transmissão e conservação da existência social. E, por meio dela o ser humano vai descobrindo a si mesmo, criando, desde o conhecimento do mundo singular e universal, outras formas de existência, produzindo diferenciação no devir da história das civilizações. É o processo mesmo da cultura, estando intimamente ligada ao movimento de transformação do ser.

Aquisição de uma forma de ser pelo ser. Formação: ir ao encontro de uma forma, criar uma forma ou experimentar uma forma?

Desde a sua filiação filosófica clássica, a formação está alinhada com a produção de certos tipos de moralidade, tendo por objetivo a conformação da forma do ser humano-social-cultural com tais moralidades. Um modelo formativo, assim, quando prevê certo programa e finalidade para esse movimento de dar forma ao humano em meio a cultura, fixa, igualmente, certa *Ideia* do que seja o humano. Estabelece uma totalidade essencial do ser, em que suas potencialidades devem ser desenvolvidas. Mas... E se pensarmos a formação sem qualquer hermetismo na definição do *Eu*? Se em vez uma conformação da forma do *Eu*, operássemos com uma experimentação do *Si*?



A leitura de Foucault acerca dos modos de subjetivação da antiguidade greco-romana conduz para um modo de existência que se tomou a ética como experimentação de si, em que termos como *ser artista de si*, *fazer da vida uma obra de arte* foram mais que apenas um modo de estetização da vida, constituíram-se como preceitos ético-estéticos, como modos de se conduzir. É sobre o quadro geral de uma cultura de si, que compreendia na antiguidade greco-romana uma diversidade de exercícios, práticas e técnicas de si, com vistas a uma elaboração ética mais bela, harmônica e perfeita possível, que Foucault dedica seus volumes da *História da Sexualidade II e III*, bem como os cursos do Collège de France do começo da década de 1980. Esse conjunto de práticas era exercitado a partir de uma austeridade moral orientada para a ética, em que a

[...] ênfase é dada, então, às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser (FOUCAULT, 1984, p. 39).

Neste ponto da problematização foucaultiana, fica clara a distinção entre moral, no sentido moderno que nos chega, e ética, compreendida como experimentação e prática de liberdade. As práticas ascéticas, que compunham esse quadro geral de uma cultura de si, não prescreviam uma codificação das condutas, estabelecendo certo ou errado. A moral foi muito mais propositiva do que impositiva. Propunha-se mais como modos de exercitar a si mesmo, desde uma relação de agonística, travada consigo mesmo: o indivíduo como um campo de batalha, na qual a experimentação de si se dá através de uma luta entre os apetites do corpo, as pulsões e uma finalização de si perfeita e harmônica, em que a beleza se expressa por meio do controle dos desejos e do exercício da temperança.



A ênfase é colocada na relação consigo que permite não se deixar levar pelos apetites e pelos prazeres, que permitem ter, em relação a eles, domínio e superioridade, manter seus sentidos em um estado de tranquilidade, permanecer livre de qualquer escravidão interna das paixões, e atingir a um modo de ser que pode ser definido pelo pleno gozo de si ou pela soberania de si sobre si mesmo (FOUCAULT, 1984, p. 40).

O exercício de si sobre si mesmo é prática de liberdade. E liberdade exercida sob duas dimensões: a de não escravidão às apetências; mas, também, a liberdade mesmo como prática, como fundamento desse exercício.

Assim, percebe-se duas intensidades: uma ênfase na ética, como criação e experimentação, que se exercitou na antiguidade; uma ênfase na moral, como renúncia de si e como exercício de moldação à codificação moral, que emerge com aparecimento do cristianismo e se fortalece na modernidade. Acerca dessas duas instâncias de produção de si, Gros (2013, p. 135) sugere uma diferenciação entre o sujeito moral, herdado da moral cristã, e o eu ético, experimentado pela antiguidade greco-romana. O primeiro tem a seguinte forma:

O sujeito moral é um sujeito dividido, separado, cortado. E o que o separa dele mesmo é um conhecimento impossível, um segredo e destinado à tarefa indefinida, necessariamente inacabada de se constituir a si mesmo como objeto de conhecimento inacessível e obsessante. Sujeito da separação trágica e do humor, pois, no fundo, o que se trata de conhecer é a impossibilidade de se conhecer.

Uma pergunta orienta a formulação de si na forma do sujeito moral: *quem é você?* Para Gros a pergunta tem uma implicação ontológica: trata-se de um modo de constituição de si que se funda por meio da busca de uma verdade reveladora da essência de si. Trata-se de buscar aquilo que se é em essência, algo que já está dado a priori e a elaboração de si se dá, assim, a partir da conformação a essa verdade de si preexistente. Um modelo formativo pautado por tal pensamento se propõe ao en-formar, e não à experimentação.



De outro modo, o eu ético se coloca diferentes perguntas:

O eu ético não está separado pela trágica arrogância de uma divisão fundamental: ele está simplesmente defasado. Defasado em relação a si mesmo, na medida entre si e si, ele traça a fina distância de uma obra a realizar: obra de vida. O sujeito não é separado dele mesmo por um desconhecimento fundamental, mas entre si e si mesmo, abre-se a distância de uma obra de vida a ser realizada (GROS, 2013, p. 135).

O hiato entre si e si mesmo é um movimento de experimentação de si. Não há ali uma verdade para mensurar e educar o eu. E, como diz Gros, a distância de si e si mesmo é uma *obra* a ser realidade. A pergunta feita aqui é *o que você está fazendo da sua vida?* A defasagem não é em relação a algo que sou em essência e não estou sendo; a elaboração de si não é para a adequação a algo que se deve ser; é, antes, a defasagem de uma experimentação de si na vida.

Me parece também que este conjunto de perguntas pode ser pensado pela ótica do artista. Ele não busca uma definição – dentro de um campo de significação universal – daquilo que produz enquanto obra. Ação e objeto são uma coisa só, são imanência na feitura da obra. A pergunta é pelos movimentos, a pergunta é aquela já trazida neste texto e inspirada em Gros: pede pela correspondência entre preceitos dados e sua correspondência. Mas também é uma atitude de atenção, de escuta da matéria com a qual se trabalha. A matéria é inquieta. A matéria não se dobra nem com facilidade nem, muitas vezes, com o maior dos esforços; para que se dobre é preciso que uma força atue, que um trabalho seja feito. Há na feitura da arte aquela defasagem: aquilo que se projeta, aquilo que se está fazendo e, assim como na elaboração de si, esta defasagem é o lugar da experimentação.

É pelo fio da experimentação de si em que a forma de si é colocada em ação por meio de uma elaboração ética que não se dá através de uma adequação a um código moral. A experimentação de si é esse modo de colocar a forma em ação que não se exercita por meio da codificação.



E a codificação é a responsável pelo juízo do certo e errado, do normal e do anormal, bom e ruim. A experimentação ampara-se na falta de medo do erro. Ela não busca a correspondência, ela se exercita em meio à correspondência; se feita a partir de uma proposição, a toma como convite e a verte em criação – afinal, não se cria do nada.

Quando a arte interpõe-se, como uma possibilidade de formação do ethos, desde sua condição de livre criação, Foucault pergunta (2014, p. 260), “o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade?” e continua, situando a ética como modo de praticar a liberdade, tangenciando o que já se esboçou aqui como forma de invenção de si: “a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade”. Se toda a ética é também uma estética, uma formação ética-estética carrega, então, uma dupla ênfase na liberdade; e, uma prática de liberdade cria sobre a codificação normativa, produzindo uma diferença, criando sem o medo do erro, então seria possível fazer liberdade coincidir com experimentação: “a liberdade é da ordem dos ensaios, das experiências, dos inventos, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova, inventarão seus próprios destinos” (SOUSA FILHO, 2008, p. 16). A proposição de Sousa Filho parece valer tanto para arte como para experimentação; se a palavra liberdade for trocada por qualquer uma destas outras duas, não há nem prejuízo, nem incoerência na passagem citada.

A liberdade da arte reside na experimentação como método para criação. Mas uma proposição nessa forma de experimentação, seja ela posta pelo próprio artista, seja ela um convite que chega de fora. E isso é bem diferente de afirmar uma imposição e uma conformação. À moda de uma elaboração ética – que se opõe a uma conformação moral – a arte cria seus próprios preceitos e as regras de seu jogo; cria um modo de colocar-se no mundo e de compor a vida. E a vida é matéria da arte, até mesmo quando trata da morte.

A formação como atitude de cuidado de si para consigo mesmo desdobra-se pela atenção com os modos como essas relações com o mundo vão se elaborando. A abertura para a vida, o



cuidado com aquilo que lhe chega. Nesse tocamento com o mundo, a atenção de si para consigo mesmo é um exercício de trabalho: deixa chegar, deixa perfazer, trabalhando aquilo que chega.

Das formas de cuidado: elaborar a si mesmo como obra de arte

O que podemos aprender com os artistas? Pergunta Nietzsche. Sobre o medo do erro; sobre a bravura do possível da experimentação. Os artistas não são ascetas da renúncia de si. E a arte, como tal, pode exaltar o exercício e o convite ao exercício.

A arte é educativa, a arte é formativa: essas são afirmações comumente feitas por quem adentra o campo da pesquisa do ensino da arte. Destaca-se aqui a força formativa da arte na sua dimensão etopoiética através de seus modos de fazer, da interrogação possível a partir do *como*: *como foi possível esta obra?* Uma obra é constituída através de certo número de procedimentos, práticas, técnicas. O olhar para esses modos de fazer é também o olhar para o cuidado que se tem com uma obra, uma vez que cuidar é estar atento, é estar ocupado, é um labor desencadeado através de certas técnicas e práticas, demandadas das necessidades do objeto artístico. Esse cuidado com as técnicas e práticas pode inspirar um igual cuidado ético, o que leva a sugerir, no que tange à dimensão ética-estética da formação, o seguinte imperativo: *ter cuidados com si, assim como o faz um artista com sua obra.*

Uma atitude de cuidado não é outra coisa além de uma sutileza. E a sutileza se expressa por meio de uma captura, que nada mais é do que o exercício da atenção. A sutileza como sensação retida e que depois é trabalhada. Aí se processa uma escolha, na forma de um crivo que é ação sobre a sensação retida. Trata-se de escolha refletida, de modo que só pode ser ética. Se é ética, será estética. Para Bourriaud (2011), o artista é transformador de energias. Ser artista de si, assim, é ser transformador das energias e das forças com as quais o si encontra-se: “a arte inventa pontos de contato inéditos, revela relações ainda despercebidas, gera vidas incríveis e novos



costumes. A implicação: intensificar nossa relação com o mundo” (BOURRIAUD, 2011, p. 157). Entrar em um estado de captura das energias e das forças, tornando-as trabalho, mas, sobretudo, um *modo de trabalho*: um trabalho artista em que a matéria a ser trabalhada é o *si*. Assim o é não por regra de indissociabilidade, mas porque se trata de capturar a força de uma sensação proveniente de um encontro, de trabalhar essa força, de exercer um cuidado sobre essa força, de tal modo que já não se pode dizer se se trata de elaboração ética ou elaboração artística; se se trata de elaboração de uma proposição de ação formativa ou de elaboração artística.

A arte, então, é etopoiética não apenas por oferecer diferentes preceitos estéticos, que podem inspirar formas de viver, mas pelo modo como dá testemunho de atitudes e gestos constituidores da feitura da obra de arte. Tais práticas e procedimentos engendrados em uma obra de arte mostram que mais do que um objeto de fruição, são, ao mesmo tempo, indícios que deixam a marca de uma atividade, do gesto empregado para a sua feitura. Assim, expande-se o *si*, produzindo nele e com ele um estado de criação.

O possível criado pela arte expande as possibilidades de encontros e experiências com a vida; alarga os hiatos do *si* ético; faz dos intervalos de *si* o lugar possível da experimentação de *si*. Ao mesmo tempo, e em coexistência com a experimentação, convoca ao exercício de *si*. É daí que podem emergir as práticas de liberdade no encontro com o mundo, a partir da criação de modos de estar no mundo. E um modo de estar no mundo é um modo de criar relações com o mundo.

Os atos de fixação de escolhas refletidas substancializam-se em gestos e atitudes; o *si* é colocado em ação através de gestos e atitudes; uma obra de arte se constitui por meio da fixação de escolhas, que se desdobram em gestos e atitudes; a ética enquanto gesto. Retornam as perguntas de Gros (2013), que indagam pela *correspondência, na elaboração ética, entre as regras que me proponho e a ação que desempenho segundo tais princípios*. Aí reside a fixação de escolhas, no estabelecimento dessas regras que são demandas dos modos de produzir relações com



o mundo. E o modo como se fixa uma escolha, o modo como se produz um crivo e opera-se um trabalho ético através dele, é aí que se tem uma ética inseparável da estética.

Afirmar a ética enquanto gesto é aproximá-la de uma forma de ação artística, que fixa escolhas que atendem à urgência do objeto artístico, à sua agonística, pensando tal fixação como um arranjo possível, uma composição de modos de se relacionar com o mundo.

Por uma poética docente

A proposta busca ressaltar uma prática formativa em que uma poética de si é articuladora das experimentações de si. Essa compreensão da experiência de si convida à reflexão ética, inspirada naqueles preceitos de fazer da vida uma obra de arte, ter atitudes frente à constituição de si mesmo, constituir uma ética do agir a partir de um modo de elaboração de inspiração estética. Portanto, trata-se de reflexionar acerca da dimensão etopoiética de uma formação que toma como modo de experimentação de si a poética. Pensada nesta contextura, a poética pensada na conjugação com a formação é proposta como modo de resistência às pragmáticas de ensino que restringem a atividade aos tecnicismos e instrumentalizações, ativando a dimensão ética – imbuída da estética – na práxis educativa.

A poética está atrelada a uma atitude de crítica, que interroga acerca da substância ética do sujeito; o interesse é no efeito da interpelação da poética – ou da crítica – que produz no sujeito uma inquietação de si, que o faz operar um trabalho sobre si mesmo, uma dobra sobre si. Isso o impeliria a *assumir diante da vida uma atitude* (PAGNI, 2014, p. 87), que o interroga não apenas pela forma como vem se conduzindo na vida, mas pelos meios e pelos valores pelos quais opera o trabalho sobre si. Atitude de crítica, ligada à poética, como uma forma de atenção à sua elaboração ética, colocando o cuidado de si como preceito ético central. Assumir diante da vida uma atitude é criar uma forma de expressar o *seu modo de ser no mundo*, constituindo aí relações com



o mundo. Dar forma a si, por meio de um trabalho de atenção e cuidado e por meio de certas atitudes, criando relações com o mundo que expressam certo modo ser e estar no mundo. Assim se pode conceituar a poética de si.

Excedendo a elaboração da noção de poética de Pagni, e ao mesmo tempo a tomando como centro de força conceitual, Valéry (2011) intervém, possibilitando pensar a poética mais centrada na produção artística: *É a ação que faz do que a coisa a feita*. A poética, assim, inspira não a olhar para a obra, apenas, mas para o seu processo, suas técnicas: a ação empregada faz da coisa a coisa feita; a coisa feita é constituída pela ação empregada na sua feitura. Poética e um processo de reflexão acerca dos modos pelos quais uma obra se constitui, as escolhas feitas, os materiais empregados, a experimentação com a elaboração e a feitura da obra ou gesto artístico são inseparáveis. A composição Pagni e Valéry, no que diz respeito à poética e suas inspirações à formação ética-estética, remete à proposição da ética como elaboração artística.

Esse *si*, que é a forma em ação, engendra-se por meio de um labor, que pode ser inspirado pela poética artística, compreendendo a poética como processo refletido de feitura da obra (VALERY, 2011). Trata-se, assim, de uma aproximação do *si* por meio das escolhas fixadas em gestos, pelas atitudes tomadas, pela prática que tornou possível a obra. Interessa o trabalho que é feito, o cuidado exercido. Essa abordagem distancia-se de uma postura de decifração, da interrogação pelas intenções do artista, que figuraria em vontade de significação primeira da obra.

Duchamp (1986, p. 73), acerca do ato de criação da arte, intervém dizendo:

No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado deste conflito é uma diferença entre a intenção e a sua realização, uma diferença de que o artista não tem consciência. Por conseguinte, na cadeia de reações que acompanham o ato criador falta um elo. Esta falha que representa a inabilidade do artista em expressar integralmente a sua intenção; esta



diferença entre o que quis realizar e o que na verdade realizou é o ‘coeficiente artístico’ pessoal contido na sua obra de arte. Em outras palavras, o “coeficiente artístico” pessoal é como que uma relação aritmética entre o que permanece inexpresso embora intencionado, e o que é expresso não-intencionalmente.

A obra se produz neste hiato, que nada mais é do que defasagem, agonística. O coeficiente artístico é para Duchamp a impossibilidade de uma apreensão total da intenção do artista, capturada na forma de uma significação verdadeira que estaria contida e conteria a obra. A intenção não deve transformar-se no objetivo de encontro com a obra, uma vez que ela é impossível. Só funciona como proposição, estabelecendo uma das pontas de um crivo, que se dá como experimentação. A busca da intenção é como aquela pergunta de *quem tu és?* que funciona apenas para deixar clara a impossibilidade de acesso a verdade, que coloca na mão do outro — curador, historiador ou crítico de arte, professor, diretor de consciência — a verdade fundante de uma experiência, que tende à conformação.

O *si* tomado como forma dotada de plasticidade, de potência estética, assemelha-se ao trabalho poético na elaboração artística da arte, dispensa ou secundariza a pergunta que pede pelo *o que é isso?* Ou *quem é você?* Volta-se para o trabalho de um cuidado exercido e de atenção com as práticas, as técnicas, esses gestos e essas atitudes, que podem ser encontradas no cuidado que tem um artista com a sua produção.

Compartilhar problemas, dar testemunhos dos gestos escolhidos. A proposição da arte na formação como modo de multiplicação da potência de vida. Porque a aposta não é na reprodução de uma experiência artística, mas justamente na crença de que a arte possibilita estados de singularização, provenientes do incômodo gerado por um problema: a desordem de sentidos estabelecidos *a priori*. O falseamento da arte, sua força de aparência, de simulacro, pode colocar interrogações, que exige a criação de sentido, a criação de uma nova ordem de sentidos possíveis. A obra — seja de vida, seja de arte, seja enquanto formação — como sístole, convoca a



experiência por meio das intermitências entre desordem e criação de ordem — caos e cosmos. A vida se dilata a cada abertura, cada vez que uma criação é engendrada, cada vez que uma relação com o mundo é criada. Criar não como a produção do novo, mas como aquilo faz expandir o já existente. Pensar nas possibilidades de ultrapassar limites. Yves Klein (2006) diz que pintar um quadro não é apenas uma produção, mas sim um meio pelo qual se vive, deve-se viver uma pintura, transfundir-se nela, e não consumi-la. Bourriaud sintetiza o pensamento de Klein, acerca do trabalho do artista como:

[...] aquele que ele [o artista] efetua em si mesmo é que constitui a matéria-prima do quadro e sua verdadeira pedra angular. Por essa perspectiva, o ato de pintar um monocromo ou de saltar no vazio (não importa se essa proeza é realizada ou fantasiada) articula-se em torno de uma mesma vontade de superação de si, de um mesmo desejo de ir além do ego para irradiar a tela, de ultrapassar os próprios limites a fim de desenvolver potencialidades ignoradas (BOURRIAUD, 2011, p. 80).

Klein mostra o trabalho da arte como coisa inseparável do *si* mesmo artista, como uma forma de superação de *si*. Ele se abre e fecha, movimento de vida, como inspiração e expiração. E, em cada movimento de abertura, dá-se o hiato de uma defasagem, que produz uma dupla-captura: é vítima e é senhor; sente e toma posse. Para o artista Luciano Fabro (2006), reside aí a atitude estética, nesse tomar posse e viver através de uma coisa [obra]. Ser senhor de *si* através de um exercício de atenção com as relações e com os modos de estabelecer relações com o mundo. O *si* que toma posse do *si* mesmo, na forma de uma experiência que é estética.

Fazer-se docente, constituir para si um ethos, é trabalhar nessa ilimitada atitude, nesse gerúndio que inspira um cuidado e uma atenção consigo mesmo. Constituir uma poética docente,



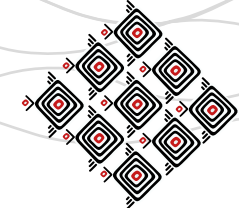
criando modos de se relacionar com mundo. Constituir-se docente criando uma gestualidade, um modo de trabalho sobre si, que se verte como proposição formativa do e com o outro.

Buscar na arte atitudes de cuidado, como um modo de bordar-se, como um exercício de recolher e tomar do mundo. Criar possibilidades no si, na constituição do próprio ethos, promovendo desusos, inventando outras utilidades para as matérias das quais se tem posse. A docência inspira um inacabamento. É no investimento do inacabado que o movimento de criação de si torna possível uma estética da existência, uma vida como obra de arte. É proposição, nas suas ilimitadas possibilidades de constituir-se. É prática de liberdade, sem medo do erro, que coloca a forma de si em contato e pelo contato a coloca em ação. É sempre ato, é sempre feitura, para não estancar-se em conformação. Em-formar: “O que é verdadeiramente imoral é desistir de si mesmo” (Clarice Lispector).

Notas de fim

Um *si* docente é sempre inacabamento. Uma subjetividade infinita nas possibilidades. O que uma formação — que se quer filiada ao ético como estético — aponta são distâncias, que sempre serão instituídas, e que um trabalho em percorrê-las será sempre feito. O que muda é o cuidado com que se percorrem tais distâncias; são as relações com os valores e os próprios valores que se colocam para exercitar-se a *si* mesmo.

Propõe-se aqui a arte seja intercessora de seu próprio ensino. Tratou-se do exercício de elaboração de uma concepção de formação que seja perpassada pela arte, que faça pensar a formação mesma como prática artística. Desse movimento, propõe-se que a aprendizagem não seja apenas da ou sobre a arte, mas como a arte, por meio de seus modos de feitura. Tomar das produções artísticas seus modos de feitura e daí, engendrar para si uma poética docente.



Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida. A arte moderna e a invenção de si**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-Produção: como a arte reprograma a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DUCHAMP, Marcel. **O ato criador**. IN: BATTCKOCK, Gregory. *A nova Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FABRO, Luciano. Discursos. IN: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (org.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V: Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. IN: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- JAEGER, Werner. **Paideia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KLEIN, Yves. Manifesto do Hotel Chelsea. IN: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (org.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- PAGNI, Pedro de Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- SOUSA FILHO, Alípio. Foucault: o cuidado de si e a liberdade é uma agonística. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUSA FILHO, Alípio (org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: autêntica, 2008.
- VALÈRY, Paul. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 2011.



PROCESSO CRIATIVO DE DESCONSTRUÇÃO DO TEXTO NA MONTAGEM “A CLÁSSICA ESTÓRIA DOS SALTIMBANCOS”

Diogo Ramon da Silva Costa¹

Resumo

Este artigo visa registrar o processo criativo da montagem ‘A clássica estória dos Saltimbancos’ realizada dentro de um plano pedagógico artístico comunitário, colaborativo e crítico-reflexivo. Visando promover a potencialidade individual dos alunos participantes, bem como um convite a autonomia dos mesmos. Desta forma propomos desconstruir o texto *Os Saltimbancos* de Chico Buarque de Holanda (1976), sem perder seu tema e sua força dramática. Para tanto diante da autonomia proposta aos envolvidos, percebemos os diferentes discursos criados, as eventuais discordâncias coletivas e a repulsa de alguns pelo novo (no caso, a dramaturgia sendo construída por todos). Numa ação dialógica aqui registramos as eventuais potencialidades do processo e alguns pontos que sirvam de inspiração em novas criações, produções e metodologias artístico-pedagógicas. **Palavras-chave:** Projeto sócio-cultural. Coletivo. Comunidade.

Uma realidade, um projeto e o sonho

A realidade amazonense no que se refere às Artes apresenta grande riqueza e inegável importância. Deve-se citar que o estado tem ganhado muito, desde a implantação em 1997 da secretaria responsável pela cultura e os fazeres artísticos, o que potencializou a legalidade e incentivo às manifestações culturais e artísticas. Cabe também citar a criação de políticas públicas (ainda que poucas) que colaboram no incentivo e nas produções e realizações artístico-culturais.

¹ Ator e Professor de Artes Cênicas. Acadêmico finalista (2018) de Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Pesquisador voluntário pelo Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC com projeto voltado ao estudo teórico-prático da interpretação teatral (2017-2018) e participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID. Email: diogoramoficial@gmail.com.



Outro ganho que devemos lembrar é a presença do Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro (LAOCS) que têm colaborado no início da formação de muitos artistas e futuros professores das linguagens artísticas aprofundadas, propiciando estudos em arte de forma gratuita. E ainda, no que se refere à prática e formação também podemos citar os centros individuais, privados e particulares de ensino das artes que atendem de forma remunerada.

Por fim podemos citar a presença da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que têm colaborado na formação de nível superior (bacharelados e licenciaturas) nas linguagens de Teatro, Dança, Música e Audiovisual (este com ensino tecnólogo) e de outro lado a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que conta com os cursos de Artes Visuais e Música (licenciaturas).

Embora seja citado várias opções e espaços destinados ao ensino das Artes e suas especificidades, cabe lembrar que um grande movimento que ocorre não somente em Manaus, mas em toda as capitais e em alguns municípios dos estados brasileiros vem aumentando e colaborando na criação artística comunitária, bem como na formação de futuros artistas e cidadãos colaboradores de uma sociedade desejada, que são os projetos sócio culturais que visam atender problemáticas que deviam ser cuidadas pelos governos.

Entre as tantas citamos aqui: o incentivo à cultura, conforme é explicitado no quinto inciso do 23º artigo no capítulo intitulado 'Da União' da Constituição vigente no Brasil: "V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;," (BRASIL, 1988, p. 29). Aqui ressaltamos a dificuldade de alguns bairros ao acesso à cultura, uma vez que as obras artísticas e manifestações realizadas com colaboração do governo atendem a um determinado público, numa região geográfica central da capital. E mesmo falando de Manaus em específico, acreditamos também ser esta a realidade de muitas outras cidades.

Destacamos também a oferta de educação em arte registrada na seção 'Da Educação' no artigo 206: "II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;" (BRASIL, 1988, p. 123). Podemos citar aqui a falta de professores formados nas áreas



específicas de arte que possam atender às inúmeras especificidades contemporâneas que envolvem a arte enquanto área de conhecimento. Além disso, podemos perceber o movimento bola de neve que é firmado com a falta de um ensino legítimo em arte nas escolas: os alunos começam a ter como parâmetros o que lhes é apresentado (e aqui não estamos falando das cópias das cópias da escola) e que lhes tragam mais conforto e prazer, e aí surge a cultura de massa como válvula de escape.

A cultura de massa segundo Joana Abreu Pereira de Oliveira (2011) é a retirada dos conceitos estéticos, sociais e artísticos de determinado grupo e comunidade, e as suas respectivas transformações em produtos do mercado cultural, o que traz retorno financeiro e lucro imediato. São justamente as produções que reafirmam preconceitos, cristalizam estereótipos e diminuem a liberdade crítica de seus consumidores. Para tanto diante desta realidade é que a criação de projetos que estimulam a legitimidade da arte e cultura de determinada comunidade, ganham força, voz e vez. É justamente daí que são alcançadas pequenas quebras nas problemáticas não ajustadas na escola e em outros ambientes propícios.

Marina Henriques Coutinho (2010) nos apresenta o trabalho artístico desenvolvido numa comunidade acompanhado de uma preocupação de identificação desta mesma, num sentido contrário ao da colonização, catequização e afirmação de verdades. Para tanto conceituar o que é fazer teatro comunitário², teatro *para* comunidades³, teatro *com* comunidades⁴ e teatro *por*

2 “Entende-se por teatro comunitário o teatro praticado nos bairros carentes, o teatro amador não subvencionado, o teatro espontâneo que surge embrionariamente em conjuntos habitacionais dos subúrbios, em favelas ou mesmo em igrejas de orientação progressista, tanto em pequenos como em grandes centros urbanos” (LIGIÉRIO, 2003, p.20).

3 O Teatro para comunidades se dá na visita de grupos e companhias teatrais que apresentam suas obras artísticas sem terem contato com a realidade de determinado bairro ou comunidade.

4 O Teatro com comunidades se dá nas ações de visitas de artistas e respectivos grupos que partindo de vivências com a comunidade percebe sua realidade, todavia seu objetivo final é a montagem de um espetáculo.



comunidades⁵ é essencial. Estes projetos que possuem caráter educativo, social e artístico são pequenas formiguinhas em meio a um jardim em passagem de tempestades. No entanto devem ser potencializados, revistos e multiplicados. Suas ações poéticas e estéticas na maioria dos casos refletem a própria realidade de seus estudantes, professores e colaboradores. Na verdade, é importante que não haja um distanciamento do que há de conceitos em determinada comunidade, mas que seja proposta as contribuições, provocações e estímulos pedagógicos necessários.

Num sonho voltado à prática da arte, num olhar além do minimalismo social e da repetição de obras pré-determinadas, de convite criativo a pessoas de diversas idades, de reconciliação individual, coletiva e social escolhemos criar este projeto no intuito de dar voz e vez aqueles que a quem são dadas normas e regras sem contexto. Da parte do coordenador do projeto e autor deste relato vem a obrigação de compartilhar práticas artísticas das quais não teve acesso tão facilmente na infância e evitar a mesmas dificuldades com moradores atuais do mesmo bairro de criação. Com uma relação ideológica, artística e social este projeto se deu na necessidade e na espontaneidade de sonhos e realidades distintas.

O processo aqui registrado se deu no último ano de atividades do Projeto Sociocultural Grupo de Artes (PSCGA), coordenado pelo autor deste artigo e mantido com a colaboração da Igreja Católica de Nossa Senhora da Assunção, no que se refere à disponibilidade de espaço para ensaios e realização de espetáculos. Este projeto ocorreu no Bairro Cidade Nova, localizado na zona norte de Manaus, capital do Amazonas e contava com um público alvo de alunos de diversas idades e diferentes interesses no realizar das práticas teatrais.

A metodologia do projeto se dava da seguinte forma: 1- Inscrição dos interessados nas práticas teatrais desenvolvidas, de forma gratuita e sem limite de faixa etária (os alunos inscritos em sua maioria eram moradores do bairro ou pertencentes à comunidade católica colaboradora). 2-

5 O Teatro com comunidade se dá na inclusão dos moradores no próprio processo criativo e no intuito de refletir cenicamente e esteticamente a realidade deste espaço.



Estudo teórico e prático de interpretação teatral no decorrer de aulas-ensaios (proposta realizada pelo projeto, onde se entende a construção de conhecimentos em teatro junto à prática artística do ofício do ator em meio à um processo criativo de construção de um espetáculo). Por fim, 3- A apresentação da montagem cênica construída no final de cada semestre de atividades (junho e dezembro). Nestes seis anos (2013-2018) os alunos envolvidos apresentaram *Auto da Compadecida* (2015) com 23 alunos, *O Corcunda de Notre Dame* (2017) com 34 alunos e espetáculos natalinos intitulados *Concerto Maravilhoso de Natal* (2013, 2014, 2015, 2016, 2017) envolvendo cerca de 192 alunos. Entre os processos destacados, podemos pontuar diversas metodologias e recursos pedagógicos utilizados no decorrer das atividades do PSCGA.

‘Todos juntos’ construindo o texto

Todos juntos somos fortes, Não há nada a t(T)emer.
Os Saltimbancos, 1976.



Fig. 1: Alunos e alunas após realizarem apresentação comunitária em evento.

Desde o início das atividades do projeto os alunos envolvidos sempre tiveram no decorrer dos processos uma autonomia com foco cênico. Podemos explicar isso no objetivo voltado à construção das personagens, aos roteiros cênicos no palco, à liberdade criativa no desenvolvimento das cenas, e por aí vai. No entanto, no que se refere ao texto dramático, à sonoplastia e elementos visuais as propostas criativas dos alunos eram mais discretas, o que fazia com que a maioria das decisões fossem dadas pelo professor-diretor e pelo diretor musical dos espetáculos.

Quando falamos em elementos visuais e nos deparamos com a cenografia, ainda que o processo de montagem (cenotecnia) se desse num sentido coletivo de organização, a própria



cenografia em si, nunca foi projetada e criada da mesma forma. O que ocorria era que uma ideia maior era colocada e o coletivo a executava, o que se mostrava potente esteticamente mas nem sempre pedagogicamente.

Partindo destes diagnósticos gerados através de reflexões do professor-diretor, de diálogos com o grupo e de reformulações de metodologias, no intuito de potencializar ações e sanar equívocos, o processo de montagem do espetáculo do ano de 2018 foi organizado num propósito coletivo-colaborativo. Luis Alberto de Abreu (2004) e Adélia Nicolete (2005) e ambos (2004) conceituam como coletivo e colaborativo o trabalho em teatro que visa a criação cênica num objetivo democrático, menos exaustivo e mais potente esteticamente e socialmente. Em organização podemos citar que nesta proposta: “O texto dramático não existe *a priori*, vai sendo construído juntamente com a cena, requerendo, com isso, a presença de um dramaturgo responsável, numa periodicidade a ser definida pela equipe.” (ibid, p. 1).

Partindo do pressuposto de uma metodologia mais participativa, autônoma e consciente, nos propomos organizar o processo em núcleos de atividades/responsabilidades. Divididos em direção, dramaturgia, elementos visuais e sonoplastia – os núcleos do processo se estruturaram com cerca de três a quatro alunos em cada um. Com um tema⁶ semelhante ao da metodologia adotada foi escolhido montar o texto *Os Saltimbancos* traduzido do original italiano *I Musicant* por Chico Buarque de Holanda (1976), visto a atualidade vivenciada - ano eleitoral que atravessamos diante de uma crise política nacional, as problemáticas ligadas ao extremismo, intolerância e propagação de preconceitos e às intervenções de censura e impedimento de liberdade artística.

Num caminho distante do entregar o texto impresso e pedir aos alunos que o decorassem e o transformassem em cena, escolhemos deixar a leitura do mesmo de lado. Mas provocar por meio de diversos estímulos, tais como vídeos, pequenos artigos, adaptações e diversas obras



Fig. 2: Alunos se distribuem em núcleos e constroem primeiras referências para a criação cênica.

6 O termo tema que utilizamos refere-se ao conteúdo de ação e conflitos que reverberam no texto dramático. Este termo é trazido dentro da perspectiva de Stanislavski (1998) com o método da análise ativa.



inspiradoras, o repensar artisticamente esta obra, num intuito de adaptá-la e aproximá-la da realidade de seus adaptadores, atores, dramaturgos e diretores.

Para tanto iniciamos a realização de oficinas de cada núcleo no objetivo de colaborar nas ações a serem realizadas. Iniciamos propondo a elaboração de um plano de direção, conforme nos lembra Anne Bogart (2011). Partindo dessa primeira iniciativa, foi pedido aos alunos pertencentes ao núcleo de direção que realizassem exercícios colaborativos com o restante dos alunos, com foco na construção dos personagens (gata, galinha, cachorro e jumento).

Num primeiro momento os alunos que conduziram os exercícios conseguiram recriar jogos teatrais, tais como o *zip-zap*⁷ e João-bobo⁸. No entanto a dificuldade que se dava era na explicação que os mesmo deviam dar aos participantes. Enquanto alguns propositores se sentiam num lugar superior com o título de diretores, os outros alunos que participavam das atividades começavam a não gostar das atitudes e não colaborar na criação de cenas, na realização dos jogos e no andamento do encontro.

Foi necessário que o professor-diretor interferisse em alguns momentos para que fossem evitados desconfortos e combates entre verdades ligadas às questões certo e errado. Justamente por isso que se faziam necessárias algumas contextualizações no decorrer dos encontros, no intuito de não tornar raso as aulas-ensaios somente ao fazer pelo fazer, de acordo com o que é apresentado na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1998).

7 O jogo *zip-zap* se dá numa dinâmica de roda, onde a palavra *zip* liga os participantes ao lado num jogo de distribuição de energia, enquanto o *zap* integra qualquer um dos participantes da roda. Os alunos substituíram estas palavras pelos sons dos bichos saltimbancos: *Hi ho* (jumento), *au au* (cachorro), *miau* (gata) e *cocorocó* (galinha).

8 O João-bobo apresenta várias ramificações, mas a mais utilizada pelo grupo era a de formação de roda com um sujeito ao meio, estando de olhos fechados e com o corpo totalmente leve para movimentações de vai e vem, no intuito de trabalhar a relação de confiança no grupo. Os alunos pediram para que todos estivessem entregues no jogo no respectivo corpo do personagem que apresentariam.



No que se refere aos elementos visuais tínhamos uma aluna nova que apresentava grande intimidade com esta área. Ela era participante da Nova Igreja Batista (NIB)⁹ e trabalha anualmente na elaboração, montagem e organização dos cenários dos espetáculos apresentados por esta igreja. Com uma profundidade estética e prática, esta integrante apresentou alguns dos seus conhecimentos empíricos e convidou os demais integrantes a pensarem juntos numa cenografia diferenciada, inteligente e prática.

Na sonoplastia, foi enviada aos integrantes todas as músicas do espetáculo por meio das novas tecnologias - redes sociais e aplicativos. No entanto para este núcleo não se percebeu muito envolvimento ou pertencimento de nenhum dos envolvidos, o que acabou deixando apenas para a direção do professor e do diretor musical, a respectiva responsabilidade.

Quanto à dramaturgia foi necessário perceber a compreensão destes alunos para podermos definir e redefinir as práticas que foram adotadas. Entre os discursos iniciais destacamos: “Dramaturgia é aquilo que organiza tudo (S. M. 16 anos, 2018), “Em improviso ninguém dirige, não tem dramaturgia” (R. P. 21 anos, 2018) e sinceras brincadeiras como: “Oh meus Deus, escuto dramaturgia e penso: Drama, Histórias, Interpretação” (S. M. 16 anos, 2018). Diagnosticamos, portanto, que para a maioria dos alunos, independente de serem novos ou antigos no projeto, o conceito de dramaturgia estava fortemente ligada ao texto dramático, à história ou estórias e a uma dimensão hierárquica na qual a dramaturgia que orienta como caminhará os outros núcleos.

Desmistificar estes conceitos distantes de discursos nomeados como verdadeiros e falsos fazem-se necessários nestes processos criativos e democráticos. Instigar, provocar e causar re-

⁹ A Nova Igreja Batista (NIB) é referência em Manaus por apresentar espetáculos grandiosos com diversos recursos estéticos, cênicos e tecnológicos. A comunidade apresenta dois espetáculos por ano, todos construídos com cerca de 1000 pessoas – todos fiéis da igreja. Cada espetáculo montado conta com três a quatro semanas de temporada e consegue alcançar por sessão um público com cerca de 8 a 15 mil pessoas. No que se refere à manifestação teatral espetacular à italiana atual em Manaus, as obras apresentadas por esta comunidade evangélica se caracterizam como os maiores espetáculos e os maiores públicos alcançados na capital.



flexão por meio de práticas que caminhem numa perspectiva pedagógica de convite autônomo à busca de soluções de problemáticas (FREIRE, 1987) é essencial, no intuito de promover uma aprendizagem significativa.

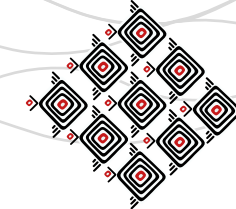
Foi somente por meio da prática de cada núcleo que cada envolvido percebeu a importância deste núcleo na criação do espetáculo, e somente por meio desta prática que cada envolvido com diferentes olhares percebeu a própria dramaturgia existente na sonoplastia, nos elementos visuais e no próprio olhar enquanto diretores. Apoiados sobre a contemporaneidade cênica apresentada por Eugênio Barba (1936) percebemos a dramaturgia do ator, do som e do espaço envolvidas numa dramaturgia da cena, que se dá através de um tema, e não necessariamente de um texto pronto.

Com as atividades programadas, e tarefas divididas num objetivo de não sobrecarregar nenhum dos envolvidos, iniciamos o processo de improvisações cênicas com foco nos *etiuds*¹⁰ do texto original, para que daí se desse as adaptações necessárias para a realidade dos envolvidos. Com a presença de 16 alunos participantes, dividimos o elenco da seguinte forma: 4 alunos para interpretar o cachorro, 2 para o jumento, 3 para as galinhas, 4 para as gatas e 3 para as contadoras de histórias.

A clássica estória dos Saltimbancos

A dramaturgia adaptada através das improvisações cênicas, registros e costuras dramáticas se firmou no texto *Os Saltimbancos* traduzido para o português por Chico de Buarque de Holanda,

10 Os *etiuds* são improvisações cênicas baseadas num texto dramático pronto, que colaboram na criação autônoma dos atores, neste caso dos alunos. Os *etiuds* marcam os últimos experimentos cênicos de Stanislavski (1999). Este método já havia sido utilizado neste projeto na montagem de outros espetáculos em anos anteriores (XXXXX, 2017, p. 1711).



tendo como tema seu conteúdo de ações e conflitos, porém, também buscou referências em obras cinematográficas referentes a mesma obra, tais como *Os Saltimbancos Trapalhões* (1981) estrelada pelo grupo de humor homônimo e a mais atual *Os Saltimbancos Trapalhões: Rumo a Hollywood* (2017) do humorista Renato Aragão. Além destas obras que se faziam presentes na memória dos pais de alguns alunos e na dos alunos de mais idade, também foram colocadas as próprias obras inspiradoras iniciais do ideal dos bichos revolucionários, como *Os músicos de Bremen* dos Irmãos Green¹¹ e a própria *I Musicant*¹² dos italianos Sérgio Bardotti e Luis Enríquez Bocalov.

Com o mesmo enredo em abordar a história de quatro animais que conseguem fugir de seu patrão (o Barão) e resolvem encontrar na arte uma fuga para suas tristezas e decepções, a adaptação propunha o lúdico por meio da tradição da contação de histórias. Inspirando-se desta forma, nos contos populares que provocam reflexões sociais e éticas, mas não se têm confirmações de serem verídicos. Para tanto, o desenrolar do espetáculo se deu como uma própria contação de histórias realizada por duas crianças (alunas atrizes que não interpretaram outras personagens, mas viveram suas próprias personalidades infantis) que se admiraram com o conto dos Saltimbancos e começaram a relatar os fatos visando provocar mudanças e retomadas de atitudes nos adultos que as escutavam.

A apresentação das crianças foram estruturada na espontaneidade (STANISLAVSKI, 1999) e na liberdade infantil (SPOLIN, 1979) partindo das improvisações enquanto criadoras cênicas. A

11 Quando colocamos *Os Músicos de Bremen* como uma das histórias dos Irmãos Green (1812) acreditamos ser necessário lembrar que esta entre tantas outras fazem parte do imaginário popular, dos sabres comunitários e dos grupos mais empobrecidos, dos quais receberam a visita dos tais irmãos escritores que escutavam os moradores e registravam as diversas histórias em formas de livro. No entanto, faz-se importante promover e dar voz ao real grupo criador e contador destes contos.

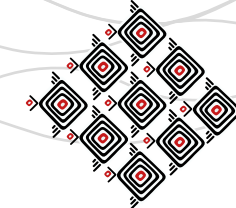
12 *I Musicant* é um texto teatral italiano de Sérgio Bardotti e com canções de Luis Enríquez Bocalov inspirado na obra *Os Músicos de Bremen*. Esta obra foi traduzido para o português com o título *Os Saltimbancos* por Chico Buarque de Holanda.



estética do espetáculo se pautou na humildade das apresentações infantis escolares, de comunidades e grupos, onde os grandes efeitos e *glamour* não importam muito.

Enquanto as crianças contavam a estória, os clássicos animais apresentavam-se como artistas e contavam suas lamentações, desabafo, esperanças e superação. A montagem propunha além da contação de histórias, a personificação dos sonhos infantis e singelos elementos circenses como colaboradores no desenrolar do espetáculo. Buscando proporcionar nos espectadores uma nostalgia dos tempos de criança e um repensar os sonhos atuais, a proposta estética foi a de juntar aspectos de apresentações populares e ações costumeiras familiares em meio ao mundo imagético das crianças.

Lembrando que o processo desta montagem cênica ocorreu de forma diferente dos anos anteriores, uma vez que a dramaturgia foi construída em coletivo, através de exercícios e processos criativos dos próprios alunos atores, repensamos também a própria disposição dos alunos artistas em meio ao público, com uma quebra das coxias e das pausas interpretativas realizadas nos bastidores. Os alunos artistas ficaram no meio da plateia durante todo o espetáculo. O trabalho de construção das cenas tendo ocorrido por meio de processos de improvisação como compositoras cênicas, colaborou na organicidade das ações, ainda que tenha atrapalhado alguns envolvidos que se acostumaram com o texto pré-definido e as rubricas descritas em montagens anteriores. Além das ações cênicas foram montadas coreografias pelo professor-diretor e pelo próprio grupo de alunos, de forma concêntrica com as ações teatrais e os trabalhos desenvolvidos. Com o menor elenco de todos os anos, apenas 16 atores, que depois de percorrido um processo dificultoso de 7 meses resultaram em 13, aproveitamos da realidade para apresentar um trabalho mais intimista e mais perto da realidade dos espectadores da comunidade.



Considerações em processo

O projeto encerrou suas atividades coordenadas pelo autor deste registro trabalhando com um tema de convite a formação de coletivo e com uma metodologia de desconstrução de comodidades que possam ter sido formadas no decorrer dos seis anos de atividades: textos impressos, decoração de falas, rubricas levadas muito a sério, coxias, espetáculo à italiana em divisão destacada entre atores e espectadores, e daí em diante.

Entendendo que “É necessário incrementar a aprendizagem da linguagem teatral pelo iniciante, indo além de sua habilidade na representação de personagens” (MARTINS, 2013, p.

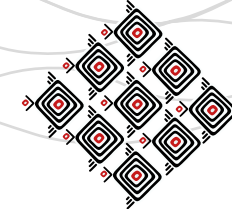
55) propomos por meio desta prática não a finalização de atividades, mas a multiplicação de agentes teatrais que continuem atuando, criando e produzindo arte neste bairro. E quem sabe desta vez, de forma mais autônoma e mais autêntica do que em anos anteriores. Para tanto deixamos aqui o registro de esperança em uma continuidade...

A prática teatral apresenta suas dificuldades e inúmeras particularidades desafiadoras, que ora nos incitam a novos caminhos e ora nos acomodam numa realidade. Entendendo ser necessário conhecer outras realidades, vivenciar novos processos e multiplicar sementes teatrais em outros campos sociais, o autor deste registro, agradece a todos os envolvidos no projeto realizado e convida todas e todos a continuarem realizando as atividades, ainda que com dificuldades, pensando em todos os benefícios já ocorridos em suas próprias vidas, bem como na dos espectadores que vem se formando ano a ano com cada obra apresentada.

Com o cuidado de reconhecer nossas atitudes enquanto barões opressores e nossos comodismos enquanto animais oprimidos, deixamos um convite de fraternidade, harmoniosidade e sensibilidade poética e artística acreditando que “todos juntos somos fortes” e que em meio a realidade tenebrosa enfrentada na atualidade, que “em água de peixes grandes é necessário ser cardume”. Que a ação nômade artística e filosófica intitulada “saltimbancos” continue nos levando a novos caminhos necessários de serem visitados e revisitados!



Fig. 3: Alunos realizam convite pelas ruas do bairro, ensaio geral e posam para foto de divulgação.



Referências Bibliográficas

ABREU, Luís Alberto de. **Processo colaborativo: relato e reflexão sobre uma experiência de criação**. Cadernos da Escola Livre de Teatro. Santo André, v. 1, n. 0, 2003.

BARBA, Eugênio. **Queimar a casa: origens de um diretor**. Tradução: Patrícia Furtado de Mendonça. – São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

COSTA, Diogo Ramon da Silva. **Construção do espetáculo *Auto da compadecida*: Um diálogo entre o ser diretor teatral e o ser professor de teatro no contexto da comunidade**. XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul [recurso eletrônico]: anais / comissão organizadora, Caciano Silva Lima, Vera Lúcia Penzo Fernandes. – Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017.

COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade - sujeito** / Marina Henriques Coutinho, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 LIGÉRO, Zeca. **Teatro a partir da Comunidade**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.

MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. **O professor como mestre-encenador: os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN**. In: SANTANA, Arão P. (Coord.).

NICOLETE, Adelia Maria. **Da cena ao texto: dramaturgia em processo colaborativo**. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____, Constantin. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.



PINTURA EM VESTUÁRIO COMO REPRESENTATIVIDADE E ARTE

Eliane Patricia G. Serrano¹ 1 – UNESP BAURU

Mariane Santinello Longhi² 2 – UNESP BAURU

Resumo

A pesquisa aborda questões atuais sobre diversidade sexual e cultural, através de um diálogo simples e reconfortante entre pintura em vestuário e a população, abrindo caminhos sustentáveis para tratar sobre as múltiplas facetas humanas dentro de ambientes educacionais. Envolvendo questões vivenciais, culturais e simbólicas, o presente trabalho floresce da necessidade de desenvolvermos empatia e respeito para com os alunos, tornando a educação inclusiva.

Palavras-chave: Arte. Pintura. Representatividade.

Introdução

A pesquisa desenvolvida explicita as relações entre arte, vestuário, sociologia e produção artesanal em uma busca por representatividade pessoal e grupal, estreitando relações entre o ato artístico, população e educação.

Utilizando a arte como uma ferramenta de mudança e reflexão social, a pintura em camisas com formas simbólicas, seria uma possível abertura de diálogo para com uma cultura que carrega raízes preconceituosas ao longo da história, além de fortalecer e evidenciar a diversidade.

1 Possui graduação em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), mestrado em Projeto, Arte e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997) e doutorado em Letras - Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003)¹. E-mail do(a) autor.

2 Graduanda do curso de Artes Visuais, Unesp Bauru com habilitação em Bacharel. marianesantinellolonghi@hotmail.com.



No âmbito da poética artística em diálogo com a educação, poderíamos utilizar a prática do ensino da pintura em camisetas, para canalizar e exteriorizar os sentimentos de forma representativos aos jovens estudantes que enfrentam o preconceito e a marginalização pessoal, tanto em sistemas convencionais de educação quanto práticas em locais não formais de educação, (fig.1).

Desenvolvimento

Iniciamos a pesquisa por meio das bases teóricas a fim de fornecer os possíveis suportes para as reflexões que envolvam a ponte entre a produção artística e o vestuário. Através dos escritos de Flávio de Carvalho, compilados no livro “A moda e o novo homem”, pudemos compreender as experiências que permeiam a vida social e as influências da moda.

Os primeiros escritos explicitam as relações de mudanças decorrentes das práticas utilitárias dos adornos e das vestimentas; às hierarquias sociais e objetos de distinção de gênero.

Segundo o autor, vivemos uma mudança constante de percepções e de crenças, em que acabamos desconsiderando as vivências históricas de mudança social e nos apegamos aos fatos mais recentes como verdades, como por exemplo; acreditamos que as roupas nos protegem, quando, criamos, durante a história, sensibilidade em nossos corpos pelo uso delas, decorrente de crenças relacionadas ao poder que as peles dos animais poderiam nos transmitir.

O homem começou a utilizar as peles dos animais porque acreditava que a força presente na presa poderia ser cambiada para o próprio corpo, e dessa forma, as relações se intensificaram e até a utilização de pinturas corporais reforçando crenças de proteção, como mudanças de colorações e os diferentes aspectos que cada tom carrega.

Essa busca por poder sempre esteve presente nas questões sociais; a maneira como nos apresentamos ao mundo através do vestuário, pode apresentar relações até mesmo com questões primitivas, um dos exemplos citados no livro mencionado refere-se ao uso da cauda, uma



Fig. 1 Oficina ministrada pela pesquisadora Mariane Santinello Longhi no encontro regional Faeb -Bauru (Unesp) sobre pintura em vestuário como representatividade e arte. Bauru - SP.



ancestralidade que ilustra a busca por equilíbrio interno. Podemos analisar os trajes do Napoleão Bonaparte, por exemplo, como uma peça que contrabalança sua insegurança, embora carregasse vitórias militares, era, em seu íntimo, uma pessoa provavelmente insegura.

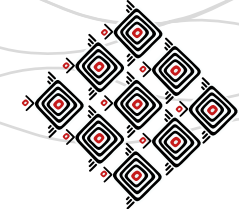
O vestuário explicita nosso interior e as relações sociais mais profundas; a questão de número populacional e relações amorosas sexuais também se explicitam pela vestimenta; a questão curvilínea da roupa está atrelada à adaptação quanto à quantidade da espécie de forma inconsciente.

Diante das citações acima, podemos iniciar uma reflexão quanto ao valor da peça como um objeto de diálogo contextual, em que criamos uma íntima relação entre questões pessoais, sociais e grupais.

Relações de igualdade de gênero através da vestimenta, a escolha da camiseta

Segundo Flávio de Carvalho, podemos compreender que o primeiro tratado de paz entre o homem e a mulher se deu pela vedação da parte inferior do corpo, esta atitude designa divergência e apaziguamento entre as lutas de gênero, uma vez que possibilita o equilíbrio potencial obtido pelo exercício igual dos movimentos de trabalho, porém, a atitude do homem deixar as mulheres cuidando da prole e se aventurar na natureza, exigia uma vestimenta mais flexível.

A calça e a inteligência se desenvolvem correlativamente, pois ambas são visões geográficas, passando a ser um vestuário de distinção de gênero. A visão da igualdade pela vedação das partes inferiores abre outra reflexão, pois o autor coloca a igualdade de gênero com base no sexo dominante masculino, sendo assim, é necessário uma liberdade do movimento para iniciar uma igualdade mais íntegra, portanto, a luta pela igualdade está relacionada à luta pela mobilidade dos vestuários, conquista do movimento e abandono das saias justa, vale ressaltar que é preciso, na atualidade, outras abordagens, tendo em vista os atuais movimentos feministas e os estudos



complexos sobre a questão de igualdade de gênero, envolvendo muitos outros aspectos; antropológico, biológico, social, e psicológico.

Hoje, já observamos uma mudança muito expressiva, uma vez que a mobilidade pode ser equiparada entre os gêneros, pensando no vestuário, porém, com muitas distinções que poderíamos dar espaço às novas pesquisas.

Trazendo esse mesmo pensamento para a pesquisa, a utilização da camiseta seria uma peça propícia que simbolicamente ambos os gêneros se interessariam e não trás distinção de mobilidade.

Por isso a escolha do próprio elemento, a camiseta, estabelece diálogo com as questões de estudos teóricos sobre mobilidade e igualdade, sendo uma peça de grande utilização dentro da cultura brasileira que utilizam roupas, além de ser um elemento que ocupa a parte central do corpo que mais apresenta espaço para a prática artística da pintura, em relação com a própria proximidade com o coração que adentra as questões simbólicas do homem.

Questão cultural, relações simbólicas e históricas

Cultura é toda manifestação enraizada no ser, sendo esta distanciada por qualquer manifestação biológica, deixando explícito que não existe correlação significativa entre caracteres genéticos e comportamentos culturais; “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação” (LARAIA,2011, pg.20). Sendo assim, é compreensível sentirmos repulsa por hábitos distintos aos nossos, uma vez que enxergamos os outros com os nossos valores, e este aspecto é determinante quando falamos sobre pluralidade e diversidade. Se tomarmos uma das abordagens antropológicas contemporâneas, esbarramos nas questões simbólicas da cultura, Lelie White;



Todo comportamento humano se origina no uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos. Todas as civilizações se espalham e perpetuam somente pelo uso de símbolos... Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano. ... O comportamento humano é o comportamento simbólico. [...] (WHITE, 1955, apud LARAIA, 2011, p. 55)

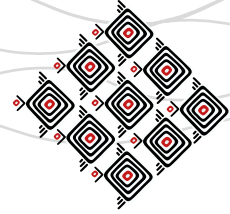
Dessa forma, adentrando mais ao foco dessa pesquisa, podendo traçar uma relação direta entre as questões simbólicas, estruturantes e estruturadas do poder simbólico, postura discriminatória e formas de utilizar a arte para a expressão e início de um diálogo inclusivo.

Retomada dos conceitos principais, produção, análise das camisetas e oficina

Através do levantamento teórico das ramificações vivenciais simbólicas, culturais e históricas adentramos na prática da pesquisa; análise das produções das camisetas artesanais e sua real funcionalidade pessoal e social.

Para adquirir maior compreensão sobre as questões discriminatórias que envolvem, no caso dessa pesquisa, às questões da comunidade LGBT+, as lutas feministas e o preconceito racial, busquei conteúdo para compreendermos a “origem” próxima de algumas condutas sociais ainda existentes, para então pensar no papel da arte para com esta problemática e suas possíveis mudanças e abertura de diálogos para com os alunos.

Segundo o artigo “As heranças da ditadura hétero-militar: da repressão ao reconhecimento precários dos direitos Lgbts” do Renan Quinalha, publicado no livro História da sexualidade, Masp, podemos iniciar uma reflexão quando às questões enraizadas, pejorativas, sobre o movi-

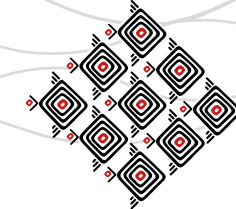


mento. A ditadura militar não foi apenas uma questão de sanção à liberdade de expressão, fora um aprisionamento sexual de reforço preconceituoso. Peças de teatros, comerciais, e programas com personagens que apresentassem alguma característica que pudesse ser considerada de orientação sexual não hétero, era censuras. Essa postura partia da crença na “moral e dos bons costumes”, que carregava uma visão restritiva à pluralidade humana, considerando qualquer postura que não fosse hetero sexual, desviante.

Os desejos e afetos entre pessoas do mesmo sexo também foram alvo do peso de um regime autoritário com pretensão de sanar moralmente a sociedade e criar uma nova subjetividade[...] O que ocorreu é que o golpe de 1964 ao estruturar um aparato de violência complexo e funcional para seus objetivos, promoveu os Índicos da moralidade. os meios que precisavam para levar a cabo os projetos de purificação, desde as agências estatais. Isso fez com que esses padrões morais, outrora particulares e restritos a pequenos grupos, fossem então alcançando o status de políticas públicas e acabassem, por extensão, dotadas da mesma legibilidade que conta o estado (QUINALHA, 2017, p. 294).

Qualquer manifestação que contrariasse a dominação moral era vista como um atentado da segurança pública. A forte repressão contra a comunidade LGBT, fez com que abrissem precedentes para a postura de perseguições e autoridade para com os membros da comunidade, sendo esta autoridade exercida durante todo o processo do golpe e posteriormente, se enraizando mais as questões preconceituosas.

Estas visões estão até hoje presentes no nosso cotidiano. Podemos ter a impressão de estarmos vivendo um momento novo, porém, esta impressão é derivada da falta de discussão histórica no território brasileiro, as questões homossexuais e de transgeneridade, embora carente de representatividade e discussão, sempre existiram.



Processo das camisetas

A pesquisa teve origem por conta das produções já existentes da pesquisadora. Todos os rascunhos desenvolvidos com o intuito de promover a representação eram enviados e trabalhados para que chegássemos na união entre a poética artística e a contemplação do representado. Após a aprovação por parte do usuário, a camiseta em branco passava por um processo de lavagem pré pintura, já seca, começavam os traços e a pintura.

Todo o processo da pintura era artesanal, realizada com pincel e tinta para tecido, e acompanhado, através de fotos, pela pessoa que solicitou o pedido, a fim de, se necessário, realizar alterações durante o processo. O período da secagem compreendia 72h, e após esse período a camiseta era entregue.



Fig. 2 Camiseta desenvolvida para o Willian Lansten

[...] quando eu pedi que a Mari fizesse a camiseta, eu tinha uma intenção, e uma mensagem que queria passar. Ela além de deixar a mensagem ainda mais poética do que eu esperava, cumpriu exatamente o que eu queria passar com a camiseta. [...] A minha camiseta era uma mensagem contra a violência LGBT+, assim como a vivência e demonstração de ser membro desta comunidade causa reações e interesse (sejam negativos ou positivos), a camiseta também despertou curiosidade. [...] Eu geralmente a uso (até hoje) como uma forma de ativismo, como uma forma de ser percebido, a mensagem dela é percebida antes que eu mesmo. [...] Eu vesti ela justamente por ser uma camiseta pintada a mão. Eu como artista, sempre prefiro valorizar o trabalho de outros artistas, e ajudar eles, por questões de empatia, e de saber a desprezo/falta de interesse que as pessoas tem conosco. E eu sempre uso a camiseta com orgulho, e não só porque a mensagem dela de certa forma fala sobre isso. Fora que é uma camiseta única, feita para mim, por alguém que admiro e respeito muito, desde quando conheci. - Relato do Willian Lansten, estudante de Artes Cênicas da Usc-Bauru, responsável pelo pedido (fig. 2).

Podemos observar que a utilização de cores que remetem a bandeira LGBT+, desenhada por Gilbert Baker, é evidente, uma vez que, como já estudado, as questões simbólicas e de po-



deres estruturais e estruturantes simbólicos se relacionam às questões culturais e estamos propondo aberturas de diálogos quanto preconceitos já enraizados.

Todas as pinturas envolvem diálogos quanto aos símbolos já compreendidos socialmente, de forma que a apropriação destes esclareçam novas perspectivas; placas simbólicas de trânsito, símbolos de gênero, gaiolas abertas, entre outros.

O ato de caminhar com a camiseta artesanal configura-se em uma aparição efêmera que esbarra em questões culturais de múltiplas visões exteriores, configurando maior número de interpretações por parte dos observadores, além de uma profunda conversa interna entre o usuário e a camiseta, como podemos observar em diálogos com alguns usuários da vestimenta.

A partir da análise e mudanças constatadas tanto por bases teóricas quanto práticas, podemos levar esta pesquisa para centros educacionais formais e não formais como aberturas de diálogos, reflexões internas individuais e grupais.

A oficina ministrada pela pesquisadora contou a presença de 7 estudantes que sentiram-se livres e orgulhosa por poder representar-se em suas próprias vestimentas, em conjunto com as reflexões para com o ato de vestir, representar e o ato de empatia e compreensão da realidade do outro discutido durante a prática.

A oficina ministrada pela Mariane foi muito completa, englobando teoria e prática. A parte teórica nos deu uma ideia de como foi a formação histórica do vestuário. A etapa da prática foi composta por uma breve explicação de algumas técnicas de pintura e materiais, deixando os participantes livres para explorar suas próprias poéticas e os materiais ali fornecidos. Portanto, está oficina foi muito completa e contribuiu muito para conhecermos aquilo que usamos diariamente. [...] Como deixou a parte prática livre, com um desenho próprio e uma camiseta que nós já tínhamos, isso contribuiu pro sentimento de representação naquele vestuário - Relato da Maria Luiza Tonussi, estudante de Artes Visuais habilitação em licenciatura Unesp Bauru.



A prática da pintura como representatividade pode ser uma forma lúdica para adentrarmos aos assuntos que permeiam a diversidade de forma empática, fazendo com que a pessoa possa expressar seus sentimentos e compreender que o sentimento é algo individual que necessitamos do coletivo para fomentar meios em que esses sentimentos possam ser expressos e compreendidos.

Referências Bibliográficas

AMARAL, A.A. Arte para quê: **A preocupação da arte social na arte brasileira**, 2. ed. rev. São Paulo: Nobel, 1987

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A, 1989

CARVALHO, F. **A moda e o novo homem**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010

GOLDENBERG, M. **O corpo como capital**, 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

LARAIA, R. B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986

MESQUITA, A. PEDROSA, A. **Histórias da sexualidade-antologia**. São Paulo: Masp, 2017



NARRATIVA DE UM PROCESSO ARTÍSTICO EM CONSTRUÇÃO

Flávia Fabiana Leite Rodrigues

Resumo

Este artigo traz a narrativa do processo de criação de uma pesquisa em andamento, em que discute poéticas contemporâneas, tendo propostas experimentais, utilizando de diferentes suportes e materiais nos procedimentos artísticos. O objeto de pesquisa a princípio é o desenho expandido usando o cabelo como matéria prima principal. Esta pesquisa se apresenta de forma não literal ao se representar em três séries: autorretratos, retratos e retratos anônimos.

Palavras-chave: Poéticas Contemporâneas. Desenho Expandido. Retratos.

Introdução

A narrativa que se segue norteia o processo criativo, os procedimentos artísticos, os materiais não convencionais e configurações de poéticas visuais da pesquisa que foi iniciada em território acadêmico, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, no final da década de 90. Após alguns anos dedicados à Arte/Educação, retomei a minha carreira artística em 2015 depois de um curso em Arte Contemporânea na cidade de Anápolis-GO, o qual instigou meu interesse pela investigação do processo criativo em arte contemporânea. Desde então, venho pesquisando, produzindo e participando de salões, exposições e atualmente estou ligada a um grupo de pesquisa ainda sem nome definido. Meu objeto de pesquisa a princípio é o desenho enquanto linguagem expandida.

O desenho, em seu continente mais amplo, não é somente uma manifestação gráfica através de lápis e papel, como já destacamos. A consciência do campo retangular do papel devolve ao desenho a sua potencialidade como instrumento de reflexão, abstração e con-



ceituação. O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar é conhecer, é apropriar-se (DERDYK, 1989, p. 23).

E para a expansão do desenho pensei em um material pouco convencional e usei como matéria-prima o cabelo.

A ideia inicial foi a de representar, por meio de uma produção artística, algo que remetesse à memória, para dar significado às lembranças importantes, as quais não se pensa em esquecer. A criação de um álbum de família, feito para durar, para perpetuar no tempo. A família, para mim, é um bem sagrado, representa o afeto, o amor, o amor que supera o tempo, a eternidade, portanto amplia o significado de memória. Esse álbum de memória ou álbum de família, esquiva-se dos padrões convencionais, fugindo da literalidade da figura humana, pois é possível se representar e/ou representar a figura humana com outras formas de narrativas. Para todas essas referências usei como material o cabelo.

O cabelo é, com frequência, associado à força vital, à carga genética e também à afetividade, trazendo, ainda, fatores estéticos e simbólicos. Sua durabilidade é algo que nos acompanha por toda vida, e até no pós-vida, já que sua degradação ou decomposição leva décadas, mesmo desconsiderando os cuidados necessários para a sua conservação.

Nas artes, a evocação das memórias pessoais implica a construção de um lugar de resiliência, de demarcações de individualidade e impressões que se contrapõem a um panorama de comunicação à distância e de tecnologia virtual que tendem gradualmente a anular as noções de privacidade, ao mesmo tempo que dificultam trocas reais (CANTON, 2015, p. 21).

Assim, com a matéria prima (mecha de cabelo) doado por cada membro do meu núcleo familiar: pai, mãe, duas filhas (eu, irmã) e um filho, produzi uma composição de quadros, na qual



Fig 1. Retrato de Família, mechas de cabelo sobre papel. Ano de execução 2009. Acervo da autora.



Fig 2. Fios de cabelos agrupados

as mechas de cabelos permanecem em sua forma mais pura, orgânica, *in natura*, sem sofrer alterações no tamanho, volume, espessura ou algum tipo de tratamento/procedimento químico. Cada mecha se apresenta separadamente em quadro de moldura (7X7) em madeira protegida por vidro transparente e as mechas colocadas sobre papel branco, presas por um fio fino transparente de anzol. Como é possível observar na figura ao lado (fig. 1).

Desde o álbum de família, novas possibilidades e novas significações foram se agregando ao decorrer da pesquisa. Até então não sabia ao certo em que categoria se enquadrava meu trabalho, e passando por curadorias e olhares de alguns especialistas, minha produção foi se enquadrando e sendo nomeado “Desenho Expandido”. Sobre o desenho expandido Elias

Elias & Vasconcelos utilizaram o “campo expandido” em sentido metafórico para ilustrar as potencialidades interdisciplinares do desenho e a sua capacidade de incorporar linguagens provenientes de outros domínios artísticos. Entendido desta forma, o desenho sai beneficiado, já que se constitui, para além de uma disciplina com resultados, como um domínio de experimentação ou de ideação, transversal a muitas práticas profissionais (2009, p. 16).

Processo Artístico em Construção

Dentro da pesquisa de desenho expandido, venho desenvolvendo três séries:

Autorretratos – Nesta série, utilizo meus próprios fios de cabelo que após lavados e escovados e armazenados na escova de cabelos, são recolhidos para secagem e guardados separadamente. Posteriormente, os fios são selecionados, hidratados e agrupados fio a fio de acordo com a espessura desejada (fig. 2). São colocados novamente para secagem e utilizados de acordo com a composição desejada (fig. 3). Obtendo assim material para finalização da obra idealizada. Segue abaixo um dos trabalhos finalizados (fig. 4).



Fig 3. Criando uma composição

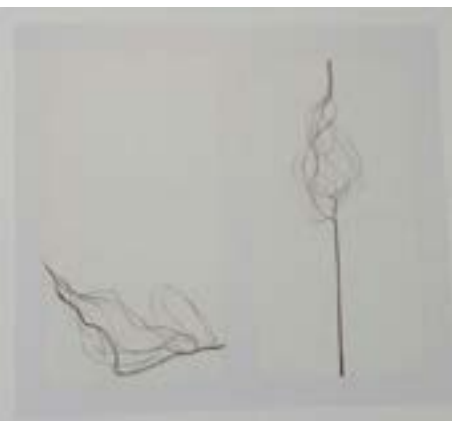


Fig 4. Obra finalizada.
Autorretrato, fios de cabelo sobre papel, ano de execução 2016.

Retratos – A série retratos é composta por mechas de cabelos que são doadas por amigos e/ou conhecidos. É necessário que haja algum tipo de ligação, um laço afetivo, algum tipo de conexão para o recebimento deste material (fig. 5). E este laço de amizade faz com que recebo algumas doações de mechas de fora do estado ou do país. Algumas por exemplo vieram de Belo Horizonte, Londrina, Argentina, Itália, Estados Unidos. Para esta composição é valorizado e considerado o tamanho, formato, textura e a plasticidade sugerida pela mecha recebida, como é possível conferir na (fig. 6).

Retratos anônimos – cabelos adquiridos por meio de compra, em gramas ou peças (fig. 7). Nesta série não há qualquer vínculo afetivo, e é possível alterar (caso necessário) a cor dos fios, que são agrupados em mechas (fig. 8) com espessuras de acordo com a composição desejada conforme a obra (fig. 9).

Os autorretratos, retratos e retratos anônimos, colocam em discussão os desdobramentos do desenho enquanto linguagem plástica expandida. E o cabelo utilizado como matéria-prima para produção de desenhos expandidos traz com uma carga de gestos orgânicos, esculturais, representativos do ser, propondo assim, novas perspectivas. E a não literalidade da representações do ser possibilita novas investigações e novas propostas de narrativas poéticas.

Considerações finais

Dedicar a arte educação e a produção artística não é tarefa fácil. A participação em salões, exposições, vem me trazendo um importante aprendizado que vai além do chão universitário. A importância das escolhas feitas é fundamental no decorrer da carreira. São muitas as questões que devem ser pensadas ao decidir percorrer pelo circuito artístico. Saber se posicionar enquanto artista, entender e valorizar os materiais que irá trabalhar, aprender e tirar o melhor das críticas recebidas, estar atenta ao mercado da arte que é extremamente complexo,



Fig 5. Doação de mechas de cabelo



Fig 6. Obra finalizada. Da série Retratos, S/
Título. Mechas de cabelo sobre papel. Ano de
execução 2016.



Fig. 7. Cabelos comprados por gramas ou peça.

estudar sobre Arte Contemporânea, saber escrever e falar do seu próprio trabalho são etapas importantes neste processo. .

Na primeira exposição (coletiva) que participei com uma produção artística após meu retorno, fiquei me questionando se realmente seria eu, artista. Um dia na galeria Antônio Sibasoly em Anápolis, onde acontecia a exposição, uma garota chegou com seu pai para mostrar as obras e em especial o meu trabalho. Esta garota havia visitado anteriormente a galeria com sua escola, e conheceu um pouco mais das obras através da ação educativa, que é recorrente na galeria. Enquanto Arte Educadora, sei da importância das ações educativas em galerias e museus para o entendimento e/ou envolvimento do público com a obra.

As ações educativas são a materialização de um conjunto de medidas, com o objetivo de promover o interesse pela arte, vista através do âmbito da educação com educação não-formal, exercida em inúmeros espaços, incluindo museus e instituições culturais. O ensino não-formal é aquele que não se limita a ensinar os conteúdos normatizados por lei, trazendo a experiência pessoal de cada indivíduo participante. Seu conteúdo não é rígido, podendo se modificar de acordo com o processo de ensino (FIGUEIRÓ, 2011, p. 25).

Mas agora, esta ação educativa trouxe a resposta na qual eu necessitava como artista. Ao ver uma garota de periferia, conseguindo levar o seu pai em uma exposição de arte contemporânea, e dentre todas as obras, destacando o meu trabalho, foi emocionante e inspirador. Muitas vezes necessitamos saber se estamos na direção certa, e isto com certeza me motivou a acreditar, em mim como artista, no meu trabalho. Depois disso segui em frente, fui selecionada em alguns salões, participei de outras exposições e caminho para minha primeira exposição individual.

Poder narrar esta experiência, conseguir colocar em linhas meu processo criativo, vem sendo um exercício difícil, porém muito positivo. Espero construir novas narrativas, já que venho trabalhando em novas pesquisas, que ainda estão um pouco abstratas na minha cabeça. Mas,



Fig 8. Fios separados e agrupados por espessuras diferentes.



Fig. 9. Da série Retratos Anônimos, S/ Título. Fios de cabelo sobre papel. Ano de execução 2018.

já comecei a fazer um diário e/ou caderno de estudos da que será a minha primeira exposição individual. Participando de uma palestra do artista Dalton de Paula, ele ponderou o quanto o caderno do artista é importante. Pois o artista é um pesquisador, um experimentador de métodos, técnicas, fazeres. Junto ao grupo de Pesquisa venho experimentando métodos artísticos contemporâneos, e percebo que trocar informações, mostrar o trabalho, pesquisar, estudar juntos, por mais diferente que seja o pensamento e o trabalho de cada um, essa troca, de vivência, experiência é muito e produtiva.

Referências Bibliográficas

CANTON, Katia. *O Tempo e Memória*. Temas da Arte Contemporânea. São Paulo, Martins Fontes. 2015.

DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho*. São Paulo, Scipione. 1989.

Sites:

ELIAS, Helena; VASCONCELOS, Maria. *Desmaterialização e campo expandido*: dois conceitos para o desenho contemporâneo. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261698242_Desmaterializacao_e_Campo_Expandido_dois_conceitos_para_o_Desenho_Contemporaneo [accessed Sep 05 2018].

FIGUEIRÓ, R, Natália. *A ação educativa e suas relações com ensino das artes*: relato de Experiência. Porto Alegre 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37932/000823946.pdf?>.



ARTISTA-PROFESSOR: PROCESSOS CRIATIVOS E ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE

Gabriela Clemente de Oliveira¹- UEMG

Resumo

Parto do princípio de que o artista-professor é um sujeito que possui saberes vindo da experiência em arte. Muito além de ser um sujeito que possui formação acadêmica em bacharelado ou licenciatura em arte, o artista-professor é aquele que conhece o processo de criação, complexo em sua natureza, e que tem a oportunidade de acessar diferentes conhecimentos construídos através da justa relação entre a razão e a intuição. O artista-professor, dotado desses conhecimentos sensíveis, pode proporcionar um ambiente particular na relação de ensino-aprendizagem em que os princípios da experiência possam vir a ser vivenciados também, por seus alunos. Recorri às teorias de Dewey, Cecília Almeida Salles, Fayga Ostrower, Jorge Larrosa entre outros, na intenção de tecer uma relação entre processos criativos, experiência e ensino-aprendizagem em arte. Acredito que a sua presença na educação, possa vir a consolidar verdadeiras práticas de pesquisa em arte.

Palavras-chave: Artista-professor. Experiência em arte. Processos criativos. Ensino de arte.

Introdução

Criar implica em uma complexa relação entre razão e intuição. “Além dos impulsos do inconsciente, entra nos processos criativos tudo o que o homem sabe, os conhecimentos, as conjecturas, as propostas, as dúvidas, tudo o que ele pensa e imagina” (OSTROWER, 1999). A criação permeia todas as instâncias da vida e durante seu ato, uma série de saberes são construídos numa relação constante e indissociável entre a razão e a intuição.

¹ Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade de Minas Gerais (2001). Mestranda em Arte pelo PPG Arte-UEMG. Estudante de Artes Plásticas na Escola Guignard - UEMG. Experiência na área de Educação em ensino de Arte e História, no ensino formal e terceiro setor. Tem desenvolvido pesquisas com foco no ensino de arte e teoria da produção e recepção em arte. E-mail: gabriela.gabiarte@gmail.com



O ser humano, nas sociedades ocidentais atuais, é considerado pouco intuitivo. De acordo com Zamboni (1982) “a história da humanidade se confunde com a própria história do conhecimento humano, pois, dependendo dos valores vigentes em épocas diversas, ele pode ser concebido segundo as contingências e os juízos da época que o gerou”. Assim, não se pode afirmar que valores significativos para as sociedades atuais foram da mesma forma importantes para sociedades passadas ou que continuarão a ser, no futuro.

Essas sociedades, baseadas na força do racionalismo estabeleceu uma aparente divisão do conhecimento onde a razão assumiu posição predominante em relação à intuição. O método cartesiano implantou a crença de que a razão é a única dimensão confiante e segura, capaz de promover conquistas e avanços, proporcionando desenvolvimentos que elevam as potencialidades do ser. A partir de tal estrutura tendemos a acreditar que um objeto só é passível de conhecimento a partir da clareza vinda da razão, pois aquilo que se encontra fora dela é enganosa. “Criamos relações dicotômicas, arte e ciência, razão e intuição, insistindo em separar aquilo que é inseparável” (ZAMBONI, 1982).

Desenvolvimento

Estamos constantemente na presença de objetos, experimentando acontecimentos e percebendo tanto pela razão quanto pela intuição. A particularidade da percepção pela intuição é que ela se configura como “um dos mais importantes modos cognitivo do homem” (OSTROWER, 1999) pelo qual apreendemos uma multiplicidade de saberes, em função da diversidade de sensações, emoções, afetos e outras. Essa experiência não intelectualizada do conhecimento intuitivo produz em nós “percepções especiais na busca por novos ordenamentos e significados” (OSTROWER, 1999), num movimento permanente entre o interior e o exterior.



O campo da arte abre amplas possibilidades para experimentar e perceber essa justa relação entre razão e intuição, em função das relações que são estabelecidas entre o corpo, a materialidade, o espaço, o tempo e outros. No livro *O Gesto Inacabado*, Cecília Almeida Salles (2004) cita Fellini, que afirma: “não se pode contar uma viagem sem antes realizá-la”. Nessa passagem, ela destaca o aspecto primordial do fazer para que aconteça conhecimento intuitivo-racional em arte. O corpo necessita estar submetido à relação com o objeto para que produza conhecimentos, o fazer somente na intenção não se encontra completo, é necessária uma série de ações práticas que submetam o corpo a uma trama particular de acontecimentos. “Por isso, uma sequência de gestos do artista o leva a experimentar múltiplas transformações” (SALLES, 2004).

Os conhecimentos gerados na relação do corpo com o espaço têm sua unidade conferida pelas “emoções” (DEWEY, 2010). Associadas às percepções, elas levam o artista a refletir, significar e compreender o que está lhe acontecendo. A experiência então compreende o envolvimento do artista em uma ação, o corpo agindo no espaço e produzindo saber. A experiência, então, acontece quando existe a consciência do fazer, quando existe o pensamento unido à ação, significado pela emoção. Quanto mais entregue o artista estiver em seu processo de criação, mais conhecimento ele terá sobre si e sobre a criação que realiza.

Nessa medida, a arte proporciona uma experiência completa ao artista, pelo chamado que ela faz de entrega à ação artística. O corpo ativo na ação artística produz compreensões, significações próprias daquele lugar. Essa experiência pode surgir tanto na ação da produção em arte como na ação da fruição, uma vez que não há separação entre as duas. No, ato criativo, o artista se dedica a seu problema de investigação artística, construindo e apreciando concomitantemente o que está elaborando.

O artista, comparado a seus semelhantes, é alguém não apenas especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos e criações. Ao manipularmos, tocamos



e sentimos; ao olharmos vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulha usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. Graças a essa ligação íntima, o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho nem de rotina. Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção (DEWEY, 2010, p.130).

Ao contrário do que possa parecer, o artista não controla todo o processo de criação, definindo etapas e determinando seus usos. Para haver experiência é necessário que aconteça algo da ordem do acaso. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2014). O saber da experiência nada mais é do que o modo como produzimos diante aquilo que nos acontece na vida, como vamos ordenando, significando, construindo todo esse processo. Esses modos são únicos e nunca mais poderão ser repetidos, “nenhum indivíduo produz um conhecimento igual ao outro ainda que submetido ao mesmo fenômeno” (LARROSA, 2014).

Não se separa a experiência do indivíduo, pois ela faz parte da carne daquele que a sofre, seu lugar não é fora e sim dentro, diz sobre uma maneira única de ser e estar no mundo. A experiência existe, é concreta e singular, uma forma direta de apropriação da vida. Uma vez que a experiência é aquilo que nos passa, ela media transformações e nos revela como “territórios de passagens sensíveis” (LARROSA, 2014). A ideia de passagem evoca o efeito do transitório, da performance, da movimentação. Nenhuma experiência é estática, ela sempre diz sobre o movimento, do que é passageiro, mas “sem a ideia de finitude” (DELEUZE e GUATTARI, 1996).

É possível que aconteçam encerramentos, como o artista que decide dar por “terminada” uma obra. Porém a verdade é que o movimento onde começa uma ação e termina outra é tão entrelaçado que um se confunde com o outro, deixa pressuposto ser impossível seu fim. O artista, entendido como território transitório para experiência, não define nenhuma localidade como re-



ferência, sua marca é a flexibilidade, sua característica é ser nômade no ato de criação. O artista desfruta da liberdade de ser múltiplo e não único. “Discutir arte sob o ponto de vista de seu movimento criador é acreditar que a obra consiste em uma cadeia infinita de agregação de ideias” (SALLES, 2004). Quanto mais ações o artista fizer em sua investigação criativa, mais amplos e dinâmicos se constituirão seus saberes.

Estamos diante de uma realidade móvel, o artista vive um constante processo de levantar “hipótese e testá-las permanentemente” (SALLES, 2004), ele lida com diferentes possibilidades de obras em função dessa experimentação em busca da melhor resposta para o problema criativo colocado. Esse rico trabalho que o artista realiza entre o sensível e o intelecto, implica sempre na ideia de crescimento, tanto em relação ao objeto que esta sendo construído, como em relação ao próprio artista. Por isso, ainda que o processo criativo se apresente como um processo de pesquisa em arte, nessa relação de investigação não há espaços para metas pré-estabelecidas, “pois o movimento, característica íntima do processo de criação, não permite nenhuma ideia que possa impedi-lo de ser atuante” (SALLES, 2004).

De certo, o que podemos afirmar em relação ao artista no seu ato de criação é que o resultado dessa relação sempre será uma nova realidade, complexa e cheia de variáveis, algo que se “faz à custa de destruições onde nada é perdido” (SALLES, 2004), destroem-se matérias, ideias, valores, concepções, mas ao contrário da ideia de destruição como fim, esse processo é marcado pela “destruição como ressignificação constante de novos entendimentos e significados” (SALLES, 2004). Nessa relação é importante destacar a importância do tempo, que oscila entre o frenético e o lento, é ele quem dita toda a condução do processo e envolve completamente o artista para dentro do ato de criação.

É o tempo, compreendido aqui no sentido ampliado do contexto, que sustenta a produção criativa do artista. Todo artista é um agente do seu tempo, no qual ele se encontra imerso nas



particularidades de seu próprio período histórico. O ato criador se revela como uma dimensão temporal fértil, em que se encontram o tempo íntimo e singular do artista com o tempo histórico a qual ele pertence. Esse tempo é essencial para alimentar seus questionamentos. A realidade externa penetra na realidade interna do artista e se materializa na obra que é construída. É aí que a obra de arte se apresenta como expressão de pelo menos dois grandes projetos do artista, “ela é um projeto poético, estético do artista ao mesmo tempo em que também é um projeto ético ao se ligar na dimensão coletiva” (SALLES, 2004).

Não é por acaso que inúmeras universidades de arte trazem o artista para a relação de ensino-aprendizagem. Esse sujeito que conhece a partir da experiência em arte pode possuir conhecimentos tão variados quanto são as possibilidades de relações no ato de criação. O artista-professor, então, pode compartilhar e experimentar inúmeros saberes com seus alunos, possíveis futuros artistas, de maneira a tornar o ensino efetivamente particular, em que a intimidade dos saberes do artista-professor pode se encontrar com as particularidades dos saberes e referências de seus alunos.

Pensar no artista-professor é pensar que o saber da experiência conduz à formação e à relação de ensino aprendizagem em arte. Um professor dotado desse conhecimento tem maior possibilidade de criar um espaço propício para que os envolvidos naquela ação possam também desenvolver suas experiências artísticas, seja diretamente na prática artística ou em sua reflexão. A arte é capaz de proporcionar uma experiência completa ao indivíduo pelo chamado que ela faz de entrega à ação artística, então o artista-professor dotado desse conhecimento pode proporcionar, com maior habilidade, que seus alunos atinjam esse mesmo estado.

É desejável que o professor de arte seja uma pessoa envolvida com arte, que atue como mediador e que estimule, “nos alunos e com os alunos” (LOYOLA e PIMENTEL, 2016), experiências de criação, de reflexão e de conhecimento.



Pensando nessa perspectiva, o professor artista é quem melhor agrega possibilidades de conceber metodologias, uma vez que o trabalho em ateliê, o envolvimento na criação de uma obra de arte (...), são movimentos de pensamentos e de trabalho que potencializam ideias e contribuem fundamentalmente na condução de experiências e ações no ensino-aprendizagem (LOYOLA e PIMENTEL, 2016).

Considerações finais

É comum encontrarmos no ensino fundamental e médio arte sendo lecionada por profissionais que não possuem experiência ou formação em arte. Também na educação infantil, na qual não há uma legislação específica que assegure a presença de um especialista na área, ficando a formação das crianças a cargo dos professores regentes. Sobre isso a professora Rosa Ivalberg observa que “é importante também que cada pedagogo em formação inicial possa ter experiências de criação artística para saber orientar os processos criativos dos alunos” (BONJUNGA, 2015).

É necessário reconhecer que a presença de artistas-professores nos espaços de ensino de arte é privilégio em um país como o Brasil onde a desvalorização da profissão professor é recorrente. Como se as dificuldades práticas do modelo educacional do país não fossem suficientes, que tende a distanciar os artistas das relações de ensino aprendizagem em arte, muitos teóricos do campo da criação afirmam que “arte não se ensina” (OSÓRIO, 2018). No entanto se compreendermos, como tentamos demonstrar ao longo desse texto, que arte é um conhecimento particular em que as relações entre a razão e intuição podem ser identificadas com clareza, presumimos que ela seja passível de ensino.

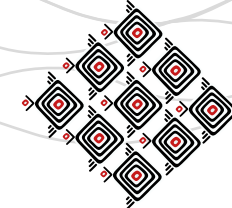
A educação se dá na tentativa de desenvolver e explicitar o conhecimento gerado e a arte, problematizar este conhecimento. Sendo o conhecimento flexível, mutante e complexo, a educação deve utilizar-se de outras bases, não mais sólidas, mas moles, flexíveis, fluídas e adaptáveis em tempo real (VASCONCELOS, 2007, p. 797).



Se experiência em arte depende de uma relação complexa entre ação e percepção por parte do sujeito, é desejável que o mesmo princípio esteja presente na relação de seu ensino. A presença do artista-professor na relação de ensino-aprendizagem pode proporcionar aos alunos experimentações diversas com o espaço e com os materiais, percebendo e apreciando o que está sendo criado de maneira ativa e crítica. Por isso, é desejável que os artistas- professores se relacionem com teorias do ensino de arte que dialoguem com essa premissa, um exemplo é a Abordagem Triangular desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa, que traz a tona uma reflexão para a área do ensino de arte a partir das compreensões sobre experiência em arte.

Ao levantar dimensões para o ensino de arte, organizadas nos pilares do fazer, apreciar e contextualizar, a Abordagem Triangular apresentou à educação as premissas e os saberes particulares que compõem essa relação de ensino aprendizagem. Pensada nos três pilares essa dinâmica concentra ações primordiais que favorecem experiências em arte. Ana Mae coloca “arte/ educação é a mediação entre a arte e público, e ensino da arte é compromisso com continuidade e/ou com currículo quer seja formal ou informal” (BARBOSA, 2010). Assim, as questões que envolvem os conhecimentos do artista-professor vindos da experiência em arte são tão atuais como as próprias questões da arte e de seu ensino. Quanto mais diversa é a experiência do artista-professor, mais plural se faz sua produção artística e sua ação pedagógica.

Nesse momento, conseguimos olhar para o artista-professor e supor que todo esse percurso, essa práxis que desenvolve seja em seu ateliê ou em outro ambiente gera um “conjunto de conhecimentos sensíveis” (PIMENTEL, 2015) que são passíveis de serem conhecidos na relação de seu ensino. Assim, o processo artístico do artista-professor é algo repleto de saberes e como tal, devido à sua complexidade, pode ser reconhecido como metodologias. “Entende-se por metodologia a construção, por parte do pesquisador, de propostas de hipóteses, teorias e soluções a partir de conhecimentos dos fundamentos ou premissas de métodos, propostas ou abordagens já conhecidas” (PIMENTEL, 2015).



O processo criativo se apresenta como metodologia, uma vez que diz sobre um processo de investigação, experimentação e constante levantamento de possibilidades. Diz sobre os caminhos que o artista constrói no ato dialético entre o fazer e o refletir sobre aquilo que é feito, os “caminhos para se chegar aos objetivos” (PIMENTEL, 2015) que se apresentam diferentes para cada um. O artista-professor nessa perspectiva é também um pesquisador em arte que se dedica ao ato de criação e investiga o objeto que está sendo construído. Assim podemos conferir à relação de ensino-aprendizagem em arte ser desejável que os alunos também possam vivenciar atos de pesquisas e que possam descobrir, com o auxílio do artista-professor, suas próprias metodologias de como fazer arte.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

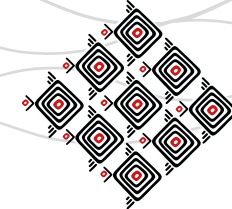
BONDIA, J. Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Tremores: Escritos sobre experiência.** Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O Rizoma. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, v. 3. 1996.

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

BONJUNGA, Sílvia. **Ensino da arte: pedagogo ou especialista?** Boletim Arte na Escola. Edição #75. Março/Abril 2015. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=74785>>. Acesso em 18/02/2018.

INSTITUTO FAYGA. **Fayga Ostrower - A Intuição, a criação e a beleza.** [Vídeo]. Produção: Instituto Fayga. 2012. Vídeo educativo, 9'20". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3X-1_mB7UTY>. Acesso em 08/07/2018.



LOYOLA, Geraldo Freire. PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR: Materiais didáticos- pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte. 2016. 113 f. Tese (Doutorado em Artes)- Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2016.

_____. **A série Professor Artista: possíveis desdobramentos e apontamentos para a prática docente.** Anais do XXVI CONFAEB. Boa Vista, novembro de 2016. Disponível em: <<http://ufr.br/confaeb/index.php/anais/category/4-artes-visuais>>. Acesso em 24/03/2017.

LOYOLA, Geraldo Freire; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. PROFESSOR-ARTISTA- PROFESSOR: Reflexões estéticas sobre o ensino-aprendizagem em Arte. Disponível em: <<https://eba.ufmg.br/pos/sepoga/index.php/sepoga/sepoga15/paper/view/3>>. Acesso em 24/03/2017.

OSÓRIO, Luiz Camillo. Artista e Universidade. Premio Pipa, 2018. Disponível em: <<http://www.premiopipa.com/2018/05/artista-e-universidade-leia-o-texto-critico-de-luiz-camillo-osorio/#.Wu79IBVhY2Y.facebook>>. Acesso em 04/05/2018.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: editora vozes, 14ª edição, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. A Cognição Imaginativa na formação de professor@s/artistas- Experiências em diálogo. A Cognição Imaginativa como projeto de formação do professor@/artista. Anais do XXVI CONFAEB. Boa Vista, novembro de 2016. Disponível em: <<http://ufr.br/confaeb/index.php/anais/category/4-artes-visuais>>. Acesso em 24/03/2017.

_____. **Processos Artísticos como Metodologia de Pesquisa.** OuvirOUver. Uberlândia, v.11, n1, p.88-98, Jan./Jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32707>>. Acesso em: 17/09/2016. **SALLES, Cecília A. Gesto Inacabado: processo de criação artística.** 2ª ed. São Paulo: FAPESP, 2004.

VASCONCELOS, Edmilson Vitória de. As poéticas pedagógicas do artista-professor. AnaisXVI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis: ANPAP, 2007. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/080.pdf>>. Acesso em 17/09/2016.



UMA DE DOIS/DUAS EM UMA: A PERFORMANCE E SUAS INTERLOCUÇÕES

Gleydson Silva Moreira¹ – UFC
Antonio Wellington de Oliveira Júnior² – UFC
Agência Financiadora: FUNCAP

Resumo

Relato da criação artística como pesquisa a partir da reflexão crítica das interlocuções da obra, este é um ensaio de natureza acadêmica, narrado em primeira pessoa, sobre os diálogos e influências diretas do processo criativo da performance “Uma de dois/duas em uma”. A reflexão é articulada em torno dos processos de criação, “campo de interações” e o corpo e a sala de aula a partir de autores como Cecília Salles, Paul Zumthor, Denis Huisman e Gerardo Vasconcelos. Pesquisa desenvolvida junto ao Laboratório de Investigação em Corpo, Comunicação e Arte - LICCA com bolsa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP.

Palavras-chave: Uma de dois. Capoeira. Performance.

Introdução

Este relato de experiência, também, é um agradecimento a todos os artistas e teóricos que são influências diretas aos meus trabalhos, neste texto citarei alguns para demonstrar a dimen-

1 Artista visual, capoeirista, pós-graduando em Gestão Cultural pela UVA, mestrando em Artes do PPGARTES-UFC, graduado em Comunicação Social–Publicidade e Propaganda do ICA-UFC (2011) e pesquisador ligado ao Laboratório de Investigação em Corpo, Comunicação e Arte (LICCA). gleydsons.moreira@gmail.com

2 Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará-UFC (1992), mestre (1997) e doutor (2001) em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC e realizou estágio Pós-Doutoral em Artes na Universidade de Aveiro-UA. Atualmente é professor Associado III do Instituto de Cultura e Arte-UFC, professor dos Programas de Pós-Graduação em Artes-PPGARTES e em Comunicação-PPGCOM. wellington-jr@uol.com.br



são “permeável” do processo de criação artística. E em especial agradecimento a Anelise Macêdo³ que topou o desafio de realizar a performance “Uma de dois/duas em uma” comigo. Essa performance foi uma forma de devolver parte do constrangimento causado pelas salas de aula, sua configuração tradicional e formatação do comportamento, por onde passei. Constrangi seu formato e engessamento do lugar e forma de aprender. Grato pelo companheirismo, embarcando na tentativa de pensar e agir diferente. Geralmente, perdemos tanto tempo criticando quem costuma nos “podar”, acabamos por desperdiçar a chance de agradecer a quem nos fortalece quando nos permitimos ser legítimos com nossos sentimentos e trajetórias.

O trabalho prescrito em sala pela professora Antônia (na disciplina de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará) me animou, vivo um momento especial em relação às artes e ele mostrou-se uma oportunidade de vivenciar e demonstrar o estreitamento dos meus laços com algumas atividades artísticas (criar poemas, jogar capoeira e experimentar com a performance arte). Encarei tal empreitada como um processo criativo, dentro da lógica da arte processual (SALLES, 2006, p. 169) apresentada por Cecília Sales em *Redes da Criação*. A nossa obra, assim, é pensada como um processo e o nosso processo também é a obra, a arte acontece nesse “movimento criador” (SALLES, 2006, p. 27) contínuo produzido por diversas interferências das mais diversas origens e contextos e da influência da própria iniciativa de criar.

Tínhamos de analisar um contexto de aprendizagem formal (cada aluno ou equipe escolheria o local), desse acompanhamento teríamos de criar uma obra artística e um texto relacionado aos dois. A decisão foi natural, preciso falar sobre uma vivência pessoal e ela precisa relacionar-se com a temática do corpo, naturalmente a pesquisa encaminhou-se para uma caminhada de

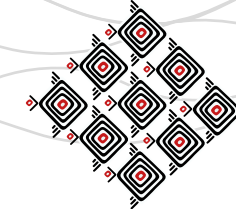
³ Anelise, obrigado por me ajudar a revidar (toda a dificuldade sentida a vida inteira de caber e me conter na carteira e nos moldes enrijecidos da maioria dos locais onde estudei), aquele momento foi muito importante para mim e meus processos artísticos.



autoperformance (OLIVEIRA JUNIOR; BASTOS, 2013, p. 6) — apresentar a relação entre corpo e educação através de mim e de como o tema reverbera em minhas memórias. O corpo tem a centralidade no processo porque é por meio dele “que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível” (ZUMTHOR, 2007, p. 78). Essas impressões sensoriais e suas implicações são determinantes para estabelecer uma poesia possível sobre minha relação corporal com a educação.

Cada passo foi sugerindo outro, os caminhos descritos até agora sugeriram convidar a capoeira para o jogo, ou melhor, convidar a capoeira para sala de aula, convidá-la para performance. (Flexiono o joelho, protejo o rosto e começo a gingar, imaginando o berimbau tocando o São Bento Grande criado por Mestre Bimba, Manoel dos Reis Machado, o fundador da Luta Regional Baiana, mais conhecida hoje como Capoeira Regional.) Recomendo que assista ao filme Mestre Bimba - Capoeira Iluminada, ele está disponível no Youtube. Passo essa indicação para um maior entendimento das origens da capoeira que pratico. (Alongado e cadenciado, o movimento aquece o corpo e a alma, só entende quem se permitiu dar e receber energia em uma roda de capoeira.)

Resolvi refletir sobre os processos de ensino na Associação Sociocultural Viva Capoeira Viva (criada em 2014, mas oficializada em 2016). Para apresentar um trabalho artístico sobre o espaço, o processo de educação desenvolvido nele e nossa capoeira. A nossa arte-luta (MELO, 2008) se aprende em grupo e essa pluralidade precisa ser levada de alguma forma para o processo artístico, queria encontrar algo significativo para o meu corpo que não se esgotasse nele... Fazer meu corpo reverberar tantos outros fosse possível. Sinto a relação entre a capoeira e o capoeirista quase como a relação do peixe com o mar, quem aprende a ser livre nunca mais se acostuma com o aquário. Assim, o galpão, o ateliê, a rua, o calçadão e a areia da praia, graças a capoeira, são meus oceanos e a biblioteca, a sala de aula e as galerias costumam ser aquários para mim (pretendo mudar isso).



Eu já contei como iniciei a treinar capoeira? Era uma época tão boa, libertei-me de tantos medos e amarras graças à capoeira. (Tive síndrome do pânico em boa parte da infância e adolescência. Algo muito ligado aos momentos que minha babá me deixava sozinho em casa, eu devia ter entre dois e quatro anos. Ficava desesperado, trancado sozinho ou com meu irmão mais velho quatro anos. Chorava, berrava, subia na grade para tentar ver além do muro... O silêncio só vinha quando não tinha mais forças. O medo do abandono e de ficar só foi crescendo junto comigo, adormecido até os dez anos mais ou menos.) Conhecer ruas, ter autonomia de ir e vir, conhecer pessoas desconhecidas para minha família e ter um mundo diferente da escola e família foram decisivos para vencer o medo.

Comecei a treinar com o Instrutor Bolha do Grupo Capoeira Brasil, treinei com ele um ano e meio entre os anos de 2003 e 2004, provavelmente, mas precisei me afastar dos treinos para me dedicar aos estudos. Em 2011, após a morte do meu irmão, resolvi não adiar mais os sonhos e desejos realizáveis, aceitei o convite de uma amiga (a Cris, colega do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Ceará) para treinar com seu professor. Treino com o mesmo mestre, Formando (Luciano) Hebert do Grupo Capoeira Brasil, até hoje e já participei e colaborei com quatro festivais (2012, 2014, 2016 e 2018) organizados por ele com ajuda dos alunos.

Permeável: oceano formado por outros

PQ Ñ? Não é resposta, nem afirmação, no trabalho de Anelise Macêdo, é provocação e, me atrevo a dizer, a ponta de um *iceberg* ou corpo desprendido do polo normativo (no seu caso, do setor de normatização de movimentos, comportamentos e sonhos pela rotina) e aguarda *Titanic's*, família, outros *icebergs* (tipo eu), linguagens, mercados, etc. Aguarda mudanças, pois ela recriou seu mundo e isso é criação como afirma Huisman (1984, p. 71), agora não para de criar outros mundos para satisfazer as novas formas de viver em arte. Outra Anelise aguarda, criando, mundos para se estabelecer.



Linhas levadas e lavadas por água chamam atenção, fiquei espantado, pelo movimento de resistir à correnteza. Frágeis, elas dançam, pregadas na mão, ou seria, elas dançam na mão frágil? É preto no branco, é linha no plano e é líquido no sólido. É sólido? O som da água escorrendo encharca os oito segundos, contados por mim, do vídeo. Em fluxo a água, o movimento e a gravação repetem-se infinitamente em uma publicação no Instagram. Na postagem anterior, uma foto deixa perceber e ler o que as linhas, costuradas na pele (só acreditei nisso quando ela confirmou), formam: PQ Ñ?

Escrevo também como pedido e incentivo: continuem. Diante das dúvidas, movimentem-se, a linha, o traço, a tinta e a imagem não são respostas, são novas questões e o pensamento em movimento. Além de criar novos mundos para si, os artistas modificam a vida de outras pessoas. Anelise, está encontrando formas incríveis e legítimas de criar conexões com ela mesma e com os outros. Creio eu, em algum momento, querer respostas perde a graça e o legal é passar a ser a conjugação do buscar e as pessoas que o acompanham. É importante para mim falar da ligação estabelecida com obras e artistas. A coragem de Anelise me provocou... Ela deixou uma carreira de sucesso em busca de novos sentidos para vida, deixando para trás uma rotina profissional extenuante e sacrificante.

Ela e o seu bordado fazem parte do meu “campo de interações” (SALLES, 2006, p. 149), ou seja, eles contribuem para os mundos criados por mim, pois o diálogo com outros artistas (Anelise Macêdo, Raisia Christina, Júnior Pimenta e Wellington Júnior, por exemplo) está sendo fundamental em meus processos criativos. Cada conversa, contato com obras e autores, links trocados, palavras de incentivo e carinho em relação aos meus trabalhos ampliam meu mundo. Em 2017, me isolei um pouco das produções locais, queria me distanciar para não correr o risco de falar das mesmas coisas que estão sendo faladas em Fortaleza na minha dissertação de mestrado. Isso parece muito estranho? Não me leve a mal, às vezes, tenho a impressão de que os artistas da cidade em sua maioria estão sempre falando das mesmas coisas. Estava precisando



Fig 1. Postagem why not? de @[cadernodeexperimentos](#). Captura de tela, Fortaleza (CE).

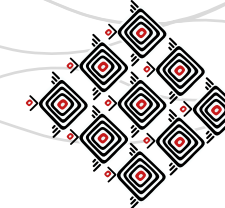


Fig 2. QR Code da ilustração “Discussiram nus em frente ao prédio e foram atropelados” de Raisa Christina, Fortaleza (CE).

limpar a minha mente e retirar alguns vícios de discurso da minha produção, essa decisão me parece muito acertada hoje. O distanciamento provocou reflexões e produções focadas em mim, em minha subjetividade, e ao mesmo tempo me fez perceber fortes diálogos com alguns artistas. Percebi muito dos outros em mim e nos trabalhos artísticos desenvolvidos ao longo da vida, essa percepção está me fazendo refletir muito sobre autoria. “No ambiente da criação, como rede complexa em permanente construção, e a partir desse olhar interno ao percurso criação, como pensar a autoria?” (SALLES, 2006, p. 149). Autoria é questionável, não creio em um produto puro ou no isolamento do artista e sua obra como sinônimo de criação artística. Criar é buscar detalhes seus no oceano formado por outros, assim se existir um caráter de único em seu trabalho está na manifestação legítima do sujeito, tão remendado quanto uma colcha de retalhos. — “(Um sujeito) existente, similar e único” — comentou o Wellington, outro dia. Não tenho dúvidas de que Anelise, Raisa Christina, Júnior Pimenta e Wellington Jr., além de muitos outros, podem se enxergar nos meus trabalhos, pois ao olhar o processo como uma rede complexa percebemos a criação como permeável. Eles encontram e produzem poros, atravessaram e atravessam minhas letras, minhas manchas, meus traços, minha implicação do corpo e minha vida. Vou te contar um pouco deles, você talvez seja atravessado por eles e suas subjetividades como eu fui.

Raisa Christina, com o trabalho “Discussiram nus em frente ao prédio e foram atropelados”, materializa linhas impactantes em expansão. As cores, a textura, a forma e o movimento são linhas, elas reivindicam o olhar e preponderam. Tudo é linha. Tenho a sensação de operarmos de modo similar no desenho e pintura, eu com as manchas e ela com as linhas. Esse casal desenhado no verso de uma embalagem de papel ou papelão, acredito ser de um perfume, deve esconder-se de alguma forma em meus traços e em minhas artes. A boca vermelha é um convite para se perder nesses traços, corpos e nudez linear.

O Pimenta fez buracos em uma linha horizontal em um muro, e com isso, criou fendas no cotidiano. Ele encontrou um dos pregos na chinela (tão procurados por mim) dele, aquela curva



Fig 3. QR Code da ação de Júnior Pimenta, Fortaleza (CE).



capaz de subverter o caminho de forma singela, evidenciando a complexidade da vida e dos conceitos. O que é o prego na chinela? Ao colocar em um chinelo quebrado um prego existe a possibilidade dele voltar para o movimento, para o sistema, voltando a ser útil. Esse alguém, o criador, materializou a subversão, rompendo uma lógica imposta e criou uma técnica replicável. “Linha para tentar ver o horizonte” apresenta um olho mágico, compartilhado, sem um interior possível, um olhar sempre estrangeiro. Operamos, Pimenta e eu, seguindo os trilhos da simplicidade, obras singelas que buscam evidenciar a complexidade nos pequenos gestos.

Por fim, uma leitura é muito importante para entender a forma como tento construir textos acadêmicos relacionados as minhas pesquisas artísticas, “Entre imagens: mediações técnicas do rito e do eu em ‘Réquiem para meus pais’”. Ao ler o texto do Wellington Jr. com Paulo Bernadino percebi o quanto a performance relatada pode e deve impregnar-se no texto e gerar uma performatividade própria. O texto é forte e único, com múltiplas imagens e recursos, fui transportado, assustou, acolheu ao tornar questões tão pessoais acessíveis e despertou a vontade de acolhê-lo pelas dolorosas vivências e o ato de compartilhar. Esse texto é uma referência para mim e para este trabalho.

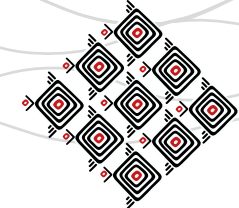
Uma de dois/duas em uma

Ao começar o processo de reflexão e criação artística, alguns pensamentos centrais “martelavam” o processo criativo: 1 — O que parece a criação de redes pela educação formal, hoje, sinto como amarras limitadoras dos movimentos e desenvolvimentos coletivos e individuais. 2 — Como um corpo do equilíbrio em movimento (a ginga), híbrido (JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 192) (com elementos da dança, luta, performance e acrobacia) e de libertação pode ser ensinado ou regido por uma relação hierárquica ou ser absorvido em níveis padronizados? 3 – Como a sala de aula proporciona, recebe, outros corpos e lida com a diversidade corporal?



A relações proporcionadas pelos ambientes formais (item 1), por onde passei, apresenta possibilidades limitadas da implicação corporal no cotidiano da educação. Sentado em uma carteira, sem o conforto necessário, para aguentar horas de aula expositivas de tanta coisa sem sentido para mim... A perna balança, muitas vezes ela nem alcançava o chão, e a mente explora um mundo longe da sala e do conteúdo da aula. Isso porque eu não queria a fórmula, prefiro entender o problema para buscar uma forma de resolver. Decorar sempre foi um problema, nunca consegui lidar com a pura aplicação de uma “forma” em algo sem sentido ou sem minha compreensão. (Antes das provas de física, química e matemática, sempre anotava todas as fórmulas ensinadas pelo professor em uma folha, contava quantas eram e as repetia até não aguentar mais escrever. No dia da prova, anotava todas as fórmulas decoradas na última folha e contava para ver se tinha esquecido alguma. Isso gerava medo, ansiedade e uma pressão desnecessária... Assim sobrevivi nos ensinos fundamental e médio e ao vestibular.)

Tinha um bloqueio em diversas disciplinas por não compreender a aplicação dos números na teoria das ciências exatas. (Lembro, como se fosse hoje, da minha alegria por ter acertado uma questão de física no vestibular de 2007 para ingressar em 2008 no curso de Comunicação Social. Acertei a única questão exclusivamente teórica.) Costumava ter facilidade nas disciplinas de história, literatura e geografia, mergulhava no conteúdo e conseguia uma conexão. Isso era possível porque “a leitura se define, ao mesmo tempo, como absorção e criação, processo de trocas dinâmicas que constituem a obra na consciência do leitor.” (ZUMTHOR, 2007, p. 51) A falta de conhecimento e envolvimento em outras áreas não me permitia criar, sem isso a experiência ficava empobrecida e meu aprendizado não se efetivou na maioria das vezes. Isso se agravou quando conheci a capoeira (item 2). Mesmo com toda rigidez da hierarquia e do padrão ensinado e cobrado pelo professor, a roda desorganiza tudo e acolhe todos os corpos, pois as regras são mínimas e os limites são individuais e corporais. “É a brincadeira que constitui a capoeira para além do discurso da eficiência. É nesse terreno que a embriaguez sobrevive. Esse é o elemen-



to constituidor da capoeiragem.” (VASCONCELOS, 2006, p. 123) Na capoeira, efetivamente, o aprendizado é feito com o corpo todo e ela transfere o foco da eficiência para o da experiência.

Antes mesmo de aprender a gingar, meu corpo não era bem recebido (item 3) na sala de aula. Tive, durante muito tempo, características (baixinho, gordinho, míope e impaciente) difíceis de encaixar nas escolas. Lutava todos os dias contra a vontade de fazer qualquer coisa menos prestar atenção na aula. (Na primeira série ou segunda do ensino fundamental, um amigo e eu pedíamos para ir ao banheiro e ficávamos explorando a escola. Nossa sala era no primeiro andar e a sala mais próxima da escada. O banheiro ficava do lado direito e a escada do lado esquerdo, encostados nas paredes pegávamos fôlego para correr. Ao chegar próximo da porta da sala, pulávamos torcendo para professora não ter visto. Fizemos isso até o dia dela ver tudo da porta... Em câmera lenta eu a vi balançar a cabeça e cruzar os braços.) A mesma carteira e posição não podem acolher uma pluralidade de corpos, elas não me acolheram.

Com base nas três inquietações já apresentadas, comecei a pensar e criar uma ação capaz de materializar o pensamento em movimento gerador da arte (VASCONCELOS, 2006, p. 124). “A capoeira possibilita a criação. É, na realidade, a própria criação de movimentos entrelaçados ao canto, dança e teatro” (VASCONCELOS, 2006, p. 124). O corpo da capoeira inicialmente pareceu (no processo criativo) ser um exemplo do conjunto corporal insurgente, rompendo com a normatização de hábitos, costumes e posturas, mas de certa forma ele também foi absorvido e também normatizado. Encontrei-me em uma contradição. Percebi a necessidade de levar esse corpo para a sala de aula, uma configuração física e conceitual presente em quase toda a minha vida e a qual se atribui boa parte de nosso aprendizado e formação.

Como demonstrar as forças regentes desse processo de poderes na educação? Após pensar muito, sempre recaía sobre três linhas de condução: a família, a religião e o estado. Estas três instâncias, geralmente, determinam e conduzem o aprender, sinônimo de vida para mim. Seus padrões enrijecem as relações e o comportamento, percebi a necessidade de evidenciar esses



fios (trazidos e fixados em nós por pessoas de nossa confiança como familiares, professores, servidores e autoridades públicas). Era preciso convidar mais uma pessoa para ação, precisava firmar uma parceria para realização da performance. Teria de ser alguém de confiança, pois ela traria e conduziria as linhas responsáveis por nos adormecer e padronizar. Dentro da imagem de base para criação, essas linhas seriam normas e costumes ensinados e exigidos por pessoas de confiança, precisava de uma pessoa com laços verdadeiros de lealdade e afeto para simbolizar a ausência de desconfiança nessas pessoas.

O outro performer poderia me conectar/amarrar como desejasse, inclusive poderia me ferir (a minha resistência foi mínima, essa era a ideia inicial). Então, com o tempo, a resposta ficou óbvia, precisava convidar a Anelise (amiga e colega da Licenciatura em Artes Visuais-IFCE) para bordar (fazer um trabalho com essas linhas simbólicas, evidenciando as forças e tensões regentes do processo de educação) as conexões e amarras existentes na sala durante o treino (jogo) de capoeira na aula. A relação dela com o bordado é legítima, herdada da mãe, e transforma a ideia inicial. Era tão óbvio, mas demorei a perceber... Ela entende, até capoeira já treinou na adolescência.

Considerações finais

A ação, então, já era mais do que uma performance, por isso sugeri o nome: Uma de dois/duas em uma. São dois *performers* em uma performance e duas performances em uma. Seria um paradoxo? Não, é só uma contradição... É apaixonante perceber o quanto a parceria com outra artista agregou, contribuindo de forma decisiva para ação se efetivar. Estava equivocado no começo, acreditava levar a capoeira para sala de aula, mas o que aconteceu na performance foi um capoeirista chamando a configuração tradicional do lugar da aula para um jogo de capoeira. “Ataca, demonstra sua habilidade e resolve não acertar. Sabe que pode bater e não faz porque



não quer. A simulação e teatralização da luta é parte de uma dança. Um jogo gingado entoado pelo canto e pelo coro animado. Um jogo que dança na malícia da roda.” (VASCONCELOS, 2006, p. 120) Nossa intenção com a ação não era atingir ou destruir o espaço e suas configurações, tentamos demonstrar a incapacidade do local de lidar com um corpo da “malícia”.

Entre golpes e ginga, um diálogo de respeito com o “local” onde aprendi muito ao longo da vida e minha crítica por ainda não existir uma tentativa sólida e ampla (institucional) de tentar acolher os diferentes corpos e as diferentes formas deles se relacionarem com o mundo nesse local. Gostei muito de todo o processo de construção do trabalho, principalmente depois de estabelecer a parceria com Anelise. Após ver a filmagem, tive a impressão da necessidade de repensar o bordado na performance, fiquei com a sensação de ter comprometido a participação dela na ação. Os versos criados de improviso no final da performance:

Aqui tem um corpo
que não contém... tem... tem.
Aqui tem um corpo
que não se contém... tem... tem.
Aqui tem um corpo
que vai e vem, vem... vem.
Aqui tem um corpo,
ele é meu, mas é teu também, tem... tem.
Aqui tem um corpo do vai e vem.
Não me coloque aí que eu não fico, meu bem.
Aqui tem um corpo do vai e vem, vem... vem.
Aqui tem um corpo.
É meu e teu também.
Aqui tem um corpo.
Não me coloque sentado aí, meu bem.
Se você botar, eu viro esse trem.
Não me coloque sentado,



Fig 4 e 5. Registro da performance e QR Code.
Arcevo do artista, Fortaleza (Ce).



eu viro esse trem.

Eu viro esse trem,

eu viro esse trem.

(Gleydson Silva Moreira, Sem título, No prelo, 2017)

Continuemos essa caminhada de manter arestas e evitar as artificialidades. O mar de violência (pela manutenção conservadora) vai tentar engessar e desmotivar, mas nada nem ninguém conseguirá negar a legitimidade de nossas buscas em autoperformance (OLIVEIRA JUNIOR; BASTOS, 2013, p. 6) e no percurso somos arte ou artista, ainda não tenho opinião formada sobre essa questão. Como eu falei para um amigo outro dia: já existe gente demais para agir da mesma forma e dizer as mesmas coisas, precisamos ocupar posições, discursos e universos. Ansioso pelo próximo mundo criado pelos artistas que me influenciam.

Referências bibliográficas

HUISMAN, Denis. **A Estética**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

JÚNIOR, Raimundo Severo; **MAGALHÃES**, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Um olhar contemporâneo sobre o corpo que dança**. In: SALES, José Albio Moreira de; VASCONCELOS, José Gerardo (ORG.) Pensando com Arte. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

MELO, Sálvio Fernandes de. **A poesia oral da capoeira**: fonte de leituras sobre o negro afro-brasileiro. XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências. 13 a 17 de julho de 2008. USP: São Paulo.

OLIVEIRA JUNIOR, Antonio Wellington de; **BASTOS**, Paulo Bernardino das Neves. **Entre imagens**: mediações técnicas do rito e do eu em “Réquiem para meus pais”. In: AVANCA - CINEMA 2013: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CINEMA - ARTE, TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO., 4., 2013, Avanca. Anais... . Avanca: Avanca Cinema, 2013. p. 1 - 8. Disponível em: <<http://www.idmais.org/pubs/PauloBernardino/2013/2013-4-1-PauloBB.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.



SALLES, Cecília A. **Redes da criação: construção da obra de arte.** São Paulo: Horizonte, 2006.

VASCONCELOS, José Gerardo. **A dança do bêbado: embriaguez e teatralidade na arte da capoeiragem.** In. SALES, José Albio Moreira de; VASCONCELOS, José Gerardo (ORG.) **Pensando com Arte.** Fortaleza: Edições UFC, 2006.

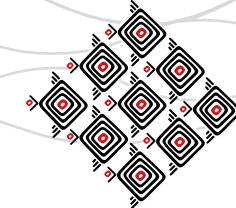
ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** São Paulo: Cosacnaify, 2007.

Sites:

MESTRE Bimba - A Capoeira Iluminada. Direção de Luiz Fernando Goulart. Roteiro: Luiz Carlos Maciel. [s.i.]: Lumen Produções, 2007. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EHnPkkZxcmQ>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PIMENTA JÚNIOR, José Alves. **Linha para tentar ver o Horizonte.** 2012. Disponível em: <<https://vimeo.com/54284141>>. Acesso em: 03 out. 2017.

SARAIVA, Raisia Christina Lima. **Discutiram nus em frente ao prédio e foram atropelados.** [20-?]. Disponível em: <<http://picssr.com/photos/raisachristina/interesting?nsid=50653580@N02>>. Acesso em: 03 out. 2017.



DEVOTO DE MARIA: DIÁLOGOS (NO PROCESSO CRIATIVO) ENTRE ARTE, FÉ E CIÊNCIA

Gleydson Silva Moreira¹ – UFC
Antonio Wellington de Oliveira Júnior² – UFC
Agência Financiadora: FUNCAP

Resumo

A carta (não entregue) para minha mãe narra o pensamento que está orientando a construção da instalação “Eu acredito em milagres”. Este é um ensaio de natureza acadêmica, narrado em primeira pessoa, sobre os diálogos emergentes entre arte, fé e ciência nos procedimentos criativos. A reflexão é articulada em torno dos processos de criação e arte contemporânea a partir de autores como Fayga Ostrower, Cecília Salles, Paul Zumthor e Giorgio Agamben. Pesquisa desenvolvida junto ao Laboratório de Investigação em Corpo, Comunicação e Arte - LICCA com bolsa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP.

Palavras-chave: Eu acredito em milagres. Processo de criação. Instalação.

Eu também acredito em milagres

Fortaleza, 11 de novembro de 2017.

Mãe,

Antes de ser batizado eu já era católico; antes mesmo de nascer. Achei engraçado quando

1 Artista visual, capoeirista da Associação Sociocultural Viva Capoeira Viva, pós-graduando em Gestão Cultural pela UVA, mestrando em Artes do PPGARTES-UFC, graduado em Comunicação Social-Publicidade e Propaganda do ICA-UFC (2011) e pesquisador ligado ao Laboratório de Investigação em Corpo, Comunicação e Arte (LICCA). gleydsons.moreira@gmail.com

2 Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará-UFC (1992), mestre (1997) e doutor (2001) em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC e realizou estágio Pós-Doutoral em Artes na Universidade de Aveiro-UA. Atualmente é professor Associado III do Instituto de Cultura e Arte-UFC, professor dos Programas de Pós-Graduação em Artes-PPGARTES e em Comunicação- PPGCOM. wellington-jr@uol.com.br



percebi essa predestinação, pensando a vida, mas imagina como seria trágico se não me sentisse bem com essa herança quando era mais novo e não tinha autonomia para dizer não. Não poderia trilhar outro caminho. A senhora devota de Nossa Senhora de Fátima e o papai devoto do Santo Expedito, eu tinha de no mínimo fazer o sinal da cruz quando passasse por uma igreja. (Sou católico, graças a Deus! Teria muita dor de cabeça se não fosse.

Consegue imaginar o tamanho dela?) Hoje, a senhora é mais tranquila e aberta ao diálogo, mas estabeleceríamos uma guerra (Tenho certeza!) se me recusasse a ir à missa, fazer a primeira eucaristia na infância ou ser cristão, por exemplo.

Seja nas expressões e preces religiosas presenciadas no cotidiano ou nas diversas imagens de santos pela casa e nas igrejas, o catolicismo acompanha toda a (nossa) vida — mesmo quando passei a ter autonomia crítica de decidir, continuei os passos religiosos herdados da senhora e do papai. A força e a mensagem de Cristo sempre foram referência e caminho a ser buscado, mas toda violência contra as pessoas diferentes e divergentes da igreja praticada pelos fiéis afastou-me da religião e da definição de católico. Passei anos refletindo e trilhando outros caminhos. Durante esse tempo neguei e critiquei a igreja, mas nunca deixei de ser cristão. — “O meu mandamento é este: Que vos ameis uns aos outros, assim como eu vos amei”, a Bíblia (João 15:12) — é tão simples ver Jesus como um exemplo de amor e tolerância, a própria Bíblia (usada como arma para proliferação de intolerantes em massa) mostra o amor como mensagem central da vida dele.

Nunca deixei de ser cristão porque isso não significa caçar os divergentes ou apoiar uma agenda conservadora da bancada religiosa (tenho nojo de projetos como o da “cura gay” ou de casos de perseguição como ocorreu no cancelamento da mostra do “Queermuseu” em Porto Alegre). Mãe, a Bíblia deles parece faltar páginas, parece faltar as passagens mais importantes. — “Não julgueis, e não sereis julgados; não condeneis, e não sereis condenados; soltai, e soltar-vos-ão”, a Bíblia (Lucas 6:37) — esses ensinamentos de Jesus são os pilares da minha vida.



Espero um dia conseguir segui-los de forma mais integral.

Decidi voltar no começo deste ano (para Igreja). Estava precisando, precisava refazer laços e rotinas da minha religião e da comunidade pastoral, mesmo nunca tendo a afastado do meu coração e da minha alma. Sentia como se faltasse algo, o catolicismo foi uma das poucas estabilidades encontradas na vida. Já não tenho meu irmão (a morte dele deixou um vazio enorme) por perto, nossa família é isolada em relação a questões físicas e emocionais, ainda estou tão longe de ter um emprego estável (imagino só conseguir depois do doutorado, aguenta coração até lá! Nem sei como estará a educação pública, nesse dia...) e falta tempo e sobra dificuldade para encontrar os amigos. O ritual católico me faz muito bem, voltei por necessidade. Decidi me contrapor por dentro e aos poucos, ainda não sei como fazer isso, a toda intolerância e conservadorismo violento dos religiosos. É preciso pautar os espaços onde é maioria a falsa notícia, o medo e intolerância, existem pessoas errando sem saber (com essas preocupo-me) e outras orgulhosas da posição de opressor (essas não me interessam). “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa”. (OSTROWER, 1987, p. 10) É necessário experimentar e tentar modificar algo para que a religião e a vida em comunidade pastoral façam sentido e eu tenha um sentimento de pertencimento. (Seria a arte a forma de propor mudanças?)

Em “Esquema geral da nova objetividade”, publicado em uma coletânea de textos de artistas, Hélio Oiticica aponta para a necessidade da mudança de costumes e para isso não basta “apenas martelar contra a arte do passado ou contra os conceitos antigos (...), mas criar novas condições experimentais, em que o artista assume o papel de proposicionista ou empresário ou mesmo educador.” (FERREIRA; COTRIM, 2006) Concordo com ele nesse aspecto, é preciso ocupar espaços estratégicos na busca de pautar assuntos. Quero propor uma instalação para refletir sobre intimidade (expor materiais pessoais do meu tratamento dentário e remexer em dores físicas e psicológicas do meu passado), religião como subjetividade e não verdade/imposição (me desafio a lidar com religião em processos artísticos sem o objetivo de converter ninguém para



nossa religião, talvez uma conversão para tolerância), normatização do corpo (seria tão menos doloroso ter os dentes da forma que eu tinha se o meu sorriso pudesse existir como era, sem virar piada ou pena dos outros) e escrita de si — esse “exercício do pensamento sobre si mesmo” (FOUCAULT, 1992, p. 133). Estou reunindo, com intenção de fazer arte, objetos que demonstram o meu “*corpo-a-corpo* com o mundo”. (ZUMTHOR, 2007, p. 77) Colei algumas imagens no decorrer da carta para facilitar a assimilação desse arranjo de coisas e por acreditar na importância dos registros deixados pelos artistas, “na medida em que podem oferecer informações significativas sobre o ato criador. A obra não é fruto de uma grande ideia localizada em momentos iniciais do processo, mas está espalhada pelo percurso” (SALLES, 2006, p. 36). A intenção é demonstrar um recorte de como eu sensibilizo o mundo e como ele me sensibiliza, um processo contínuo de estimular e ser estimulado.

É um trabalho artístico para pensar, de forma mais complexa, arte, religião e subjetividade. Um processo para assumir, publicamente, minha devoção a Maria e exaltar toda entrega a Jesus simbolizada por sua vida e, quem sabe, estabelecer diálogos com pessoas que não costumam ter acesso a arte contemporânea — “objetos que são, por natureza, processuais: obras que são formas que se transformam” (SALLES, 2006, p. 162). As obras na arte contemporânea exigem um olhar não estático, criando relações provisórias (SALLES, 2006) com os processos e seus desdobramentos. A senhora já percebeu ter outro devoto de Nossa Senhora em casa? Na disciplina de Estudos da Tridimensionalidade (na Licenciatura em Artes Visuais - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará) do professor Fred Macêdo, precisávamos decidir, este mês, de quem faríamos um busto em argila. Percebi a oportunidade de agradecer pela benção da transformação dos meus dentes, sem a necessidade de intervenção cirúrgica, com a construção de uma escultura de Maria.

Reservei minhas manhãs de quinta para esculpir uma mensagem de amor, tolerância e fé, criando um caminho (ainda, não totalmente definido) para incluir o busto como um dos objetos



Fig. 1: A primeira imagem feita para servir de referência para escultura. Fotografias, 96dpi. Acervo do autor, Fortaleza (CE).

de um arranjo dentro da busca de estabelecer a prática de uma poética contemporânea (um problema posto para todos os artistas da contemporaneidade). “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 1987, p. 09). Assim, mãe, reflito sobre possíveis provas (poéticas) de nosso milagre — “os milagres são sinais extraordinários que acompanham a pregação da Boa Nova e têm o objetivo de suscitar ou reforçar a fé em Cristo” (Papa Francisco apud JUANA, 2016, s/p), explicou o Papa Francisco — e percebi a escultura como o fechamento (a última peça) desse quebra-cabeça (a instalação “Eu acredito em milagres”). No momento mais distante da igreja e religião, consegui alcançar uma das maiores graças... (A carta virou um testemunho? Deus me livre de berrá-la em algum ônibus, terminal ou congresso.) O Papa em sua reflexão sobre as Bodas de Caná — festa de casamento em que Jesus transformou água em vinho — explicou que a história demonstra que Jesus não é “um juiz pronto a condenar as nossas culpas, tampouco como um comandante que impõe que sigamos cegamente as suas ordens; se apresenta como Esposo da humanidade: como Aquele que responde as expectativas e promessas de alegria” (PAPA FRANCISCO apud JUANA, 2016, s/p) em nossos corações. Ele ratificou minha forma de pensar e sentir nossa religião. Mãe, só terminarei esta carta quando finalizar o busto, quero incluir imagens de como ele ficou, estou com muita expectativa para mostrá-lo à senhora.

Mais especificamente, farei o busto da Nossa Senhora de Fátima porque a senhora direcionou a ela o pedido de intercessão pelo meu tratamento. Temos tantas imagens dela em casa, vai ser incrível quando uma delas for a feita por mim. Lembra da encenação da primeira aparição feita no colégio (Monsenhor Joviniano Barreto) em que participei no papel de Pastorinho? No dia 13 de maio deste ano foi comemorado o centenário dessa aparição, acontecida na aldeia de Fátima em Portugal. Consegue lembrar a história? Lúcia, Francisco e Jacinta cuidavam de um pequeno rebanho, mais ou menos, ao meio dia, viram Nossa Senhora sobre uma árvore, azinheira. Ela pediu para eles voltarem durante seis meses, nos dias 13 de cada mês, para o mesmo local na mesma



Fig. 2: Imagem que serviu de base para escultura. Fotografia, 96dpi. Acervo do autor, Fortaleza (CE).

hora. (A senhora deve conhecer bem melhor do que eu a história... Desculpa a empolgação de um devoto novato.) Agora, nós vamos todo dia treze agradecer nossas graças e pagar nossas promessas na missa.

Reconheceu a sua santinha? Pensei em fazer com base nela, não sei explicar, me pareceu muito interessante trabalhar a partir da imagem responsável por nos receber todos os dias na sala de casa. Tenho tanto carinho por ela e isso só aumenta ao ver todo o seu zelo, nas nossas duas últimas mudanças de apartamento a senhora a carregou como se fosse uma criança nos braços. Essa cena me sensibilizou... Percebi com o tempo a dificuldade de usar a imagem como única referência pela falta de detalhes no rosto e no véu. Lembra quando te perguntei se a senhora teria outra imagem de Nossa Senhora grande? Fiquei muito feliz pela outra imagem encontrada.

A imagem de base passou a ser do Sagrado Coração de Maria, mas o sentimento e o objetivo continuam a ser a construção do busto de Nossa Senhora de Fátima. Quando ela estiver pronta, pretendo levar minha escultura para benção dos objetos em um dia treze. (Quero fazer isso no dia 13 de maio de 2018!) Mãe, ficaria muito feliz de ter a sua companhia nessa missa. Vamos juntos?

Trabalhar com argila é algo que nunca fiz, estou animado para experimentar uma nova linguagem e expressar-me de um novo modo. “Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar” (OSTROWER, 1987, p. 09). Cada nova forma de expressão utilizada é uma possibilidade de descobrir e explorar um novo mundo e a própria subjetividade. No momento, estou me desafiando a encontrar modos de pensar, expressar e criar o nosso tempo no trabalho ou em suas conexões em desenvolvimento. O contemporâneo

— “equivale a neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes” (AGAMBEN, 2009, p. 63)

— são as questões de nosso tempo que conseguem ser atemporais, caracterizando sinto-



mas dos modos encontrados de viver resistentes às tendências. “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.” (AGAMBEN, 2009, p.59) Falar do contemporâneo é falar de imersão e estranhamento; vínculo e distanciamento. No meu trabalho, é falar sobre ter a necessidade de manter os vínculos com a religião, mas não conseguir fechar os olhos para as intolerâncias dos fiéis; é abrir a intimidade para pedir respeito ao íntimo dos “diferentes” ou divergentes; é remexer em memórias doloridas para convencer alguém (qualquer um) a causar um pouco menos de dor nos outros; é acreditar que fé, arte e ciência caminham juntas.

Após as fotografias de base, comecei a sentir a imagem do busto a ser feito. “O desenho de criação, na especificidade das artes visuais, age como campo de investigação, ou seja, são registros de experimentação: hipóteses visuais são levantadas e vão sendo testadas e deixam transparecer a natureza indutiva da criação.” (SALLES, 2006, p. 114) Tentei, com os esboços e desenho final (a cima), interiorizar as formas e o tema a serem representados para estabelecer uma conexão mais forte com a obra a ser feita e minha devoção por Maria. “Possibilidades de obras são testadas em esboços que são parte de um pensamento visual.” (SALLES, 2006, p. 114) A precisão deu lugar ao gesto livre, por isso não tive dificuldades ao desenhar, pois não me obriguei a ser realista em meus traços, meu objetivo era muito mais sentir do que retratar a imagem e minha profissão de fé.

Pensar e expressar meu corpo longe das minhas questões religiosas é impossível, mesmo sendo progressista e anti-conservadorista, as questões transcendentais são muito fortes em mim e nas minhas produções. Existe toda uma centralidade no corpo pois ele é “a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior” (ZUMTHOR, 2007, p. 23). O corpo torna possível materializar



Fig. 3 e 4: Desenhos feitos na busca da forma da escultura. Desenhos, 210 x 297 mm. Acervo do autor, Fortaleza (CE).



Fig. 5: O molde dentário feito antes de iniciar o meu tratamento em 2012. Fotografia, 72dpi. Acervo do autor, Fortaleza (CE).

e experimentar a existência, por isso, buscar mudanças é implicar o corpo de outra forma no mundo, o desejo de transformação corporal (corrigir os problemas dentários) foi fixado no corpo desde a morte do Valdembergue (nosso lindo se foi tão cedo!). É impossível pensar meu corpo e não evidenciar o milagre da transformação dos meus dentes, a nossa benção. Mesmo depois de ouvir de dentistas (eu lembro de uns quatro apenas, mas devo ter ido em mais profissionais) da necessidade da cirurgia, inclusive da Dra. Glaucides (responsável pelo meu tratamento), alcançamos nosso milagre. — “Agradeça, meu filho. Agradeça” — consigo até ouvir o seu pedido para agradecer. Aí, como costume fazer, digo: muito obrigado, meu Deus. — “Em nome de Jesus. Muito obrigado, meu Deus, em nome de Jesus” — não demora para senhora completar. Sou muito agradecido, mesmo. Nada vai tirar de mim a certeza de uma intervenção divina, essa transformação foi tão pedida por nós e tão desdenhada por odontologistas a ponto da ciência ter ficado como coadjuvante para mim nesse processo.

Lembro vagamente da senhora nervosa quando descobriu a minha ida ao dentista em 2012 (ou foi 2011?). Decidi retomar a peregrinação, como fizemos durante minha infância e adolescência, a consultórios em busca de um(a) ortodontista disposto(a) a assumir meu caso, ainda lidando com a perda do Val (falecido em 14/04/2011). Queria ser feliz, queria tanto colocar o mundo no peito e viver da melhor forma possível. Tomei a ida dele como um aviso, precisava mudar e me reinventar por ele e por mim, principalmente. Crio não apenas por gostar de criar, e sim porque preciso, pois só podemos “crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenado, dando forma, criando.” (OSTROWER, 1987, p. 10) A morte dele proporcionou uma urgência em criar uma nova vida, sua falta me movimentou a (re)criar — recriação é criação como afirma Huisman (1984, p. 71) — o mundo e a forma como estou implicado nele.

Lembra como eu era antes do tratamento? A transformação foi impressionante. Não sei se a senhora consegue perceber, a imagem do meio era forma possível de sorrir. O sorriso não era algo natural, pela estrutura física dos meus dentes, e quando ele ocorria da forma possível eu

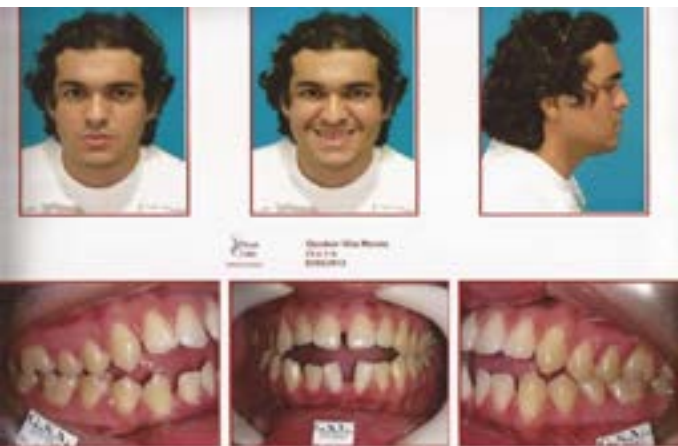


Fig. 6: Página do dossiê de exames feitos antes do tratamento dentário. Fotocópia. Fonte: Acervo do artista.



Fig. 7: O molde dentário feito no fim do meu tratamento em 2016. Fotografia, 72dpi. Acervo do autor, Fortaleza (CE).

tampava a boca ou continha-o por vergonha. Aprendi a viver assim, adaptando a fala e o riso para não mostrar meus dentes. Fingia, geralmente, não perceber quando alguém reparava na posição deles ou quando alguém fazia alguma piada com eles, mas eu sentia e doía muito. A morte do Val me fez agir, busquei a mudança. Nem o medo da senhora de uma operação ou a falta de dinheiro me fizeram fraquejar, eu ia tentar me transformar (me recriar). Conseguimos.

Todo o conto infantil de nascer, crescer, envelhecer e morrer se perfez diante dos meus olhos, findou-se com a morte do Val. Não podia mais esperar para sorrir. Pedi a Deus para escolher o(a) dentista por mim e de forma aleatória (no catálogo da UNIDENTAL) encontrei a Dra. Glaucides, ela também disse de cara as mesmas coisas. Precisa de operação, devia ter vindo mais novo, vai doer muito, muito complexo seu caso, nem todos aceitariam seu caso e os resultados vão demorar, acredito ter resumido bem as expressões ouvidas em várias consultas. (Era tudo verdade!) No fim das contas ela topou montar um tratamento e topei assinar um termo se optasse por não operar de acordo com a evolução. Decidi ir sozinho porque era algo que precisava fazer por mim, as consequências positivas e negativas estariam estampadas no meu rosto, então preferi assumir e decidir tudo sozinho.

A instalação está sendo relacionada ao pensar arte, religião e subjetividade, pois a religiosidade vem moldando e sendo ponderada na minha corporeidade ao longo de toda a minha vida. O comportamento humano é “vinculado aos mesmos padrões coletivos, ele se desenvolverá enquanto individualidade, com seu modo pessoal de agir, seus sonhos, suas aspirações e suas eventuais realizações.” (OSTROWER, 1987, p. 11-12) Entender minha relação com a religião é fundamental para me entender e para analisar meus processos artísticos. Percebe como pode ser complexo lidar com algo simples como os vestígios de um tratamento dentário em uma criação artística?

Obrigado, tenho que te agradecer pelo resto da vida. Eu, também, acredito em milagre, acredito na transformação dos meus dentes como um milagre. Sou muito agradecido por você ter pedido por mim e por termos alcançado mais esta graça. Foi doloroso, foi custoso e foi caro,

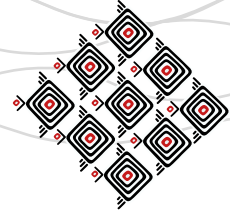
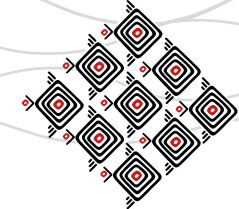


Fig. 8. Trabalho “Devoto de Maria”. Escultura em argila. Acervo do autor, Fortaleza (CE).

mas nada disso tem comparação com a dimensão de viver a maior parte da vida sem conseguir sorrir, tinha tanta vergonha dos meus dentes e do meu sorriso naquela época. Isso moldou parte da minha personalidade e do meu jeito de interagir com os outros. Muitas vezes, tinha vergonha até de falar perto das pessoas, era um medo grande dos dentes muito tortos serem percebidos. Com o tratamento dentário, precisei aprender a sorrir, é impossível descrever a sensação de começar a orgulhar-se do próprio sorriso. Talvez os pássaros quando aprendem a voar sintam algo parecido.

A instalação (Eu acredito em milagres) envolve todo o material do meu tratamento dentário e minha escultura de Nossa Senhora. (Onde a senhora acha que posso instalar esses materiais?) Algo similar aos locais onde os votos realizados (*ex-votos*) — é a “abreviação latina de *ex-voto suscepto* (‘o voto realizado’), o termo designa pinturas, estatuetas e variados objetos doados às divindades como forma de agradecimento por um pedido atendido. Trata-se de uma manifestação artístico-religiosa” (ENCICLOPÉDIA, 2018: s/p) — são deixados pelos fiéis. A senhora já viu um lugar desses com os objetos? Eles são, geralmente, “instalados perto dos santuários ou de lugares de peregrinação” (ENCICLOPÉDIA, 2018: s/p), vou pesquisar alguma instalação como essas para gente ir. Aceita? Não consegui definir tudo, ainda, que fará parte da obra, o local me ajudará a fazer essa delimitação. Tenho vontade e receio de trabalhar/apresentar mais objetos como os esboços da escultura, o “santinho” da missa de sétimo dia do Val e esta carta. Fico feliz de não ter de definir hoje, pois não saberia como fazer. Mãe, “pode-se falar que o artista mostra publicamente sua obra em instantes em que o ‘ponto final’ é suportável.” (SALLES, 2006, p. 59) Não me deixaria feliz definir agora, o ‘ponto final’, ainda, não é suportável. Estou no processo de tentar entender o trabalho... Tem uma possibilidade (grande) dessa instalação ter sido pensada para mostrar meu sorriso. Agora sei sorrir! (Amo você!)

P.S.



Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
COTRIM, Cecília; **FERREIRA**, Glória. Escritos de artistas: anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

EX-VOTO. In: **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5433/ex-voto>>. Acesso em: 08 de Mai. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7 **FOUCAULT**, Michel. **A escrita de si**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

HUISMAN, Denis. **A Estética**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

JUANA, Álvaro de. **Papa Francisco: milagres são sinais que reforçam nossa fé e levam à santidade**. 2016. Disponível em: <<https://www.acidigital.com/noticias/papa-francisco-milagres-sao-sinais-que-reforcam-nossa-fe-e-levam-a-santidade-45685>>. Acesso em: 09 maio 2018.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987. **SALLES**, Cecília A. **Redes da criação: construção da obra de arte**. São Paulo: Horizonte, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007



ARTE COMO RECEPTORA DO “ENTRE LUGAR” NA CULTURA EM TRANSIÇÃO

Hemanuella Karolyne Moura Vieira¹ - UFRR

Leila Adriana Baptaglin² - UFRR

Resumo

Este artigo tem como objetivo trabalhar o conceito de “Entre Lugar” na Cultura em transição. Para isso, trazemos pesquisas sucintas sobre o autor pós-colonialista Homi Bhabha e seu conceito do termo “Entre Lugar”. Ao perguntar-se sobre o processo de transição cultural e os fatores que levam um grupo a se locomover, destacamos o crescimento populacional as relações pessoais transitórias de cada conhecimento individual como experiências do desenvolvimento sensível, cognitivo e histórico cultural como destaca Fayga Ostrower (2009). A arte entra como uma receptora desse espaço buscando representar o processo de transição ou a captação dessas ações de experiências de dois lugares distintos ou mesmo de duas pessoas diferentes que se ramificam e hibridizam criando novas identidades e recepções visuais de tais ações.

Palavras-chave: Receptor. Entre lugar. Cultura em transição. Artes. Espaço. Identidades.

Introdução

A discussão da arte a partir do conceito de “entre lugar” em uma cultura de transição nos proporciona pensar em um meio visual de transitar nos ambientes sociais dos sujeitos.

Sendo assim questionar como ocorre o processo de transição cultural da arte receptora do “entre lugar” e pesquisar sobre o termo de acordo com o autor pós-colonialista *Homi Bhabha*, podemos perceber que o mesmo descreve o processo inicial e gradativo da cultura, o desenvol-

1 Graduada pela Universidade Federal de Roraima - UFRR. E-mail: hema.ella@outlook.com

2 Doutora em Educação/UFMS, Professora do Curso de Artes Visuais da UFRR. E-mail: leila.baptaglin@ufr.br



vimento e suas esferas em relação à transição. Do mesmo modo transcorre sobre o ser criativo que precisa de sensibilidade, potencialidade, memória histórico cultural. Sujeito este que também é destacado por *Fayga Ostrower (2009)* em seu livro “*Criatividade e o processo de criação*” onde retrata toda a ação histórica que o sujeito tem em seu desenvolvimento criativo.

O processo de transição e crescimento social ocorre principalmente pelo fato dos crescentes deslocamentos culturais das populações de diferentes territórios. Para entender esse processo estimam-se pesquisadores, teóricos, sociólogo, antropólogos que possam conceituar essa ação com maior exatidão. Porém justifico em trazer algo mais específico como o campo das artes para auxiliar na expansão do conhecimento individual e coletivo, propondo novas pesquisas e ideias sobre arte como receptor do “entre lugar” em um cenário de cultura em transição. Neste sentido, nesta proposta de artigo objetiva discutir a arte como receptora do “entre lugar” em cenários de cultura em transição. Para isso, fizemos um estudo teórico e apresentamos algumas construções que foram realizadas a partir dos estudos vinculados ao conceito de “entre lugar” no cenário da cultura em transição.

A Arte como receptora do “Entre Lugar” no cenário da cultura em transição.

Homi Bhabha (1998) é um autor crítico pós-colonialista descreve que a cultura é onde se sustenta todo o processo de desenvolvimento humanitário trazendo um termo chamado “Esfera do além” que consiste do progresso do futuro, trazendo o lugar ocidente e oriente em perspectiva diferente, totalizando as partes das diferenças genética, etnográficas e econômicas do sujeito. Com esses termos, temos uma sociedade que pode transitar e estabilizar nessa nova desenvoltura da cultura entre outros status, não mais tradicionalista, onde poderosos escondiam-se por trás de dinheiro, arquiteturas, monumentos e classificações de quem pode ou não aderir a sociedade.



Destacando um processo de transição, misturas e hibridismos indenítário das partes, exemplo este é quando um imigrante passa por uma fronteira, insere-se a um lugar, nesse meio termo temos o espaço, onde se deixam marcas e se acrescenta complementos de aprendizagem. O hibridismo, nesta situação, são as misturas que acabam gerando um novo objeto ou termo, assim como as identidades. Exemplo é a arte, onde se tem uma escultura que exposta em espaço aberto por determinado tempo e ação pode ser conceituada como intervenção de acordo com a proposta estabelecida. Só ai é que percebemos um processo de hibridação onde se tem dois ou mais objetos que em outro conceito se modificam como espaço no “entre lugar”.

O “entre lugar” é um termo de vários conceitos, como exemplo a Cultura, que expressa um termo territorial, consistindo na transição em meio as fronteira, a qual se encontra um meio termo. É nessa transformação dos termos que pode ser também utilizado para qualquer conceito que destaque um lugar de meio da transição de tempo e espaço, consistindo nas ações humanas, que envolve história, memória, atuações e modificação em suas vidas pessoas. Esta constância acarreta novas identidades, pois onde se transita ou transforma, logo há uma mistura proporcionando ao sujeito gerar outras linhas culturais. Como cita Bhabha (1998, p. 22):

[...] esses “entre-lugar” fornecem o terreno para a elaboração de estratégia de subjetivação- singular ou coletiva- que dão início a novos signos de identidade e posta inovadores de colaboração e constatação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos intertícios- a sobreposição e o deslocamento de domínio da diferença- que as experiências intersubjetivas e coletas de nação(nationness), o interesse comunitário ou valor cultural são negociados. De que modo se forma o sujeito nos “entre lugar”, nos excedentes da soma da “parte” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.?).

De acordo com o autor, *essa fronteira*, que remete as passagem e locomoção de um imigrante lança ao sujeito a perspectiva de que, o que carrega com a passagem modifica-se com o



que adquire onde se aloja. Este “entre lugar” também é conceituado pela linha do meio termo, um ali outro aqui, uma divisa ou demarcação que observa e descreve esses movimentos históricos, socioculturais.

A artes visuais como receptor do termo “entre lugar” está anexa nas vivências, e no desenvolvimento cultural de vários imigrantes. Ou seja, para ter um processo de locomoção de algum sujeito é preciso ter uma motivação, seja econômica, cultural, religiosa, guerrilhas ou ate desastres naturais. Neste meio termo, temos um individuo de identidade, cheio de conhecimento e gosto múltiplos diferente de outro que constrói um outro local. Percebe-se logo as diferentes comunicações, convivências e ideias que cada um vai expor para o outro, logo ai pode se vivenciar outras experiências, culturas, comida; recepção e linguagem. Com o passar do tempo o sujeito que se movimentou e se alojou neste novo local, logo estará compartilhando suas experiências, gerando assim uma multiculturalidade aceita pelos receptores locais. Nessa meia transição temos os artistas observadores, que querem destacar esse transe, essa exata locomoção e agregação.

O processo de transição cultural

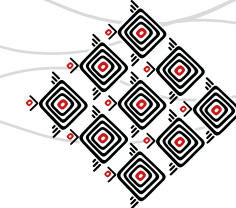
O homem surge na historia como ser cultural e para entender esse processo devemos definir a palavra cultura. A cultura em termos gerais são manifestações e fazeres mútuos que a sociedade dispõe quando se convive em comunidade, gerando experiência simbólica passada para geração seguinte, assim criando em cada comunidade, pais ou cidades características unificadas do local. Para uma comunidade existir precisa principalmente do ser humano, que interage entre si, logo esses seres que interagem e criam regras de convívio, instituições, religiões, lazer, trabalho, politica e diretrizes para o bom convívio social. Criando, contudo a cultural social. Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências de recursos materiais e espirituais constitui o contexto da vida para o individuo.



Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo. São esses aspectos, transformados em valores culturais, que solicitam o indivíduo e o motivam para agir. Sua ação se circunscreve dentro dos possíveis objetivos de sua época. Assim, o conceito de materialidade não indica apenas um determinado campo de ação humana. Indica também certas possibilidades do contexto cultural, a partir de normas e meios disponíveis (OSTROWER, 2009, p. 43).

De acordo com o Ostrower (2009) a cultura parte desde os primórdios da história e civilização, com exemplos os homens pré-históricos “*hominidas*”, que conviviam entre si. Esta relação como já dito são as interações mútuas gerando contexto histórico passado de geração a geração, na atualidade não seria diferente sendo apenas espelho do passado. De acordo com a autora cada matéria pode se desdobrar de diferentes maneiras, embora seja o indivíduo que apresente configurações sociais e que por meio da cultura interliga esse desdobramento com a matéria. Há também de citar que Ostrower (2009) apresenta múltiplos exemplos relacionados com cerâmica, escultura de bronze e pedra. Que essas linguagens e técnicas são milenares a mão do homem, trazendo suas formas/transformação até hoje.

Já Denning (2005) em seu livro *Cultura na era dos três mundos* destaca o processo de transição da cultura no século XX, que consiste em uma cultura mais politizada. No pós-guerra dos anos de 1945, a cultura deslocou-se para o centro da vida política e intelectual gerando uma massificação em todo o lugar, deixando de ser tradicionalista organizacional onde o domínio era das massas poderosas, nessa etapa as pessoas se desprendiam de suas famílias, ou buscavam novos convívios sociais, essas ações são em poucas palavras uma partícula de etapas que um imigrante sofre ao sair de um lugar para o outro. A cultura na era dos três mundos é uma meditação sobre esse momento cultural, que foi fundamental no período entre 1945 e 1989 quando se imaginava que o mundo estava dividido em três — o primeiro mundo capitalista, o segundo co-



munista e o terceiro em descolonização transicional explorando os combates políticos e intelectuais que resulta no processo de transição cultural.

Essa transição cultural avaliada em alguns textos demonstra o sujeito movido de vontades e receios em que se decide uma mudança, seja de casa, estado ou país. Neste processo a transição ou o caminho que o sujeito percorre acaba acarretando efeito em tempo e espaço na vida de outro, seja nas coisas que deixou, nas mensagens seguintes de sua mudança ou no contato que faz com cada sujeito em sua passagem. O “entre lugar” usado como termo de passagem ou receptor artístico está nestas transições, onde se tem um sujeito de fora em locomoção e o observador visual, que vivencia registra essa passagem que acaba gerando uma obra visual artística. Essas obras auxiliam em contextos históricos na questão comunicacional, que fala em vários sentidos passando um pouco da vivência de cada pessoa.

A arte como receptor do entre lugar.

Descrevemos o “entre lugar” de Bhabha para demonstrar o processo de passagem que um sujeito migrante sofre ao deixar um local e adentrar ao outro apresentando assim muito mais debates e ramificações. Só neste processo transitório mostra uma carga histórica alta para um só sujeito, ainda mais em complemento com outros. Nas artes encontramos a criatividade ou até mesmo o processo de pesquisa individual, que parte de experiências e memória internas capacitando construções e narrativas do convívio. Como exemplo temos o quadro “Retirantes”, do artista Cândido Portinari filho de imigrantes italiano nascido no interior de São Paulo, no ano de 1903 que desenvolveu a maioria de suas obras a partir de suas vivências.

Nesta obra, percebemos que Portinari já demonstrava uma carga histórica cultural diferente dos demais devido sua educação e suas experiências. Para Portinari não existe obra imparcial ou neutra, mesmo quando o artista não tem intuito, o quadro sempre indica um sentido social devido suas preo-



Fig. 1: Obra “Retirantes”, do artista Cândido Portinari.

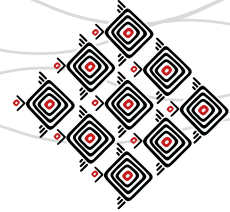


cupações ou críticas. As influências vêm de infância em ver os retirantes, principalmente na fase da grande seca de 1915, que matou muitos os levando a fugir da seca e da fome. Portinari fala como a miséria e a esperança eram nítidas em cada sujeito migrante, buscando uma vida melhor.

Com esse quadro criando no ano de 1944, destacamos um pouco do que cito ao trazer a arte como receptora visual do “entre lugar”, sendo esse meio de transição. Pois quando Portinari vivencia quando criança uma transição de migrantes e memoriza esse processo, demonstra ali a nítida recepção que a arte tem desse processo, de pessoas, com intenções de

imigrar ou migrar, para um bem maior com a fuga da fome, miséria, desastres naturais e guerra. Esse meio imigratório do sujeito mostra o meio termo, onde saiu de algum lugar, como na obra destaca os nordestinos indo para o sul e, ao chegar no sul, deixando meios de convívio, bens como casa, animais, plantações e familiares. Neste processo do “entre lugar” gera-se a busca de novas histórias e melhorias. Nas artes como pesquisadora ampla das vivências e atitude humanitária mostra de forma visual esse processo ou neste exato momento de transição. Na questão da obra destaca suas viagens ou chegada a algum lugar.

A arte como receptora onde se tem uma locomoção e o observador visual, que vivencia e registra essências, que acarreta o sensitivo, o cognitivo, despertando interesses críticos e interpessoais nos sujeitos que ali apreciam uma obra de arte, ou mesmo, que ali explicam este processo. As artes não estão apenas em âmbito crítico ou social, pois se um ser humano existe e logo pensa, assim desenvolve seu processo criativo, como *Fayga (2009)* explica em seu livro que todo ser humano é dotado de criatividade, potencialidade e proposta para se desenvolver qualquer projeto, seja científico, construtivo ou artista. No geral o ser humano existe e sente necessidade de criar e no intuito social auxilia em suas inquietações como ser humano, que tentam ajudar, comunicar ou apenas mostrar, uma sociedade que passa fome, frio, medo, receios gerais que o sujeito recebe e passa de forma vasta. É ainda mais o entre lugar esta aí para isso receptor esse meio termo, essas vivências históricas que a arte auxiliar em narra e passar para outro.



Considerações finais

Portanto o processo de desenvolvimento escrito sempre se embasa em algum conteúdo, nesta parte a recepção da arte como “entre lugar” nas transições culturais ganha destaque como tema. Tema este que se embasou em um grande crítica pós-colonialista auxiliando os temas do “entre lugar”, hibridismo e, as quebras indenitárias que para arte acaba gerando um tema a se pensar e representar.

Considero neste texto a desenvoltura em usar o “entre lugar” como um resultando positivo, que possibilita para o campo das artes repensar sobre o passado, o meio presente e o futuro. E que em meio a este trajeto haverá no campo individual e coletivo expressões e mudanças, seja social, politica, econômica, religiosa ou visual. No campo das artes vale ressaltar seu desenvolvimento partindo de um único ser, sendo aquele que vivencia expressa, recebe e passa todos os passos ou partículas de um ato ou ação de outros. Pois a arte está ai para isso identificar, construir e comunicar a todos sobre ocorrências e razões mútuas.

Referências bibliográficas

BHABHA, Homi. **O local da cultura**/ Homi Bhabha, editora UFGM-Belo Horizonte, 1998.

DENNING, Michael. **A cultura na era dos três mundos**/ Michael Denning. Editora francis-São Paulo, 2005.

MOTA, Flavio. Portinari/ Flavio mota-separata da revista de historia nº8- USP

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**/ Fayga Ostrower, 24. ed. – Petrópolis, vozes, 2009.



RUIVO, Pedro. A imigração: Uma visão geral(Fontes de Informação Sociológica)/ Pedro Rui-vo.Universidade de Coimbra-Faculdade de Economia-Coimbra, Janeiro 2006

SCHÄFFER, Margareth. Entre-lugares” da cultura:diversidade ou diferença/ Margareth. Schäf-fer- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, 1999.

SOUZA1, Marcos Aurélio dos Santos.O entre-lugar e os estudos culturais:the between-place and the cultural studies/ Marcos Aurélio Dos Santos Souza1/ UNIOESTE.

Sites

Quadros retirantes de Candido Portinari Disponível em <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>Acesso em 15/04/2018 **Portinari** Disponível em www.portinari.org.br>Acesso em 04/03/2018

O lugar da cultura Disponível em olugardacultura.pt/team/homi-k-bhabha/> Acesso em: 08/04/2018



RIZOMAS NO PORÃO 619

Janice Shirley Souza Lima¹ - UFPA/UNAMA

Resumo

O artigo apresenta uma leitura sobre o projeto “No Porão”, de autoria da fotógrafa Paula Sampaio, resultado de um estudo cuja finalidade foi descrevê-lo e analisá-lo sob três aspectos: do processo cartográfico e rizomático de sua realização, de como esses processos possibilitaram pensar ações de Arte/Educação, e das fronteiras interpenetráveis entre a fotografia documental e a fotografia artística nessa produção fotográfica.

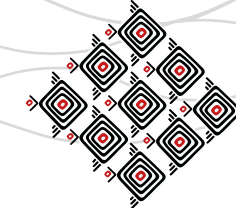
Palavras-chave: Arte/Educação. Fotografia. Rizoma.

De onde surgem os rizomas

Em 2006, a fotógrafa Paula Sampaio, mineira radicada no Pará, criou o projeto “Folhas Impressas”, com o objetivo de observar e documentar os vínculos simbólicos entre os moradores, os trabalhadores e outros frequentadores do centro urbano e a cidade. Nesse mesmo ano, editou a “Folha do Ver-o-Peso”, reunindo as fotografias produzidas e os relatos dos interlocutores do mercado de ferro e da feira contígua, que compõem esse ícone da cidade de Belém, capital do estado do Pará. Com esse tabloide participou do projeto curatorial do 25º Salão Arte Pará, como proposta de intervenção no complexo do Ver-o-Peso.

Em 2007, a fotógrafa foi contemplada com a bolsa Ipiranga de Artes Visuais para realizar mais uma folha impressa, cujo projeto denominou “No Porão”. Além da intervenção no bairro da

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências das Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA); Doutoranda do Programa de Comunicação Linguagem e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA); Mestre em Educação Políticas (UFPA); Diretora do Museu de Arte de Belém (MABE/FUMBEL). E-mail: janicelima@superig.com.br



Campina com a produção desse tabloide, o projeto tinha também a finalidade de realizar uma exposição com as fotografias de moradores locais no porão de sua residência, situada nesse bairro.

O novo tabloide, intitulado “Folha da Campina” veiculou os relatos dos moradores, as imagens fotográficas produzidas por Paula Sampaio e artigos assinados por profissionais convidados (Cláudia Leão, Fábio Castro, Janice Lima, Mariano Klautau Filho, Regina Maneschy e Rose Silveira), tratando da Campina em seus diversos aspectos, sociais, históricos, culturais, dentre outros.

Para Sampaio (2007) essas imagens, histórias e artigos “[...] possibilitam refletir sobre esse território urbano devastado pelo descaso público e a violência cotidiana. Mas, que apesar de tudo, teima em existir, pulsando em quem e no que resistiu aqui”.

O artigo assinado por Fábio Castro (2007) revela traços da formação do bairro da Campina. Nas origens da cidade de Belém do Pará, o espaço que hoje localizamos como bairro da Campina era um vazio que limitava a cidade e a separava do território dos índios Tupinambá.

Já a Belém seiscentista constituía-se de dois bairros: a Cidade e a Campina. Conforme Castro (2007, p. 3): “A Cidade, hoje bairro da Cidade Velha, sempre teve seus contornos claramente definidos e sempre constituiu o espaço mais nobre e mais seguro da colônia. Ali estava localizado o poder político, militar e eclesiástico”.

Para se chegar ao bairro da Campina era necessário atravessar um igarapé cujo trajeto ligava o Ver-o-Peso ao alagado do Piry. Esse descampado, segundo Castro (2007, p. 3), “[...] era o espaço a conquistar, a expansão a fazer, o espaço livre para o comércio, a feira, a troca e o encontro com o diferente”.

Nessa dualidade foi se constituindo o tecido urbano de Belém, e a Campina tornou-se um espaço de fronteira, permeável à heterogeneidade social e cultural. Segundo Castro (2007, p. 3): “É essa nova Campina que passou a abrigar a zona meretrícia e boêmia, o comércio não-convenional e as primeiras escolas de samba de Belém”.



Fig. 1: Capa e contracapa do tabloide Folha da Campina. Fonte: paulasampaio.com.br/bio/



Na dinâmica citadina atual, durante o dia é o comércio do bairro que determina o fluxo de veículos e transeuntes pelas suas ruas estreitas. À noite divide-se em territórios interpenetrantes. Num pedaço de rua crianças brincam na calçada, sob o olhar atento dos adultos. Virando a esquina entramos na zona de meretrício. Mais adiante ainda encontramos a boemia que resiste nos bares. E mais além, deparamo-nos com zonas soturnas conformadas em territórios de hostilidade latente. Todos esses territórios pulsam cotidianamente no bairro da Campina.

É esse espaço de contrastes da experiência urbana cotidiana, onde se apresentam desigualdades sociais e culturais, marcados pela violência, mas também onde se compartilham moradia e vivência urbana, que Paula Sampaio escolheu para realizar a intervenção do projeto “No Porão”.

Ao habitar aquele território e acompanhar suas desterritorializações, as mudanças ocorridas no bairro que impactaram sua existência social, e reterritorializações, os processos de resistência que a mantiveram ou a remodelaram, Paula Sampaio já perscrutava tais movimentos e transformações.

Quando começou a realizar o projeto, a fotógrafa solicitou aos moradores da rua em que mora e dos arredores, que levassem objetos e adereços pessoais para compor suas fotografias no porão de sua residência. Registrava ao mesmo tempo em que coletava narrativas e tecia a própria narrativa nessas ações. Paula Sampaio iniciava uma cartografia das memórias dos habitantes daquele espaço urbano.

“No contexto da memória cultural, a distinção entre mito e história desaparece. Não é o passado como tal, como é investigado e reconstruído por arqueólogos e historiadores, que conta para a memória cultural, mas apenas o passado tal como ele é lembrado”. (ASSMANN, 2016, p. 121)

O porão de sua casa tornava-se um ponto de confluência dessa memória cultural, um *ritornelo*, entendido na gramática deleuzo-guattariana como “[...] todo conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais [...]”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.139)



Agenciamentos e Ritornelos

O projeto iniciou com o levantamento das narrativas orais sobre as memórias do bairro e das histórias de vida dos interlocutores, seguido do convite para serem fotografados no porão 619 da Travessa Frutuoso Guimarães. O porão de sua residência transformava-se desta forma em estúdio, para onde cada interlocutor levava objetos e adereços pessoais para compor a fotografia.

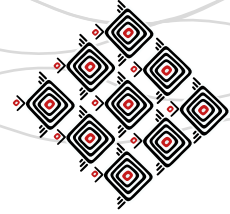
A cada sessão no estúdio-porão Paula exercia a atividade da memória cultural, reavivando lembranças de momentos singulares dos seus interlocutores, provocando um fluxo infinito de referências sociais e culturais relacionados com o bairro da Campina, com a cidade e com as suas vivências pessoais, ativando campos de percepção e de significação.

A tarefa do cartógrafo para Rolnik (2006, p. 23) é

[...] dar língua para os afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

O processo cartográfico coexistia aí com o processo de subjetivação possibilitando novas formas de reapropriação, autopoiese dos meios de produção de subjetividade. Bosi (1993, p. 281) fala sobre o subjugo dos ritmos temporais para a sociedade industrial que provocou uma dobra no tempo a seu próprio ritmo, “racionalizando” as horas de vida, porém, afirma que a memória é capaz de reconquistar os ritmos temporais, agindo sobre o tempo, “[...] abarcando também esses tempos marginais e perdidos na vertigem mercantil”.

Nesse aspecto, o tempo social suga o tempo individual, a percepção coletiva engole a percepção pessoal, tirando-lhe a substância singular e estereotipando-a irreversivelmente. Somente “[...] os artistas podem remontar a trajetória e recompor o contorno borrado das imagens, devolvendo-nos sua nitidez”. (BOSI, 1993, p.281)



Guattari (1992, p. 21-22) afirma que:

[...] cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões.

Na cartografia do projeto No Porão, Paula Sampaio operava uma espécie de catálise poético-existencial, cuja matéria-prima era a memória cultural presentificada nas narrativas e nos objetos dos interlocutores. Ao agenciar essa memória cultural da Campina e os pontos de vista histórico e geopolítico do bairro, a fotógrafa operava uma zona enunciativa produtora de subjetividades e objetividades, enriquecendo sua relação e a dos moradores com o bairro.

Ao pensar a exposição, reconstruiu o porão de sua residência, transformando-o em galeria-porão e desta forma fez surgir um território emergencial na Campina. Os interlocutores participaram intensamente de todas as etapas do projeto, inclusive na montagem e na manutenção da mostra.

Mas esta ganhou uma dinâmica própria à medida que esses interlocutores tornaram-se seus copropositores, sugerindo trocas de objetos quando a exposição já estava aberta ao público, pois uma história puxava outra, num processo cartográfico de memórias, em que um objeto evocava a lembrança de outro, a fotografia de um personagem exigia a presença de outro. (LIMA, 2009)

Nesse mapeamento de memórias, as lacunas eram os pontos de desterritorialização, os pontos de fuga por onde escapava a história do bairro da Campina. E quando um interlocutor levava outro objeto para a exposição é porque havia descoberto um ponto de fuga e este se tornava o ponto de partida para uma nova reterritorialização, criadora de um novo território emergencial.

O conceito de rizoma, neste caso, refere-se às ramificações criadas na exposição, e ainda ao reconhecimento das multiplicidades dos movimentos provocados e evocados pela memória.



Fig. 2: Exposição no porão. Fonte: Acervo Paula Sampaio



Ao longo da existência da exposição esse rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas e outras subjetividades.

Objetos e memórias geradores de ação educativa

A sociedade constrói seu patrimônio elegendo objetos, tradições, lugares e outros traços simbólicos do passado e do presente, como forma de identificar características e constituir suas fronteiras. Esse processo se desenvolve em diversas instâncias sociais e, também, nas ações educativas, sejam estas formais ou informais, entendendo-se a educação como uma prática sociocultural.

Numa sociedade dividida em classes, o processo de patrimonialização cultural é um campo de tensões, uma vez que os interesses das classes sociais que a compõem são diferentes. Neste sentido, pode-se observar que muitos bens culturais de uma cidade não são reconhecidos como tais pelos seus moradores. Na maioria dos casos, o patrimônio não é reconhecido porque a população não se identifica com ele, e isto se deve, pelo menos em parte, à sua não participação nas definições e decisões das políticas públicas.

Numa perspectiva crítica, o papel da educação é fazer pensar, é criar condições de emancipação e, neste sentido, a educação para a convivência na cidade e reconhecimento do seu patrimônio é um desafio que consiste em mobilizar e mediar ações capazes de instigar os atores sociais a protagonizarem os processos de patrimonialização, interferindo nas definições e decisões das políticas culturais.

Pensando nos lugares onde essas relações ocorrem, pode-se dizer que todos os espaços são culturais e educativos uma vez que a cultura e a educação são processos intercambiantes construídos nas relações sociais. Assim, a rua, a escola, a igreja, o museu e muitos outros lugares por onde as pessoas circulam e se encontram são espaços culturais. Mas, o que dizer das casas cujos moradores abrem as portas para dialogar com outros moradores do bairro e com a cidade?



Artistas de teatro, das artes visuais e de outras linguagens artísticas têm optado por morar nos casarões antigos do centro histórico de Belém. No mesmo período do projeto “No Porão”, numa outra casa centenária do bairro da Campina, a atriz Wlad Lima transformara o porão de sua residência no Teatro Porão Puta Merda. (LIMA, 2007)

Nesse espaço/laboratório acontecia a cena “Em Carne e Osso”. A plateia, uma pequena arquibancada para o público formado de moradores do bairro e de outros convidados, lembrava as estivas que ligam as palafitas tão comuns nos bairros periféricos de Belém. O palco era todo o espaço que circundava as estivas/plateia onde circulavam os atores em contato direto com o público, previamente inscrito para ver o espetáculo.

Os adereços de cena eram os objetos que cada atriz/ator recolhia de suas memórias pessoais e com os quais iam compondo o espetáculo/laboratório, termo escolhido pela atriz e diretora do espetáculo porque o processo de encenação era objeto de sua tese de doutorado. Não existia, portanto, um texto previamente escrito, sua elaboração ocorria num processo rizomático em que os objetos de memórias trazidos de histórias de vidas particulares transmutavam-se em muitos outros e induziam a criação da cena.

O tempo do espetáculo era o breve tempo em que emergia a memória não oficial da cidade, memória de fatos e pessoas comuns submersa na água e na lama de onde brotam as palafitas com seus dramas cotidianos. Memórias que se desnudavam, rasgavam o manto da hipocrisia socialmente pactuada, incomodando a quem é, também, de carne e osso.

No porão da casa de Paula Sampaio, para serem fotografadas, as pessoas selecionavam dos baús de memórias pessoais o figurino e adereços para compor seus retratos. Surgia então nesse cenário, um diálogo estético costurado pelos relatos orais e histórias de vida que iam se revelando, carregados de emoções e afetos.

Um jogo de lembranças configurava-se na proposição da fotógrafa com regras abertas e flexíveis, um exercício de percepção e diálogo estético que gerava um “círculo de memórias”.



Conforme Ramos (2004, p. 84): “Com base nos ‘círculos de cultura’, tal como pensava Paulo Freire, tornava-se viável gerar ‘círculos de memória’, com o intuito de problematizar a memória nossa de cada dia por meio de objetos”.

Inspirado nas concepções de ‘círculos de cultura’, ‘palavra geradora’ e ‘dialógica’ da pedagogia de Paulo Freire, o Museu do Ceará sistematizou uma proposta pedagógica para problematizar a memória cotidiana por meio de objetos. (RAMOS, 2004)

A proposição rizomática de Paula Sampaio é inspiradora de uma ação educativa estética, artística e patrimonial, uma vez que também coloca em questão a memória cotidiana por meio de objetos geradores.

Com suas paredes centenárias, um dia esse porão recebia o baú antigo que uma moradora resgatou quando ia para o lixo. Noutro dia outra moradora chegava trazendo os retratos de família, emoldurados pela singeleza de semblantes contraditoriamente sisudos. De outra feita, uma moradora pedia para ser fotografada numa janela, propondo a dialética do olhar e estar – eu olho quem passa e quem passa me olha, olho o mundo e o mundo me olha, estou neste lugar e o lugar está em mim.

Esses porões, outrora depósitos de objetos e lembranças empoeirados, ressurgem como lugares de memórias vivas e de educação estética, artística e patrimonial emancipadora. São espaços culturais não institucionalizados, abertos ao “[...] diálogo com as novas formas de subjetividade contemporânea [...]” (CORRÊA, 2006, p. 135).

Os porões-cenários trazem o passado para o presente em recortes pessoais, alertando-nos de que a história não se encontra apenas nos livros e documentos oficiais, mas compõe-se, também, dos relatos orais, das histórias de vida, dos objetos pessoais e de muitos outros signos cotidianos, ampliando-se e diversificando-se em inúmeras versões do passado, numa interlocução com o presente não menos polifônico.



Aqueles porões-cenários de memórias exercem assim o direito dos moradores de colocarem em diálogo os registros memoriais do bairro da Campina e de outros bairros de Belém e, desta forma quebram fronteiras, invadem a cidade e por ela se deixam invadir.

As fotografias produzidas no porão

De acordo com Sekula (2004, p. 40): “As fotografias, que são sempre o fruto de encontros socialmente entre humano e humano, o humano e natureza, se convertem em depositárias de realidades mortas, de objetos reificados que foram arrancados de suas origens”.

As fotografias que documentam os vínculos simbólicos entre o bairro da Campina e seus moradores resultam de um encontro social singular entre a fotógrafa e os fotografados, mediado pelos objetos representativos de suas memórias.

Esses mediadores carregam carga simbólica e evidências históricas, reconhecidos como tais, tanto pelos seus donos como pela fotógrafa. Contudo, nessa proposição artística tais vínculos são ativados pela dinâmica do ato de fotografar, produzindo novos significados. Nesse contexto, os novos significados configuram-se como territórios emergentes e desta forma Paula Sampaio nos devolve a nitidez da imagem do tecido social da Campina.

Para Sekula (2004, p. 43), a fotografia artística desperta uma atração estética generalizada relacionada com a indeterminação de sua leitura, “[...] com a ideia de que navega à deriva entre um conhecimento profundo do social e um solipsismo refinado”.

As fotografias produzidas no porão têm um caráter documental à medida que nos permite vislumbrar uma compreensão crítica dos territórios sociais emergentes que pulsam no bairro da Campina para além da intenção da fotógrafa. Entretanto, são artísticas por diversos motivos, dentre eles, pelo formalismo de sua composição, ou ainda pela sua desconstrução, mas também pela subjetividade disparada no ato de intervenção da fotógrafa.



Os conteúdos das narrativas, dos objetos, das interações sociais foram extraídos da memória cultural, compondo no porão/lugar uma multiplicidade de locais/territórios. Mas é necessário considerar que tudo isso se deve à proposição/intervenção de Paula Sampaio, cuja imaginação poética operou uma rede de significados no bairro da Campina, ao reconhecer sua polifonia.

Ritornelos no tecido social

Ao realizar o projeto no porão de sua residência, Paula Sampaio transformou esse pedaço do bairro da Campina em um lugar de memória, território emergente de fluxos sociais. Colocou em suspensão os contrastes do seu cotidiano, não para nos alienar da violência ou das relações de poder que a institucionaliza, menos ainda para aflorar em nós o sentimento saudosista de que o passado era melhor do que o presente, mas, para desestabilizar tudo isso e nos por a pensar.

Paula Sampaio não se limitou a produzir um discurso reificante do bairro da Campina, o que reduziria sua urbanidade aos conteúdos espúrios da vida social, como os surtos de violência e miséria. A fotógrafa investiu numa estética de pensar e produzir o mundo social de forma ampliada e aberta a novas conexões.

Mesmo que em sua natureza a fotografia permaneça colada ao real, ainda assim precisamos ter em mente que ela não é o real, uma vez que só pode se manifestar pela existência do seu referente. O que há de documental na fotografia de Paula Sampaio, além da sua intenção de documentar é a experiência social que veicula. Esta por sua vez, funciona como instrumento de discussão de poder, exercício educativo do olhar e patrimonial.

As operações realizadas no porão produziram efeito plástico, despertaram atração estética, desfiguraram e reconfiguraram de outros modos os territórios emergentes, colocando em prática um ritornelo visual. Neste sentido, o porão nº 619 foi estúdio, galeria e, sobretudo, um mapa aberto ativado pela memória dos moradores da Campina, uma ação política e polifônica que despertou os corpos vibráteis dos interlocutores.



Referências bibliográficas

- ASSMANN, Jan. Memória comunicativa e memória cultural. In: **História Oral**. v. 19, n. 1, p. 115-127, jan/jun 2016.
- BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. In: Revista **Psicologia**. São Paulo: USP, 1993, p. 277-284.
- CASTRO, Fábio Fonseca de. Algumas notas sobre o bairro da Campina. In: SAMPAIO, Paula (Ed.) **Folha da Campina: histórias e imagens do bairro da Campina**. Belém: Fundação Ipiranga, 2007. (Projeto No Porão. Bolsa Ipiranga de Artes Visuais).
- CORRÊA, Alexandre Fernandes. Patrimônios, Museus e Subjetividades. In: **Pasos**. Revista de Turismo e Patrimônio Cultural. v. 4, n. 2, p.135-142, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- LIMA, Janice S. S. Paula Sampaio: uma andarilha entre a floresta e o mar. In: MOKARZEL, Marisa de Oliveira; LIMA, Janice S. S.; MOURA, Simone de Oliveira. **Rios de Terras e Águas: navegar é preciso**. Belém: Unama, 2009, p. 109-127.
- _____. Porões: cenários de memórias. In: SAMPAIO, Paula (Ed.) **Folha da Campina: histórias e imagens do bairro da Campina**. Belém: Fundação Ipiranga, 2007. (Projeto No Porão. Bolsa Ipiranga de Artes Visuais).
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Ed. Da UFRG, 2006.
- SAMPAIO, Paula. **Projeto Folhas Impressas**. Belém. Digitalizado. 2007.
- SEKULA, Allan. Desmantelar La modernidad, reinventar El documental. Notas sobre La política de la representación. In: RIBALTA, Jorge (coord.). **Efecto real**. Debates posmodernos sobre fotografía. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA, 2004, p. 35-63.



DORIVAL CAYMMI E LUIZ GONZAGA PARA CONJUNTO DE VIOLÕES: UM EXPERIMENTO DO ENSINO COLETIVO COM ARRANJOS AUTORAIS PARA MÚSICA BRASILEIRA

Judith Eny Paes Leite¹ - SECBA

Resumo

Este trabalho relata e discute o projeto do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM), no Centro Estadual de Educação Profissional em Música, escola da Rede Pública do Estado da Bahia que oferta cursos técnicos de nível médio para Salvador (BA) e Região Metropolitana. A proposta utiliza a música popular brasileira dos compositores Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga através da elaboração de material didático organizado em partituras para conjunto de violões, tocadas por naipes. Com a inclusão da música brasileira no programa do curso técnico de música, fez-se necessária a reorganização das metodologias e métodos de ensino e aprendizagem para que fossem priorizados todos os níveis do aprendizado musical, incluindo alunos iniciantes no estudo do violão. Contemplamos também a ampliação e formação de repertório violonístico com música brasileira.

Palavras-chave: Ensino coletivo. Música brasileira. Educação profissional.

Introdução

Em minha prática docente no ensino técnico de música desde o ano de 2005, sempre senti falta da música brasileira nos estudos de violão dos alunos iniciantes. Sou professora de Flauta doce e Violão das quatro séries do Ensino Técnico e cursos subsequente ao ensino médio, modalidade também ofertada pelo CEEP Música. Acredito que tocar uma melodia conhecida e fami-

¹ Licenciada em Música pelo Instituto de Música da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Mestra em Música pelo Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, na Universidade Federal da Bahia (UFBA/ IHAC). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira, Educação Musical e Ensino das Artes e Gestão Escolar. Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado da Bahia onde leciona violão e flauta doce no curso técnico de instrumento musical e canto. Vice-diretora pedagógica do Centro Estadual de Educação Profissional em Música. E-mail: judith.leite@gmail.com



liar aos nossos ouvidos brasileiros pode proporcionar resultados mais efetivos e internalizados, objetivando o desenvolvimento de uma aprendizagem musical vivenciada nas músicas da nossa própria cultura. Conforme Penna (2012, p. 31),

[...] a compreensão da música tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente aprendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização-, embora também possa ser aprendido na escola.

Considero que a utilização do processo de ensino e aprendizagem com música brasileira possibilita ao aluno ampliar sua escuta fora das ofertas midiáticas. Com esta proposta, tocamos e ouvimos uma música brasileira que muitos não têm conhecimento da existência, porque não estão nos programas de TV, nem nas propagandas midiáticas que invadem os celulares e as redes sociais. Apesar do acesso à internet ser livre e estar ao alcance de quase todos, o bombardeamento de informações direcionadas pela indústria do entretenimento, influencia e inibe acesso ao conhecimento sobre obras e artistas que estão fora dos padrões de sucesso atualmente estabelecidos

Então, para ressignificar a formação técnica em Música e ofertar um estudo contextualizado e atualizado, utilizando a música brasileira como repertório e dialogando com as expectativas e necessidades da formação técnica ofertada pelo CEEP Música, nós docentes e equipe gestora, discutimos uma reorganização das aulas práticas e teóricas, buscando o desenvolvimento prático contextualizado na cultura regional, na formação dos estudantes do curso de Instrumento Musical. Para isso, teríamos que reformular a metodologia de ensino que estávamos utilizando. Precisávamos replanejar nossa prática para além da leitura das partituras e do repertório pronto e consolidado. Azevedo, Grossi e Montandon (*apud* Mateiro e Souza, 2009, p.67) discutem a



formação docente na graduação em Música, sinalizando a importância do professor reflexivo e prático, não desvalorizando a teoria, mas articulando uma equivalência entre teoria e prática. Conforme o texto das autoras, “[...] integração que amalgama a atividade profissional do professor.” Azevedo, Grossi e Montandon (apud Mateiro e Souza, 2009, p. 68).

Assim, busquei proporcionar a experimentação da música brasileira instrumental, inclusive para os alunos iniciantes, e dentro das aulas práticas abordar assuntos teóricos estudados nas aulas de Percepção e Teoria Musical, fazendo a conexão com a peça executada. Teoria e prática completamente relacionadas. Penna (2012, p. 33) diz que o indivíduo aprende uma música pelo que é primeiramente perceptível — a letra —, enquanto a instrumentação e os arranjos não o são inicialmente, pois o “[...] verbal oferece um sentido facilmente detectável com base na comunicação cotidiana”, por isso se torna mais fácil sua compreensão. Para que os alunos desenvolvam a percepção da música, compreendendo todos os seus aspectos instrumentais, harmônicos e, também, interpretando o texto através da letra, é preciso musicaliza-los, porque,

[...] na perspectiva abordada [...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. (PENNA, 2012, p. 33).

Além de incluirmos a música brasileira no ensino técnico de Música, precisávamos também reformular a metodologia das aulas práticas de Instrumento Musical, buscando uma forma que pudesse proporcionar ao aluno um aprendizado gradativo, de forma coletiva, com troca de experiências e diálogo com outros alunos do mesmo nível técnico ou de níveis técnicos diferenciados. Todos os alunos de cada turma específica frequentam a mesma aula do instrumento musical escolhido, podendo ter níveis instrumentais diferentes.



Desde a década de 1990, os professores da UFBA, Cristina Tourinho (1995), Joel Barbosa (2004), Alda Oliveira (1998), utilizam o ensino coletivo do instrumento musical como metodologia de ensino. Esta metodologia tem alcançado resultados positivos de aproveitamento e desenvolvimento do estudante de Instrumento Musical de tal forma que, para discuti-la mais sistematicamente, foi criado o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, em 2004, ENE-CIM, uma iniciativa que vem se firmando a cada ano, para que os educadores musicais tenham a oportunidade de discutir sobre esse tema e partilhar suas experiências e pesquisas na área do ensino coletivo de Instrumento Musical. Para Cruvinel (2003, p. 1),

[...] através de uma educação musical transformadora, os alunos poderão vivenciar novas experiências tanto no âmbito individual quanto no coletivo, procurando conhecer seus mundos interiores e exteriores, uma vez que o processo de socialização musical é uma importante ferramenta para que os alunos entendam de maneira mais sensível e crítica a realidade no qual estão inseridos.

Mesmo contando com iniciativas específicas para discussões sobre o ensino coletivo do Instrumento Musical, ainda temos, como professores de instrumento, várias questões que precisam ser mais aprofundadas, além de estimular a produção de material didático, a fim de que o ensino para conjunto atinja um número maior de educadores e que seja mais praticado em escolas de música e conservatórios distribuídos pelo país. Os questionamentos sobre o tipo de música que se deve trabalhar no ensino coletivo, o número de alunos por turma, qual forma iniciar o aluno no instrumento musical seja por partitura, por tablatura, por cifra, como explicar mais facilmente as notas no instrumento musical e como relacionar os assuntos teóricos na prática instrumental, são perguntas que fazem parte das estratégias diferenciadas que cada professor elege para trabalhar com determinada turma de alunos.



Por serem inúmeras as abordagens diferenciadas a cada turma que se inicia, é que as estratégias utilizadas em cada grupo de alunos tendem a se modificar. Por isso é preciso que se discuta e se pesquise cada vez mais, para que a troca de experiências nos possa auxiliar como professores e pesquisadores. Para Tourinho (2007), o ensino tutorial de música nas escolas especializadas privilegia poucos. Após um severo teste de seleção, quase sempre se excluem iniciantes que não tiveram a oportunidade de ter qualquer contato com o instrumento que gostariam de aprender, além de abordar, em sua grande maioria, um repertório de música de origem europeia. Vivencio situações como essas na escola em que atuo como professora, utilizando um repertório que não tem relação de similaridade ou associação com nossa cultura ou com nossas tradições.

Portanto, esta proposta pedagógica formulou as seguintes perguntas: se utilizarmos a música popular e regional brasileira em arranjos para conjunto de violão, desde o início do aprendizado do aluno de forma coletiva, poderemos estimular a construção da identidade musical desse estudante e promover uma aproximação das características culturais aos conteúdos teóricos abordados em sala de aula? Isso tornaria o aprendizado mais internalizado, construído através da percepção de um material sonoro significativo, visto que foi constatado que os alunos, em sua maioria, não conhecem as melodias estudadas? E onde buscar material didático com música brasileira para alunos iniciantes?

Para responde-las, selecionei músicas dos compositores nacionais que, na minha opinião, mais retrataram as suas regionalidades: Dorival Caymmi que retrata a Bahia e suas singularidades em sua obra, e Luiz Gonzaga que nos mostra a região Nordeste com seus ritmos de baião, xote e xaxado. Confirmando Tavares e Cit (2008, p.76) “obviamente qualquer professor faz o primeiro recorte levando em conta a sua vivência e seu conhecimento musical”, e foi isso que eu fiz. Quis dar aos alunos a oportunidade de ampliar seus repertórios, uma vez que os dois compositores não são muito tocados nos meios de comunicação atualmente e tampouco encontro pe-



ças instrumentais dessas músicas para conjunto de violões, apesar de serem compositores que fizeram e fazem parte do meu capital musical/cultural desde a infância. Eles foram importantes na minha formação musical e “Este é um fator que influenciará o trabalho, e que, talvez garanta mais segurança e qualidade para o desenvolvimento das atividades de apreciação e produção musical ativas”. (TAVARES e CIT, 2008, p. 76)

Continuei a utilizar o estudo da música de outras nacionalidades e períodos de forma concomitante ao estudo da música brasileira, mesmo porque a proposta é que se amplie o repertório e a percepção dos estudantes em relação à nossa música brasileira e à música do mundo, para que se percebam as diferenças e as similaridades culturais. Além disso, essa vivência musical ampla pode contribuir para a construção da identidade musical de cada um.

Todas essas reflexões serão detalhadas a seguir, desde o início da proposta do ensino coletivo de violão com músicas de Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga para conjunto de violões até a elaboração de uma metodologia que possibilite a superação das dificuldades de cada estudante ou grupo de estudante do curso de Instrumento Musical do CEEP Música.

Desenvolvimento

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão, sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos e para a comunidade a qual fazemos parte e que estamos construindo (RIOS, 2010, p.46-7)

Mesmo após a aprovação de alguns alunos no curso de Licenciatura e Bacharelado em Música, da UFBA, observamos que as conexões musicais referentes ao aprendizado do aluno no CEEP Música, no que se refere ao ensino do instrumento musical, ainda não estavam consolidadas. Ao ingressarem na escola, os alunos trazem consigo suas vivências e experimentações,



e quando iniciam seus estudos musicais formais são convidados a, simplesmente, abandonarem tudo aquilo que conhecem e a “reaprender” o que é música, qual música se estuda normativamente, as notações musicais que se aplicam às peças estudadas no instrumento e a mergulharem em um mundo que desconhecem completa ou parcialmente, sem referências nem identificação cultural.

Segundo Rios (2010, p.44), “O conceito de compreensão guarda em seu interior uma referência a uma dimensão intelectual e a uma dimensão afetiva.” O método e o repertório que todo aluno executa para tocar bem e apreender a música que estamos ensinando, nem sempre tem alguma relação de afetividade com suas histórias de vida e experiências. Seguindo ainda o pensamento da autora, “Há uma capacidade de conhecimento, uma argúcia da inteligência que lê dentro ou nas entrelinhas da realidade. A esse aspecto cognoscitivo se conjuga uma perspectiva de afeto.”

Então, para se aprender música de forma significativa, não basta apenas trabalhar os aspectos que a constroem, se não utilizarmos músicas com ritmos e elementos melódicos reconhecidamente familiares aos ouvidos dos alunos. Portanto, que música ensinar diante das várias músicas que podem ser escolhidas? “A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela” (Bourdieu e Darbel apud Penna, 2012). Já Rios (2010, p. 47), considera que:

A resposta as questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós.

Ao me questionar sobre o ensino da música da forma tradicional e conservatorial que estava proporcionando aos alunos, busquei uma forma de oportunizar, além das aulas práticas coleti-



vas, o estudo em conjunto, para que tocar em conjunto levasse também a crescer em conjunto. Meu objetivo também foi vencer as dificuldades através do crescimento coletivo, buscando associar os elementos e conteúdos teóricos estudados em sala de aula ao desenvolvimento de uma prática instrumental reflexiva e internalizada, incluindo a música brasileira. A hipótese inicial anterior à investigação científica realizada, e que se confirmou, é que tocando juntos os alunos se apoiam, observam-se uns aos outros, vencem a timidez de tocar sozinhos e, conseqüentemente, de se apresentarem em público. Enfim, são inúmeros pontos positivos.

Apesar de Anjos (2005) refletir sobre a cultura movente, não estática e renovável, existe uma base cultural que define e conceitua nossa música brasileira e, mais especificamente, a música nordestina com suas características próprias. Mesmo sendo a cultura adaptada ao tempo, a movimentação da sociedade e aos acontecimentos e tecnologias da atualidade, acredito que as composições de Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga deram uma importante contribuição para a música brasileira. Nessa perspectiva,

[...] não se pensa o ensino desconectado de um contexto. A consideração do ensino como uma prática educacional, historicamente situada, impõe à didática a necessidade de compreender seu funcionamento e suas implicações estruturais, buscando ao mesmo tempo olhar para si mesma (RIOS, 2010, p. 55).

Silva (2015, p. 85) nos diz que o currículo é construído de forma inseparável das questões de poder. Ainda para o mesmo autor, os currículos passam por uma cultura comum, a cultura do grupo social e culturalmente dominante. É fácil compreender por que estudamos música europeia até os dias atuais com modelos conservatoriais preservados por décadas. Para Santos (2015, p.42), a música diz respeito a mundos diversos, a uma prática de todas as culturas, povos, tempos e lugares.



Ampliando os repertórios ...

Para desenvolver alunos iniciantes em seus estudos musicais, utilizei a percepção e os elementos da teoria musical para que pudessem compreender a estrutura da música, sua organização instrumental e o caminho harmônico utilizado. Esse é um processo referente ao aprendizado que o estudante instrumentista deve, efetivamente, desenvolver para aprender a pensar música. Segundo Leão e Sá (2015), observa-se que os materiais didáticos elaborados para o ensino coletivo de violão são poucos. A dificuldade encontrada pelos professores que aderem a essa metodologia faz com que se tenha várias abordagens diferentes, além de se utilizarem métodos para violão solo em aulas coletivas. Toda uma concepção e classificação de método também faz parte da construção e diálogo sobre o ensino coletivo de violão, “visto que se concebe como *método*, o caminho traçado passo a passo para se atingir os objetivos”, conforme os mesmos autores.

Ao propor Luiz Gonzaga e Dorival Caymmi, busquei retratar, nas músicas selecionadas, toda a afetividade dos autores pelas suas regionalidades e a minha afetividade também pela identificação pessoal com a obra de ambos. Todos os alunos desconheciam a obra desses dois compositores. Para Tourinho (1995), existe uma motivação por parte do aluno quando se estuda um repertório de seu interesse. Mas como conseguir esse mesmo interesse ao propor uma música brasileira que o aluno não conhece e que, certamente, acrescentaria diversidade ao repertório e conhecimento à sua formação como instrumentista?

A obra de Caymmi tem em sua poesia uma descrição e detalhamento da cultura caracteristicamente baiana. Lugares, cheiros, costumes e tradições que descrevem espaços frequentados até hoje. Esse sentimento de pertencimento através da letra da obra de Caymmi foi fator importante para aproximar meus alunos desta música. Conforme Penna (2012, p.33), a letra é “o foco de atenção numa música popular de sucesso [...]”, então, busquei primeiro cantar a música para



meus alunos e tocá-la, para que ouvindo sua poesia se identificassem com ela. O mesmo foi feito com a obra de Luiz Gonzaga.

Os textos de Silva (2015) sobre identidade me permitiram refletir sobre o tema escolhido para este trabalho: a identidade cultural dos dois compositores, as questões de gênero e as narrativas étnico-raciais presentes nas duas obras. Caymmi e Gonzaga nos permitem passear por este contexto social e humano. São obras vivas que retrataram a realidade do País. Há uma grande importância em estudarmos sobre o compositor, entender sua obra, e como estou introduzindo o estudo da música brasileira no conjunto de violões, nada mais facilitador do que buscar o que nos é próximo, o que retrata a nossa cultura.

Iniciei o trabalho de composição produzindo os arranjos para grupo de violões a três e quatro vozes, com o *software* de edição de partituras *Musescore*, que é gratuito, disponível para que meus próprios alunos também pudessem acessá-lo e utilizá-lo se tivessem interesse. Isso foi completamente inovador visto que, durante minha experiência como docente, nunca havia feito qualquer arranjo instrumental. Ampliei meu repertório como professora de violão. Acredito que na docência nenhum aprendizado é unilateral. Todos nós, professores e alunos, estamos aprendendo juntos. Durante o período de composição dos arranjos e escolha do repertório, pensei em utilizar, dentro da vasta obra desses dois artistas, as músicas que tivessem a melodia mais simples e ritmos que não fossem sincopados ou em graus de habilidade técnica acima da possibilidade de cada aluno, individualmente. Mesmo tocando em conjunto, preciso planejar o que cada um pode fazer, conforme nos ensina Tourinho (2007). O trecho abaixo é o primeiro sistema da peça “A mãe d’água e a menina” com o arranjo para três violões.

Compus um arranjo simples para que pudessem tocar sem dificuldades técnicas, já que se tratava da primeira música brasileira que estávamos estudando. Como estava vivenciando também pela primeira vez a experiência de escrever arranjos, procurei enfatizar, nas melodias criadas, uma forma didática na digitação utilizada para que, associadas ao ritmo, as melodias não estivessem



Fig 1. Trecho da partitura “A Mãe d’água e a Menina” - Dorival Caymmi; arranjo: Judith Leite, Salvador BA.



acima do nível técnico de cada aluno. Todos os arranjos foram feitos e pensados especialmente com essa intenção, individualmente. Apesar de ter iniciado com as músicas de Dorival Caymmi, quando começamos a tocar Luiz Gonzaga o resultado foi mais rápido e melhor compreendido. Consegui este resultado porque o ritmo nordestino da obra de Gonzaga vive através das manifestações culturais nordestinas das festas de junho. E com os outros compositores da música brasileira que não são tocados atualmente? Não se escuta, não se toca, não se conhece.

Abaixo está um trecho do arranjo de Asa Branca de Luiz Gonzaga, que compus para quatro violões. Inicialmente, fiz o arranjo para três violões, mas recebemos uma turma de primeiro ano que era totalmente de iniciantes e não tocavam o instrumento, resolvi incluir mais uma voz, só com figuras de tempo. Apenas semínimas para preencher a harmonia e proporcionar a esses alunos iniciantes a oportunidade de tocar junto com outros alunos dos anos subsequentes, com mais experiência e mais tempo de estudo, porém, executando juntos a mesma peça musical. O resultado foi excelente.

Considerações finais

Após três semestres de aulas coletivas que se iniciaram em agosto de 2016 e foram finalizadas em fevereiro de 2018, trabalhamos peças dos dois compositores propostos para conjunto de violões e dessa experiência nasceu a Orquestra de Violões e outras Cordas, com página nas redes sociais², as quais divulgam as apresentações agendadas em eventos oficiais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e em variados espaços culturais da cidade de Salvador. Nossa proposta é a profissionalização do grupo, sempre agregando novos alunos que ingressarem no CEEP Música. Somos um dos grupos instrumentais oficiais da escola.

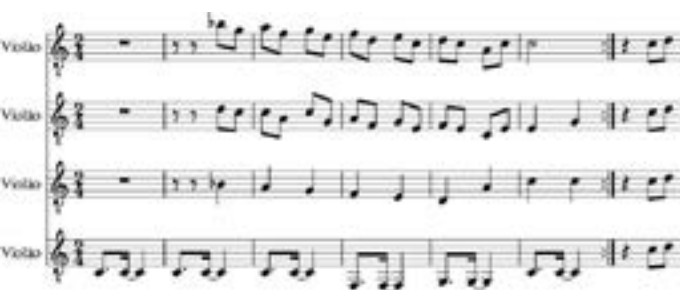
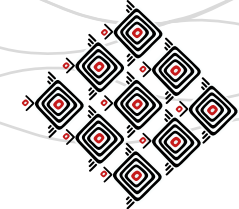


Fig 2. Trecho da partitura “Asa Branca” - Luiz Gonzaga; arranjo: Judith Leite, Salvador BA.

2 <https://www.facebook.com/Orquestra-de-Viol%C3%B5es-e-Outras-Cordas-1427418914189482/>



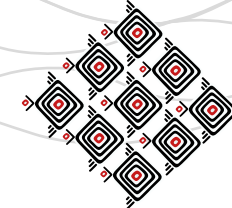
Incluir a música brasileira ao ensinar violão de forma coletiva, com compositores nordestinos, foi uma forma de ampliar horizontes musicais dos estudantes, trazer para a sala de aula de violão visões poéticas nordestinas e, mesmo assim, diferenciadas de uma mesma região, aproximando os estudantes da música local não comercial, à qual se tem pouco acesso, foi proposta concretizada desse trabalho. Trabalhar com o ensino coletivo de violão também proporcionou a construção de laços de cooperação mútua entre os instrumentistas, do estudo em conjunto além dos horários de aula, do fortalecimento do estudo compartilhado entre eles e da troca de informações e técnicas de execução musical. Os horizontes se ampliaram. É importante ressaltar que todos os autores que nortearam este trabalho trouxeram contribuições inestimáveis para isso.

Repensar minhas aulas práticas de violão de forma coletiva foi um grande desafio. Ensinar alguém a tocar um instrumento é uma experiência única. Como começar, como adequar uma aula coletiva para tantos, diversos e distintos alunos? Que música propor? Com certeza, brasileira. O método é como a cultura: movente! Para esse grupo específico trabalhei com Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga e fui bem-sucedida. Com outros grupos, em outras turmas que ingressem na escola, terei que elaborar e experimentar outras maneiras, outras músicas brasileiras, outros compositores, outros métodos de ensino coletivo, respeitando o tempo de aprendizagem e a característica de cada grupo de alunos.

Referências bibliográficas

ANJOS, Moacir dos. **Local/global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2005. CRUVINEL, Flávia Maria. **Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: a educação musical como meio de transformação social. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.**

LEÃO, Eliane e SÁ, Fábio Amaral da Silva. Materiais Didáticos para o ensino coletivo de violão: questionamento sobre métodos. Revista Música Hodie, Goiânia- V.15, 273p, n.2,2015. <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39770>



MATEIRO, Terezinha Rios e SOUZA, Jusamara (orgs). **Práticas de Ensinar Música:** legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar- Por uma docência de melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** 3ª Ed. 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TAVARES, Isis Moura e CIT, Simone. **Metodologia do Ensino das Artes – linguagem da música.** Curitiba: Ibpex, 2008

TOURINHO, Ana Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais:** crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/anais2007>. Acesso em 13/04/2017

_____. **Desenvolvimento Musical e Aprendizagem no ensino coletivo de violão.**

Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Musica. Argentina, Ciudad de La Plata, 2016.

_____. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) Universidade Federal da Bahia, 1995. Disponível em <www.abemeduacaomusical.com.br> Acesso em 20/04/2017.



JOGANDO COM A DRAMATURGIA

Karine Ramaldes - UFG¹

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG

Resumo

O presente artigo trata-se de um relato de experiência sobre o processo de construção de textos dramáticos, realizado com alunos do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) no ano de 2017. Todo o trabalho foi desenvolvido de modo colaborativo entre os alunos, conduzido por meio dos jogos teatrais, no decorrer de dez aulas, cada qual com duas horas de duração. Relaciono esta prática pedagógica com os estudos em andamento no doutorado em Performances Culturais/UFG.

Palavras-chave: Jogos Teatrais. Dramaturgia. Processo Criador.

Introdução

O presente artigo trata-se de um relato de experiência sobre o processo de construção de textos dramáticos, realizado por alunos do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), com desenvolvimento colaborativo por meio da utilização dos jogos teatrais. O trabalho foi realizado durante as aulas de teatro ministradas na Escola SESI Planalto, situada na cidade de Goiânia - GO. As aulas de teatro ocorrem, nesta instituição, no formato de projeto/oficina, no contraturno da grade curricular, pois o teatro não é obrigatório, e sim opcional.

¹ Doutoranda em Performances Culturais - Universidade Federal de Goiás (UFG), com apoio da bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Autora junto a Robson Corrêa de Camargo do livro *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin - Uma Pedagogia da Experiência* (Goiânia: Kelps, 2017). Atriz, Arte educadora, atuando nos ensinos básico, superior e na formação continuada de professores. Possui mestrado em Performances Culturais pela UFG (2015), especialização em Arte/Educação pela FINOM (2010) e graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela UFG (2005). kramaldesatriz@gmail.com



As turmas são organizadas em duas modalidades: turmas de “novatos”, que recebem os alunos sem experiência com teatro, e as turmas de “veteranos”, destinadas àqueles que já frequentaram, no mínimo, um ano de aula de teatro. Nas turmas de veteranos, realizo um trabalho de aprofundamento nas pesquisas e nas práticas teatrais iniciadas anteriormente. Nas turmas de iniciação, as experiências são direcionadas para a introdução à arte teatral. Todo o trabalho é fundamentado na perspectiva dos jogos teatrais, especialmente a partir da base filosófica da autora norte-americana Viola Spolin (1906-1994).

No ano de 2017, organizei um planejamento propondo que as turmas de veteranos escrevessem seus próprios textos dramáticos em conjunto. Ou seja, toda a turma estaria envolvida em um processo colaborativo de escrita. Este trabalho foi desenvolvido com quatro turmas distintas, com alunos de 11 a 16 anos. Cada turma tinha uma aula de teatro semanal com duração de 2 horas. Das quatro turmas que participaram deste processo, três optaram por montar e apresentar o texto que criaram, e uma das turmas optou por não finalizar o trabalho de escrita, elegendo um outro texto para a encenação.

A preocupação com os textos desenvolvidos não estava direcionada para a escrita de um texto dramático “pedagogizado” ou “didatizado”, que trouxesse uma lição implícita ou explícita no mesmo, muitas vezes distante da realidade dos alunos. O interesse estava centrado na experiência em construir uma dramaturgia coletivamente, no desenvolvimento do processo criador e estético dos alunos, em explorar a autonomia, os anseios, as experiências que eles traziam, as sensibilidades, reflexões. O interesse estava direcionado para o processo pedagógico, se os alunos desenvolvessem um texto com fundo moral, sem problemas, mas esse não era o foco do trabalho. Neste sentido, deixo uma questão para refletirmos: Até que ponto o texto teatral a ser trabalhado na escola tem que, necessariamente, ter uma “mensagem”, tem que “catequizar”, ser “pedagogizado”? Penso que a pedagogização está no caminho oposto ao processo pedagógico, uma vez que este último, quando bem conduzido, leva o aluno à



reflexão, à autonomia e à emancipação, pois é capaz de orientá-lo a apropriar-se de suas experiências, levando-o à elaboração do pensamento crítico sobre o meio que o cerca. O que denomino “pedagogização” está, por outro lado, direcionado para a reprodução e para a repetição, assemelhando-se a um adestramento, no qual as atitudes são repetidas mecanicamente, sem o mínimo de reflexão.

Optei por trabalhar com respaldo na estrutura tradicional do texto dramático, pois compreendo que após a familiarização com o tradicional, o segundo passo poderá ser desconstruí-lo e/ou reconstruí-lo, vislumbrando novas possibilidades e modelos experimentais da prática cênica. No entanto, dentro de um processo pedagógico com alunos que pouco conhecem sobre teatro, considero relevante o trabalho e a experiência de criação do texto dramático a partir da estrutura tradicional, com enredo e história. É nesta perspectiva que desenvolvi este trabalho dentro do âmbito escolar, no ensino fundamental, com alunos/atores não profissionais.

Cada experiência é única e se constitui a partir das relações construídas entre cada grupo. Deste modo, em cada turma distinta em que este planejamento for conduzido, novas respostas surgirão, necessitando sofrer adaptações. Portanto, o que segue-se não é uma receita de como desenvolver dramaturgia com qualquer grupo de alunos, mas sim um relato das experiências com determinados grupos, que poderá servir como reflexão para outros profissionais. Afinal, o processo educativo é isso, uma constante troca de experiências em que estamos todos aprendendo.

Neste relato, não detalharei aula por aula, pois isto demandaria um relato mais extenso do que o aqui permitido. Este relato detalhado está sendo organizado em livro², que será publicado em breve, juntamente com os textos produzidos pelos alunos. Relatarei aqui, como foram organizadas as aulas, que até a finalização da escrita totalizaram 10 aulas, e também trarei parte da avaliação deste processo realizada pelos alunos.

² O livro foi aprovado para publicação pelo prêmio de literatura do Fundo de Arte e Cultura de Goiás (FAC) em 2018.

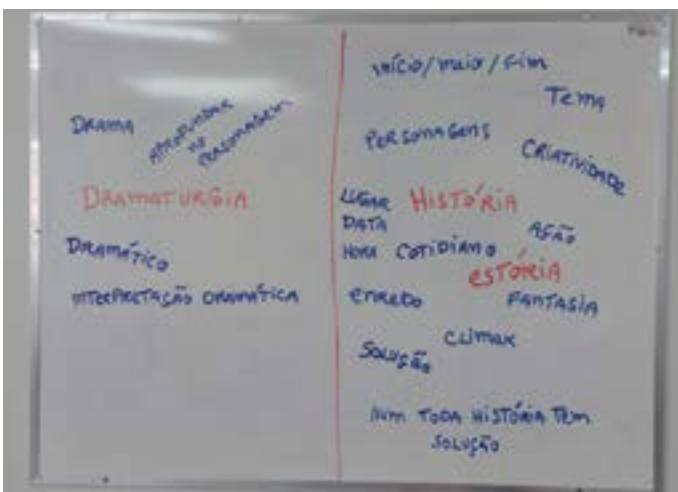
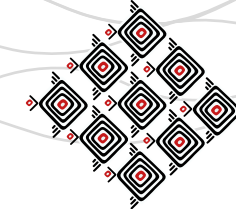


Fig. 1 - Fonte: Arquivos da autora. Foto de Karine Ramaldes (2017).



Fig. 2 - Fonte: Arquivos da autora. Foto de Karine Ramaldes (2017).

Desenvolvimento

Iniciei, o processo de construção do texto dramático com os alunos por meio de um diagnóstico das turmas, percebendo o que eles entendiam por “dramaturgia”. Todos aqueles alunos já tinham passado pela experiência de levar uma dramaturgia para a encenação teatral, eram veteranos. Escrevi a palavra “dramaturgia” no quadro e comecei a perguntar qual o significado daquela palavra para eles. Na medida em que os alunos iam dizendo, eu ia anotando tudo no quadro (figuras 1 e 2). Logo após, solicitava para um dos alunos procurar a palavra no dicionário e ler o que estava escrito. Discutíamos, então, o significado da palavra do dicionário, relacionando-o com os significados citados pela turma.

A partir daí, lançava um questionamento: “Para desenvolver uma dramaturgia, precisamos de uma história?”, em seguida colocava a palavra “história” também no quadro, obedecendo a mesma dinâmica realizada com a palavra anterior. Após os alunos pontuarem o que entendiam por história, mais uma vez procuramos a palavra no dicionário. Realizamos a leitura da definição e a relacionamos com as significações apresentadas, observando o que nos interessava daquelas significações e o que não nos interessava.

É interessante observar como uma das turmas relacionou a palavra “dramaturgia” com o sentimento de tristeza (figura 2), já as outras turmas foram comedidas ao falar a respeito, trazendo definições mais gerais, talvez com receio de que alguma palavra pudesse ser inadequada. O fato de relacionar dramaturgia à tristeza tem raízes no modo corriqueiro em que utilizamos a palavra “drama” no Brasil. Quando alguém está chorando de modo forçado ou exagerando um sentimento de tristeza, costumamos dizer que a pessoa está fazendo “drama”. Guinsburg e Pereira in Pavis (2007, p.109), pontuam que: “No Brasil, de modo genérico, para um público não-especializado, *drama* significa o gênero oposto a *comédia*.”

Porém, segundo o dicionário etimológico (2018), a palavra dramaturgia tem origem grega: δραματουργία; *dramatourgós* vem da derivação da palavra grega *drama*, com o significado de



peça, ação, feito. *Dran*, no grego significa fazer, realizar, representar, e *ergos*, “trabalhador”, no sentido de produtor. O dramaturgo(a), neste sentido, é quem escreve as peças de teatro, já a dramaturgia é a peça teatral escrita para indicar a ação a ser encenada. Outra questão que apareceu na discussão sobre a palavra dramaturgia foi a dúvida na diferenciação entre tragédia, comédia e drama. Foi uma ótima oportunidade para discutir parte da história do teatro grego, o símbolo do teatro, e para caminhar por onde a curiosidade dos alunos nos levar.

Após a atividade de explorar as definições das palavras dramaturgia e história, separei a turma em grupos de quatro a cinco pessoas. Solicitei aos pequenos grupos que realizassem uma **tempestade de ideias** sobre os temas que gostariam que fizessem parte da peça de teatro que encenariam. Um dos integrantes do grupo deveria anotar, em uma folha de papel, todas as ideias, palavras, frases soltas, trechos de músicas. Logo depois, deveriam analisar a tempestade de ideias anotada e tentar relacionar essas ideias, percebendo como poderiam criar conexão entre elas. Por meio destas possíveis conexões, deveriam começar a escrever uma história no formato que preferissem (narrativo, dissertativo, dramático, jornalístico etc).

As aulas que se seguiram obedeceram uma dinâmica bem parecida, onde iniciava-se com alongamento e aquecimento, logo depois um jogo que envolvia toda a turma era aplicado, um jogo de improvisação que trabalhasse os alunos corporalmente e também trouxesse as narrativas que estavam desenvolvendo. O jogo conduz os alunos a uma retomada de suas memórias, lembranças do que tinham escrito anteriormente, os incita a improvisar novos fatos, estimulando o processo de criação, além de auxiliar na corporificação da história, ou seja na apropriação corporal da história. Assim, a prática vai interferindo na escrita e vice versa, construindo um processo mais denso e orgânico, calcado na experiência, onde prática e teoria se complementam, caminhando sempre juntas.

Durante todo o processo, foi essencial a conexão entre corpo e mente, razão e emoção, individual e coletivo, teoria e prática para o bom desenvolvimento do processo pedagógico. Por isso as propostas de jogos mesclavam diferentes modos de instigar o aluno e suas múltiplas



potencialidades. A retomada da parte escrita, procurei realizar sempre após um jogo prático, onde sensibilidade e cognição estivessem conectadas, pois acredito que este caminho auxilia no processo criativo.

Os jogos que desenvolvo nas aulas recebem influências diretas do trabalho da pesquisadora e introdutora dos Jogos Teatrais no Brasil, Ingrid Dormien Koudela, com quem pude aprimorar meu aprendizado por meio de trocas realizadas em aulas, diálogos e leituras de suas pesquisas. Também recebo muitas influências dos trabalhos escritos por Viola Spolin³, utilizando como prática constante as três essências dos jogos (Foco, Instrução e Avaliação)⁴ desta autora, além de muitos de seus jogos com as adaptações necessárias para a realidade na qual atuo. Assim, a organização das aulas seguiu a seguinte dinâmica:

- 1) Alongamento e aquecimento corporal e vocal;
- 2) Jogos de improviso que retomassem as histórias que estavam sendo criadas;
- 3) Retomada da parte escrita (30 minutos);
- 4) Jogos práticos trabalhando a articulação da produção escrita com a produção corporal.

Nesta dinâmica, cerca de três a quatro pequenas histórias estavam sendo produzidas em cada turma, já que cada turma tinha sido subdividida desde o início do processo (tempestade de ideias) em pequenos grupos de 4 a 5 pessoas. As histórias foram sendo trabalhadas em seus pequenos grupos até a quarta aula. Quando no final da quarta aula solicitei que as pequenas histórias

3 A obra da autora norte-americana Viola Spolin é composta por quatro publicações, sendo elas: *Improvisação para o Teatro*, [1963] 2005; *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin*, [1975] 2012; *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*, [1985] 2010; *Jogos Teatrais na sala de aula*, [1986] 2010, traduzida para o português por Ingrid Dormien Koudela (Eduardo Amos participa junto a Ingrid Koudela da tradução do primeiro livro de Spolin, *Improvisação para o Teatro* e do livro *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*).

4 Escrevi junto a Robson Corrêa de Camargo o livro: *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin- Uma Pedagogia da Experiência*, Goiânia: KELPS, 2017, no qual aprofundo a análise sobre a base filosófica da abordagem de Viola Spolin.



fossem socializadas com a turma toda, ou em forma de encenação, ou em forma narrativa, de acordo com a escolha de cada pequeno grupo. Nesta etapa, alguns grupos reclamaram porque ainda não haviam finalizado suas histórias. Orientei que isso não era um problema, poderiam apresentar até onde conseguiram desenvolver ou improvisar um final caso desejassem.

Depois que cada grupo apresentou seu trabalho, realizamos uma roda de conversas (avaliação), durante a qual fiz provocações, perguntando se existia alguma possibilidade de reunir todas as histórias ali apresentadas em uma única história. Alguns responderam que sim, outros que não, e cada um foi dando sua opinião. Geralmente a ideia de que é possível conectar todas as histórias prevalece, mesmo que considerem que uma ou outra história não se encaixe. Alguns conflitos surgem e o professor precisa realizar a mediação. Mostrei que as histórias, ao serem interconectadas, poderiam sofrer alterações, poderíamos trabalhar somente com alguns elementos de uma história e acrescentar fatos das outras, de modo que trabalhássemos com todas as produções.

A quinta aula foi direcionada para a construção coletiva da estrutura da história. A junção das pequenas histórias em uma maior. Assim que os alunos chegaram à sala, o computador e o *datashow* já estavam projetando uma tela em branco na parede, disponível para escrita. Primeiramente, propus que digitássemos os principais pontos da história de cada grupo da turma. O que demandou tempo e atenção, pois o trabalho deveria trazer uma visão bem sintética das histórias, sem deixar de abordar os principais elementos considerados por cada grupo. Segue abaixo o registro da turma de sábado (7h30-9h30), que estava subdividida em três grupos menores. Nas outras etapas do processo, continuarei utilizando como exemplo apenas esta turma para que o texto fique mais sucinto.

Principais Pontos das Histórias:

- História 1: Cartas para Aurora - Sofria *bullying*, mudou de escola. Escrevia cartas para amenizar a dor que sentia, deixava as cartas no banco/árvore. Um admirador encontrava as cartas e



lia, se apaixonou por ela através das cartas. Sem saber quem era, respondia as cartas e deixava para ela.

- História 2: Duas meninas dos anos 60 que assistiam a uma série do futuro. As duas protagonistas saem da série e vêm para o mundo real.

- História 3: O passarinho e a borboleta.

De modo bem resumido, elencamos os principais pontos das histórias dos três grupos desta turma. Para chegar a este resumo, tivemos muita conversa e reflexão, sempre tentando manter o que o grupo que criou a história considerava como primordial. Em um primeiro momento, há de se notar que as conexões não são tão evidentes, mas a partir de uma reflexão e colaboração conjunta, fomos conseguindo conectar as histórias. Dialogamos e sugeri que escrevêssemos somente um “resumão” da história toda, pois o passo seguinte seria desenvolvê-la. Seguem as conexões que criamos entre as pequenas histórias desta turma:

História se passa em uma escola nos anos 60. Menina (Aurora), que sofre *bullying*, sempre que escreve suas cartas tem a companhia da borboleta ou do passarinho, seus únicos amigos. A escola se encontra em rebuliço, pois em breve acontecerá a festa de formatura dos alunos.

Na sexta aula, mais uma vez foi necessário o apoio do computador e do *datashow* para que todos pudessem participar do processo, visualizando melhor a escrita. O foco foi desdobrar o resumo da história em cenas. Os alunos iam dizendo o que deveria acontecer em cada cena e, um dos alunos ou eu mesma, ia digitando as ideias. O resultado foi:

CENA1: ONDE: Escola. Anos 60. Aurora está no banco escrevendo suas cartas, chegam meninas praticando *bullying* com ela. Aurora, muito triste, se consola com os únicos amigos (borboleta ou passarinho). Deixa a carta no banco.

CENA 2: O passarinho (narrador) pega a carta de Aurora e faz uma viagem pelo tempo, levando a carta para o futuro, entrega para uma *pop star*, que lê a carta e resolve ajudar a menina. Responde a carta.



CENA 3: Sala de aula. Colegas praticando *bullying* com Aurora.

CENA 4: Aurora e a *pop star* começam a ficar amigas, descobrem uma forma da *pop star* visitar o passado (anos 60).

CENA 5: A *pop star* percebe que Aurora canta e dança muito bem e diz a ela que deve mostrar o seu talento. As duas formam uma dupla e ficam famosas nos anos 60. As “falsianes”⁵ (meninas que praticam *bullying* com Aurora) ficam com inveja e tentam destruir a dupla.

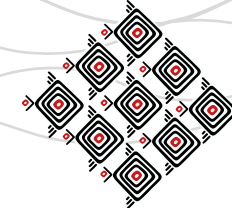
CENA 6: A “falsiane” que já era famosa tenta levar a *pop star* para o grupo dela. Aurora e a *pop star* brigam.

CENA FINAL: Aurora e a *pop star* voltam a ser amigas e fazem uma grande apresentação. A *Pop star* se apaixona pelos anos 60 e não quer voltar para o futuro.

Com as cenas elaboradas, pedi para que cada grupo escolhesse uma ou duas delas e combinassem uma improvisação da (s) mesma (s). Solicitei que os grupos deveriam escolher cenas diferentes. Os grupos combinaram e apresentaram uns aos outros as cenas improvisadas.

As duas aulas seguintes (sétima e oitava aulas) foram desenvolvidas na sala de informática da escola. Os grupos que realizaram o improviso na aula anterior, foram para a sala de informática digitar a cena improvisada em uma estrutura de texto dramático. Até que chegou o momento de aglutinar todas as cenas digitadas, trabalho que demandou mais duas aulas. Colocamos as cenas em suas sequências originais, nas aulas nona e décima, construindo um texto único. Surgiram, nesta etapa, vários ajustes a serem realizados pelo fato das cenas terem sido digitadas separadamente. Foi necessário, mais uma vez, o auxílio do computador e do *datashow* (para projetar o texto de modo visível para todos da sala) para que pudéssemos juntos organizar a estrutura geral do texto. Lemos o texto na íntegra e fomos anotando as contradições e marcando os

5 Termo utilizado pelas alunas e, segundo elas, insubstituível.



pontos que deveriam ser melhor elaborados. Com os textos finalizados, iniciamos os nossos ensaios, que também foi uma fase de adaptações, e alguns textos ainda sofreram transformações.

Considerações finais

Todo o processo foi avaliado pelos alunos, solicitei a eles que me relatassem como foi criar em grupo um texto dramático, deixei em aberto a forma que poderiam me entregar esse relato (escrito em papel, via aplicativo de celular ou *email*). Recebi mais relatos via aplicativo de celular e apenas um escrito em papel, segue um desses relatos.

A partir do relato dos alunos, percebi como a dificuldade do trabalho em grupo é uma constata nas falas. E sim, um dos maiores desafios desse processo foi desenvolver um trabalho com grupos numerosos. Cada turma tinha entre 10 a 17 pessoas. Outro grande desafio foi levar os alunos da zona de conforto, tirá-los da posição de receber um texto pronto e caminhar para a posição de sujeitos criadores do próprio texto. Quando a ideia chegou aos alunos, diferentes reações foram provocadas: medo, ansiedade, entusiasmo, descrença. Muitos alunos pensam que não são capazes de criar, o que é pontuado por alguns deles nas avaliações. Mas durante o processo, eles vão se descobrindo sujeitos criativos, críticos e autônomos, enfim percebem a capacidade criadora que possuem. Estimular essa capacidade criadora é essencial a qualquer educação, os resultados que surgem influenciam não apenas nas aulas de teatro, mas também na postura desses alunos perante o mundo, pois se sentem mais capazes e críticos diante da realidade que os rodeia.

O processo criativo envolve sempre subjetividade e objetividade numa troca constante entre criador e o que é criado, nunca sabemos ao certo aonde vamos chegar, mas a meta de chegar precisa ser estabelecida. Trabalhar diferentes mentes criativas em grupo, com um único pro-



Fig. 3: Avaliação da aluna Giovanna Lyssa (14 anos).

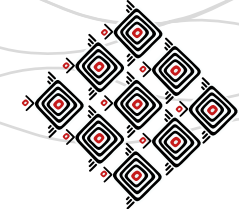


pósito exige instrução, paciência, escuta, percepção e muita conversa. A preocupação muitas vezes centrava-se em não deixar prevalecer a ideia de poucos e nem deixar que outros tantos se silenciassem, deixando de participar. Esse meio termo, onde o professor precisa perceber o momento certo de intervir e orientar os grupos não é fácil. É necessário orientar sem bloquear o fluxo criativo e sem impor as ideias do professor, pois o foco é explorar a capacidade criadora dos alunos. Para que o fluxo das ideias do grupo funcione é preciso fazer com que cada aluno consiga ver o outro e a si mesmo no processo, respeitando limites e transpondo barreiras. Os jogos neste processo se tornam essenciais, pois colocam todos os alunos na ação de jogar, na experiência do fazer em grupo.

Trabalhar com teatro na escola é trabalhar com o sujeito tímido, o extrovertido, o que tem uma excelente dicção, o que não tem uma boa dicção, com o engajado, com o desmotivado, com o que tem baixa estima, com o que tem autoestima muito elevada. Ou seja, a sala de teatro na escola é o encontro de todos os opostos que se possa imaginar. Essa é a sala de teatro que eu acredito dentro de uma proposta de teatro/educação, onde qualquer um pode fazer teatro, basta querer. Como afirma Spolin: “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso” (SPOLIN, 2006, p. 3). Não trabalho com seleção de alunos talentosos para aula de teatro, se necessário sorteio, por não conseguir atender todos que querem, mas seleção de talentos para fazer aula de teatro na escola, não acredito nesta prática.

Todo o processo aqui relatado resultou em três textos teatrais escritos, que serão publicados em livro brevemente. Este processo também será relatado detalhadamente no mesmo livro que foi aprovado para publicação pelo Fundo de Arte e Cultura de Goiás- Literatura/ 2017⁶. As peças criadas pelos alunos também foram encenadas pelos mesmos em novembro de 2017 no Teatro SESI de Goiânia. Os alunos assim, participaram de todo o processo de criação de um

6 Aguardando liberação da verba.



espetáculo teatral, abrangendo desde a escrita das peças até a criação cênica e estética, envolvendo sugestões de trilha sonora, cenário, figurino e iluminação.

Construir um processo de criação em grupo relativizando todos os tipos de pessoas que relatei não é fácil, mas é gratificante, pois durante o processo é possível perceber o empoderamento dos que não eram empoderados, é possível perceber que todos, de uma forma ou de outra, acabam se transformando durante o processo, e precisam se transformar, senão não conseguem acompanhar. Teatro é grupo, é relativizar suas opiniões, é saber escutar, saber o momento certo de falar, saber se colocar, mas também saber se retirar. E mais do que aprender a construir a estrutura de um texto dramático, esses alunos aprenderam tudo isso, e o quão é difícil trabalhar em grupo, mas ao mesmo tempo o quanto isso é gratificante. São criadores e autores de suas próprias criações.

Referências bibliográficas

DRAMATURGIA. Origem da Palavra. Disponível em: < <https://www.origemdapalavra.com.br> >. Acesso em: 24 de jan. de 2018.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Ed. Perspectiva, [1984] 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

RAMALDES, Karine; **CAMARGO,** Robson Corrêa. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência.** Goiânia: KELPS, 2017.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010a.

_____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor.** 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010b.

_____. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.



ATIVIDADE CRIATIVA NO CURSO DE DESIGN DE MODA: MOVIMENTOS ARTÍSTICOS DO SÉCULO XX

Kárittha Bernardo de Macedo¹ - IFSC, UDESC.

Resumo

Este trabalho propõe um relato da atividade criativa intitulada “Movimentos artísticos do século XX aplicados à Moda”, ministrada na unidade curricular de História da Moda e Arte. O objetivo da atividade foi customizar uma peça de roupa ou um acessório, buscando reproduzir as características de uma obra de arte do século XX e de seu respectivo movimento artístico. Considerando os resultados finais e as belas ideias que surgiram, considera-se que a proposta foi produtiva, e despertou algumas relações entre arte e a criação em moda.

Palavras-chave: Movimentos artísticos. Século XX. Moda.

Introdução

Este trabalho propõe um relato da atividade criativa intitulada “Movimentos artísticos do século XX aplicados à Moda”, ministrada na unidade curricular de História da Moda e Arte pela professora Kárittha Bernardo de Macedo, com a primeira fase do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Gaspar, durante o primeiro semestre de 2017.

A unidade curricular História da Moda e Arte se concretiza no projeto pedagógico do curso (IFSC, 2015) a partir de competências, habilidades e bases tecnológicas bastante abrangentes e

¹ Professora do Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC, área de vestuário. Graduação em Moda pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2011), mestrado em História pela UDESC (2014), doutoranda em Artes Visuais pela UDESC, da Linha Ensino de Arte (2017 - em andamento). karitha.macedo@icloud.com.



ambiciosas para apenas um semestre de oitenta horas. Por isso, torna-se um desafio administrar tantos conteúdos novos para os estudantes recém ingressos no curso. A experiência enquanto discente e docente permitiu notar que os estudantes têm dificuldade em transpor os conteúdos de história, sobretudo que envolvem questões teóricas, culturais e sociais, para o campo da criação em moda. Frequentemente, percebe-se que os estudantes ao longo do curso abandonam ou se esquecem das referências de história da moda e da arte, talvez por vê-las com distanciamento de seu contexto, por não serem incentivados a explorá-las, ou mesmo por não saber lidar com elas.

Contudo, na conjuntura do projeto pedagógico do curso (IFSC, 2015) e dessa unidade curricular, moda e arte são pensadas como campos expandidos que integram e fazem parte da rede de significados que constitui a cultura (GEERTZ, 2008). Dessa forma, a proposição dessa atividade criatividade buscou criar uma ponte entre criação em moda e arte, na tentativa de diminuir algumas distâncias. Considerando as habilidades previstas pela unidade curricular no projeto do curso (IFSC, 2015), a atividade relatada colabora com a identificação dos movimentos artísticos e compreensão de seu contexto de surgimento. Auxilia a compreender as relações entre arte, indumentária e moda. Além de desenvolver um trabalho teórico (simplificado) e prático conectando arte e moda.

Assim, esta experiência será relatada a partir da apresentação do curso e da unidade curricular História da Moda e Arte, do aporte teórico que tece relações entre arte e moda, sendo seguido da descrição da ação e apontamento dos resultados obtidos. Espera-se com este relato suscitar discussões posteriores mais amplas que possibilitem o aprimoramento da proposta pedagógica, e talvez inspirar outros docentes. Este momento funciona também como uma forma de valorização dos trabalhos desenvolvidos pelas estudantes e de suas reflexões criativas.

O curso e a unidade curricular

Os cursos superiores de tecnologia proporcionam uma graduação focada na prática profissional inovadora, e certificam os profissionais especialmente em atividades de pesquisa aplicada,



difusão de tecnologias, gestão de processos de produção e empreendedorismo (IFSC, 2018). O profissional formado nessa modalidade de curso superior é chamado de tecnólogo. A duração média é de três a quatro anos, sendo o ingresso nos cursos do IFSC por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o qual utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFSC, campus Gaspar, tem uma duração de seis semestres ou três anos, carga horária total de duas mil horas, oferece quarenta vagas anuais (e oferta anual), ocorre no turno noturno, e forma tecnólogos em Design de Moda. Seu objetivo é “formar profissionais para atuar na área da moda com capacidade para elaborar e gerenciar projetos para a indústria de confecção do vestuário, considerando fatores históricos, estéticos, simbólicos, ambientais, ergonômicos, financeiros e produtivos” (IFSC, 2015). Assim, espera-se dos egressos do curso a capacidade de propor soluções criativas e originais em projetos ligados ao Design de Moda e de interagir com os de outras áreas, levando em conta fatores estéticos, simbólicos, ergonômicos, socioculturais e produtivos (IFSC, 2015).

Por sua vez, a unidade curricular História da Moda e Arte está localizada no primeiro semestre do curso, com oitenta horas. As competências atribuídas à unidade (ementa) envolvem “compreender a história da moda e suas implicações sociais e culturais” (IFSC, 2015). As habilidades a serem desenvolvidas são: a) Identificar os movimentos artísticos e entender o contexto que envolve o surgimento de diferentes estilos; b) Reconhecer as características e as modificações da indumentária ao longo dos tempos; c) Localizar e compreender o surgimento da moda e suas tendências no curso da história; d) Compreender as relações entre arte, indumentária e moda nos períodos históricos estudados; e) Compreender o contexto da moda e suas implicações sociais e culturais; f) Desenvolver trabalhos teóricos e práticos relacionados ao universo da arte e da moda.

Trata-se de um conteúdo denso e extenso, abordado principalmente pelo viés teórico. É também uma das únicas unidades curriculares voltadas à teoria de moda, pois as demais unidades do currículo se voltam principalmente para o projeto de design, desenho, modelagem e



confeção. Inicialmente, suspeita-se que haja uma lacuna na formação dos tecnólogos em design de moda. Agrava a situação a fragilidade da formação de grande parte dos estudantes que ingressam no curso, dentre os quais percebe-se problemas mais sérios na leitura, interpretação e escrita. Diante dessas dificuldades de acompanhar as unidades curriculares, somadas a outras como o fato de muitos trabalharem o dia inteiro, da precariedade do transporte público que dá acesso ao campus, entre outras questões, a desistência acaba sendo alta.

O curso abre anualmente quarenta vagas, contudo, esse foi o segundo ano de ingresso e apenas vinte e oito matrículas foram realizadas. Ao longo do semestre, ocorreram ainda seis desistências na unidade curricular de História da Moda (por motivos variados), de forma que apenas vinte e duas estudantes a concluíram, sob um perfil exclusivamente feminino nesta edição. Desse modo, as atividades que associam teoria e prática são uma tentativa de envolver mais os estudantes em uma experiência estética, conceitual e de criação, aflorando outras sensibilidades e potencialidades individuais.

Aproximações para construir um suporte teórico

Em cada momento da história percebe-se uma linha de criação em que convergem as formas, cores entre outros elementos das produções artísticas e traçam a fisionomia de seu tempo. Os sujeitos entendem que esses padrões dos objetos que os cercam são os considerados esteticamente aceitáveis em determinado contexto e tempo, e buscam modelar seu corpo e sua aparência dentro desses critérios (MENDONÇA, 2006, p. 89). O espírito do tempo (*zeitgeist*) se manifesta de forma semelhante no vestuário e nas demais artes, “harmonizando roupas a objetos, pinturas, esculturas e arquitetura, para orquestrar uma sinfonia harmônica” (MENDONÇA, 2006, p. 89). Logo, as linguagens plásticas e visuais dominantes são inevitavelmente traduzidas na indumentária, mas podem acontecer de diferentes formas (MENDONÇA, 2006, p. 91).



A modernidade possibilitou uma aproximação ainda maior entre criadores de moda e artistas, mesclando várias fronteiras sob concepção que moda é mais que vestuário e aparência, moda é também cultura e identidade. A relação estabelecida com a arte levou os estilistas a explorarem a partir da moda questões de ordem mais sensíveis como política, sexualidade, modernismo, romantismo, e a projetarem uma variedade de mensagens semióticas e subversivas. Por outro lado, os movimentos de vanguarda também buscavam expressar suas ideias pelo vestuário e aparência, influenciando profundamente as mudanças na moda. Tomou-se a compreensão generalizada que a roupa é portadora de mensagens e sentidos, e a pessoa que a veste pode ser “uma tela em movimento” (MATHARU, 2011, p. 11).

O início do século XX marca a intensificação da relação entre arte, design e moda. Inspirados pelos *Arts and Crafts*, os *Weiner Werkstätte* (ateliês de Viena) era formado por artistas, arquitetos e designers. Eles criaram objetos funcionais como mobília, objetos de vidro, louças, talheres, cerâmicas e artigos de moda, com formas e padronagens diferenciadas, marcadas por coloridos contrastantes, formas geométricas, listras e pequenas flores estilizadas (MATHARU, 2011, p. 11). Esse movimento influenciou a artista Sonia Delaunay (1885-1979), famosa por suas padronagens em tecido geométricas e de cores fortes, e que acreditava que o modelo da roupa deveria ser pensado junto com o design têxtil. Delaunay colaborou com Coco Chanel (1883 -1971), criou figurinos para filmes e teatro, e com seu trabalho expandiu as formas de sobreposição entre moda e arte (MATHARU, 2011, p. 11-12).

As artistas russas ligadas ao movimento construtivista Varvara Stepanova (1894-1958) e Lyubov Popova (1889-1924) aplicaram na moda suas crenças artísticas e sua ideologia de reformar a sociedade. Eram contra o consumismo, inspiravam-se no traje camponês e combinavam funcionalidade e conforto, usavam silhuetas simples, bolsos e mangas destacáveis, zíperes, contrastes de materiais e cores. Em 1999, John Galliano (1960-atual) inspira-se no construtivismo russo para sua coleção da Semana de Paris, em clara alusão à Stepanova e Popova (MATHARU, 2011, p. 12).



No período entre as duas guerras mundiais, Paris tornou-se o centro da vanguarda da literatura e das artes, além do reconhecimento pela moda. Nesse cenário de proliferações criativas, a estilista Elsa Schiaparelli (1890-1973) fundiu moda e a arte surrealista. Schiaparelli fez parcerias com Jean Cocteau e Salvador Dalí, entre outros artistas. Dalí colaborou com o vestido lágrima, o vestido lagosta, o chapéu Sapato, a bolsa-telefone, e o tailleur-escrivainha. Schiaparelli rejeitava o modernismo dos anos 1920, usava novos materiais como plástico, vidro, celofane, seda de paraquedas, acessórios exagerados e mudava a percepção do que é o vestuário. Seu trabalho influenciou muitos criadores e marcas do século XX, como John Galliano, Givenchy e Moschino, que também buscaram inspiração no surrealismo (PEZZOLO, 2013, p.158).

Nos anos 1960 há uma nova aproximação entre moda e arte. A alta-costura perdia espaço para o prêt-à-porter e para a produção em massa, diante de um contexto em que a juventude, suas revoluções, seus novos valores e sua moda emergiam como ideal de beleza e de sociedade (LEHNERT, 2001, p.56). Yves Saint Laurent (1936-2008) compreende essas mudanças e cria em 1965 uma coleção de vestidos trapézio em jérsi de lã inspiradas nas obras neoplasticistas da década de 1920 do pintor abstrato holandês Piet Mondrian (1872-1944) (PEZZOLO, 2013, p.155). Os vestidos se tornaram telas. Em seguida, em 1966, Yves Saint Laurent retratou a cultura de massa e o consumismo em uma coleção baseada na Pop Art e seus principais artistas, Roy Lichtenstein (1923-1997) e Andy Warhol (1928-1987), tomado por motivos cartunescos e vibrantes, com direito ao vestido “Sopa de Tomate Campbell’s”, (LEHNERT, 2001. p.68). Os vestidos inspirados em Andy Warhol eram feitos de papel, a intenção de serem descartáveis apontava para o individualismo, e para a efemeridade do consumo e da moda. A indústria da moda casava com os princípios da Pop Art e ajudou a disseminá-la (MATHARU, 2011, p. 15). A sopa Cambell’s e os rostos de personalidades assinados por Andy Warhol, também estamparam milhares de camisetas que corroboraram com a disseminação da Pop Art (PEZZOLO, 2013, p. 170).



No início do século XXI estilistas como o turco Hussein Chalayan (1970- atual) e o brasileiro Jum Nakao (1966- atual) aproximam a moda da arte contemporânea, pois as temáticas e a estrutura de seus desfiles relacionam-se diretamente com instalações e performances de forte discursividade. Na coleção primavera/ verão de 2001 de Hussein Chalayan na Semana de Moda de Londres, as modelos removem parte do vestido, parecendo uma escultura em construção (MATHARU, 2011, p.15). As conexões com a tecnologia são outra faceta de Chalayan. Jum Nakao, por sua vez, causou furor com a coleção “A costura do invisível” na edição de 2004 do São Paulo Fashion Week- SPFW. A coleção inspirada no final do século XIX foi toda construída em papel vegetal na forma de ricas peças, vestidos amplos e detalhados, os quais foram completamente rasgados pelas modelos ao final do desfile. A intenção de Nakao era discutir a efemeridade de moda e a permanência do próprio efêmero.

Portanto, nota-se que a moda cada vez mais está entrelaçada com a cultura e com as formas sociais. Assim, a moda pode ser tão potente quanto a arte, principalmente quando estão em diálogo (MATHARU, 2011, p. 15). Tal repertório teórico foi abarcado de duas formas na unidade curricular. Por meio das aulas expositivas e dialogadas, com relações entre moda e arte, e de apropriações que a moda fez da arte. E de forma focada nos estilos artísticos por meio de seminários sobre os movimentos artísticos estudados na unidade curricular. Uma vez que a unidade curricular abarca toda a história da moda, a qual se inicia em meados do século XIV (ver LIPOVETSKY, 2006), optou-se por trabalhar com os movimentos artísticos que se relacionam de forma mais direta com expressões na cultura de moda, pela metodologia de apresentação de seminários sobre os movimentos artísticos.

As estudantes foram divididas em oito equipes, e os dezessete movimentos artísticos foram distribuídos entre elas da seguinte maneira: equipe 1- Renascença; equipe 2- Barroco, Rococó; equipe 3- Neoclassicismo, Romantismo; equipe 4- Realismo, Arts & Crafts; equipe 5- Impressionismo, Art Nouveau (1890 e 1910); equipe 6- Expressionismo, Cubismo, Art Déco (1920-1930);



equipe 7- Dadaísmo, Surrealismo; equipe 8- Pop Art, Op Art, Abstracionismo. A proposta da atividade aqui relatada visava uma apropriação criativa desses conteúdos e do repertório desenvolvido no semestre sob a forma de um produto de moda. A escolha do foco no século XX ocorreu por conta da forte ligação da moda com os movimentos artísticos que ocorrem nesse período, com a intenção de fomentar as possibilidades de conexões que as estudantes também poderiam fazer em sua vida profissional.

Descrevendo a atividade criativa

O objetivo da atividade criativa “Movimentos artísticos do século XX aplicados à Moda” foi customizar uma peça de roupa ou um acessório, buscando reproduzir as características de uma obra de arte do século XX e de seu respectivo movimento artístico. A atividade criativa procurou desenvolver nas estudantes: a interpretação textual e a escrita; a apropriação de elementos gráficos, estéticos e conceituais de obras de arte; a capacidade de articulação entre arte e moda no processo criativo; e a criação de moda.

A proposta foi que as estudantes realizassem a atividade em sala de aula, dentro de quatro aulas seguidas (duração de quatro horas) da unidade curricular História da Moda e Arte. A atividade ocorreu ao final do semestre, em 19 de junho de 2017, pois nesse momento as apresentações das estudantes sobre os movimentos artísticos já teriam encerrado, possibilitando um amplo repertório para a turma.

A preparação da atividade junto aos alunos começou pelo Plano de Ensino da unidade curricular apresentado no primeiro dia de aula, o qual já apresentava sua descrição e critérios. Contudo, a atividade foi ficar mais clara para as estudantes somente quando chegou o momento de executá-la. Com cerca de duas semanas de antecedência da data marcada, a professora explicou como seria desenvolvida a atividade e solicitou que a turma trouxesse os materiais pertinentes.



A unidade curricular possui uma sala virtual no Moodle, e ali foram disponibilizados slides de todas as aulas e dos seminários sobre movimentos artísticos apresentados pelas estudantes, servindo como fonte de pesquisa para esta atividade. Foi preparado um tópico na sala virtual (Moodle) específico para esta atividade, que continha a explicação da mesma e um espaço para sua entrega virtual. Os materiais a serem utilizados incluíam uma peça de roupa ou um acessório (camiseta, sapato, bolsa, chapéu, etc.) a ser customizado, e tesoura, cola, agulha, linha, aviamentos, pedrarias, fitas, sobras de tecidos, entre outros insumos que se aproximassem da estética da obra a ser retratada.

A atividade ocorreu conforme o processo que segue. Primeiramente, as estudantes deveriam se agrupar em duplas, com o propósito de estimular a criação coletiva e o debate. Contudo, o trabalho individual também era uma opção. Posteriormente, cada dupla teria que selecionar um movimento artístico do século XX, uma de suas obras e identificar seus princípios conceituais e estéticos. Poderiam até mesmo aproveitar-se de obras já apresentadas em sala. Essa escolha teria que acontecer previamente ao desenvolvimento da atividade em sala. Para o momento da execução, era necessário trazer uma imagem da obra escolhida, preferencialmente impressa, junto com informações sobre o movimento artístico ao qual se adere, uma peça de roupa ou acessório e os demais materiais. A escolha da peça a ser customizada também poderia levar em conta as características da obra escolhida ou de seu movimento artístico, aprofundando a relação conceitual entre arte e moda no trabalho de criação pelo viés do suporte. O próximo passo foi customizar a peça escolhida buscando aproximá-la da obra artística selecionada.

Como resultados e para fins de avaliação solicitou-se a entrega física da peça e a postagem na sala virtual (Moodle) de trabalho escrito apenas no formato digital, com imagens do produto final. Foram determinados os seguintes parâmetros para o trabalho escrito (digital): a)



apresentação em formato acadêmico, tamanho A4, seguindo normas da ABNT; b) conter capa com cabeçalho padrão, nome da equipe e título; c) conter texto release apresentando a peça, a obra e o movimento artístico em que foi inspirada; d) fotografia da peça de roupa ou acessório customizado.

A atividade criativa “Movimentos artísticos do século XX aplicados à Moda” tinha nota máxima de dez pontos (10,0), e peso dois no conjunto de avaliações do semestre. Assim, distribuiu-se os pontos da avaliação em critérios considerados fundamentais: coerência estética e temporal (formas, volumes, cores, estampas), valendo seis pontos (6,0); criatividade e esmero com apresentação física; valendo dois pontos (2,0); release e dados do projeto, valendo dois pontos (2,0).







Anotando os resultados

Ao final do semestre a turma era formada por vinte e duas estudantes, e foram apresentados quinze trabalhos, pois algumas optaram por fazê-lo individualmente. Os movimentos artísticos poderiam ser escolhidos livremente, e dentre as equipes o resultado foi a escolha de seis correntes: três equipes com Expressionismo; uma com Impressionismo; três com Neoplasticismo/ Abstracionismo; três com Op Art; quatro com Pop Art; e uma com Surrealismo.

Embora o século XX apresente uma variedade de correntes artísticas, notou-se uma preferência pela Pop Art, seguida do Neoplasticismo/ Abstracionismo de Mondrian, e pela Op Art. Das três equipes que abordaram o Expressionismo, duas utilizaram a obra “Noite Estrelada”, de Vincent Willem Van Gogh. E as três equipes que escolheram o Neoplasticismo/ Abstracionismo optaram por obras extremamente semelhantes de Mondrian, de fato, duas delas escolheram a mesma pintura. Destaca-se ainda que cinco equipes buscaram como inspiração obras dos movimentos artísticos que apresentaram nos seminários ao longo do semestre.



Tabela 1 Exemplos de trabalhos realizados em sala de aula na atividade criativa “Movimentos artísticos do século XX aplicados à Moda”, em 2017.

Exemplo/ Equipe	Movimento Artístico selecionado	Obra selecionada	Peça customizada
1- Beatriz Birkner; Gabriela Poli	Expressionismo	 <p>Noite Estrelada, Vincent Willem Van Gogh.</p>	
2- Fernanda Rocha	Impressionismo	 <p>On the Terrace, de Pierre-Auguste Renoir.</p>	
3- Kelin C. G. Dutra; Lídia Helena Back Lourenço	Neoplasticismo, Abstracionismo	 <p>Composição n° II em Vermelho, Azul e Amarelo, de Piet Mondrian.</p>	

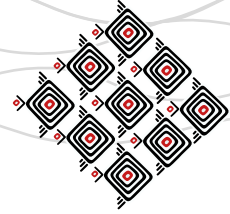


Notou-se que as formas de apropriação das obras ocorreram de duas maneiras, por sua reprodução literal como uma estampa e pela incorporação de características selecionadas no design da peça. Dos quinze trabalhos apresentados, seis realizaram a customização com a proposta de reprodução literal, como poder ser observado pelo exemplo/ equipe 1 da Tabela 1. Por outro lado, nove dos trabalhos promoveram a incorporação da obra de inspiração no design da peça, em um exercício de desconstrução e reconstrução, como realizado pelos exemplos/ equipes 2 e 3 da Tabela 1.

Considerações finais

Considerando os resultados finais e as belas ideias que surgiram, considera-se que a proposta foi bastante produtiva. Assim, pode-se pensar que se despertou algumas relações entre arte e a criação em moda, e se possibilitou a identificação de alguns movimentos artísticos.

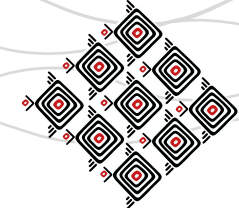
Algumas equipes vieram bem preparadas, com a imagem impressa da obra de referência e uma variedade de materiais. Por outro lado, houveram equipes que oscilaram na escolha por não se prepararem anteriormente. O fato de atrelar a obra artística a um movimento foi uma dificuldade para algumas, pois queriam trabalhar com obras mais recentes e não conseguiram identificar qual o movimento de afiliação. Contudo, a aproximação com o contemporâneo e obras mais recentes foi enriquecedora. Demonstrou que a trajetória da unidade curricular instigou as estudantes a abrirem-se para a arte e a buscar novas referências além dos modelos clássicos e consagrados. Talvez esse seja um ponto crucial a ser melhor desenvolvido em próximas edições da atividade. Essa vontade de novas referências artísticas ficou clara quando se atestou que apenas cinco das quinze equipes mantiveram as temáticas que tinham apresentado nos seminários durante o semestre.



O apelo da Pop Art, do Neoplasticismo/ Abstracionismo de Mondrian, e da Op Art parecem ser uma indicação da necessidade de referentes artísticos conectados a uma juventude, que dialoguem com um contexto mais próximo, e com uma linguagem gráfica reconhecida e facilmente compreendida. Além disso, deve-se destacar que a recorrência da apropriação possa vir do fato que esse é um caminho já mais explorado pela moda. Haja visto as leituras de Yves Saint Laurent do Neoplasticismo e da Pop Art, consagrado pelo célebre vestido “Mondrian” (1965). A escolha de duas equipes pela clássica “A Noite Estrelada”, de Vincent Willem Van Gogh, também parece indicar seu apelo ao contemporâneo. Talvez pela turbulência, intensidade e dinamicidade da tela que conversam com os ritmos atuais. Ou por uma aproximação que se arrisca fazer com a linguagem do grafite, pelos contornos definidos, cores vivas, pinceladas marcadas, e distorção dos objetos representados.

Sobre as formas de apropriação das obras artísticas, entende-se que as duas maneiras praticadas podem funcionar como inovação no campo da moda. Contudo, percebeu-se um grau maior de originalidade nos trabalhos que conseguiram se apropriar dos conceitos das obras, desconstruir suas características essenciais e reconstruí-las sobre o design da peça.

Durante a execução da atividade, muitas estudantes estavam preocupadas com a questão do tempo, que seria curto para um trabalho “bem acabado” e complexo. Contudo, foi explicado que o principal não seriam os “acabamentos”, mas a transposição de ideias e o exercício de relacionar arte e moda, sendo este projeto uma espécie de “protótipo”. A atividade certamente foi um momento de descontração que gerou leveza diante do cansaço do semestre e de uma disciplina sobretudo teórica. Outro ponto positivo, foi que a atividade de criação a partir das referências estudadas demonstrou uma aplicação prática da função da unidade curricular no curso, mostrando a potencialidade do conteúdo.



Referências bibliográficas

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed., 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IFSC- INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Cursos**: Graduação, Cursos Superiores de Tecnologia. 2018. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/superiores-de-tecnologia>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

IFSC- INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC**, Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda. Câmpus Gaspar, 10 abr. 2015. Disponível em: <http://gaspar.ifsc.edu.br/images/stories/sitepdf/Ensino/ppc%20design%20moda_alterado%202016.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

LEHNERT, Gertrud. **História da moda do século XX**. Colônia (Germany): Könemann, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **Império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Tradução por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MATHARU, Gurmit. **O que é design de moda?** Tradução Mariana Bandarra. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MENDONÇA, Míriam da Costa Manso Moreira de. **O reflexo no espelho**. Goiânia: Editora UFG, 2006.

PEZZOLO, Dinah Bueno. **Moda e arte**: releitura no processo de criação. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2013.



POR TI, SÃO SEBASTIÃO DE ESTILISMO E MODA

Leísa Sasso¹ – UnB

Resumo

O projeto “Por ti São Sebastião” aconteceu em 2006 como proposta de educação museal e de Educação da Cultura Visual. Proposta pedagógica associada à exposição “Por ti, América”, do Centro Cultural do Banco do Brasil teve como objetivo resgatar a história da comunidade, enfatizando a tradição das mães bordadeiras e costureiras da cidade de São Sebastião. O acervo dessa exposição, reunia peças de diferentes culturas latino americanas, que evidenciavam a ocupação do continente americano há mais de 15 mil anos. Trabalho desenvolvido por cerca de 400 estudantes na periferia de Brasília reverberou como performance artística em práticas pedagógicas. Não pretendíamos “mediar” o olhar de nossos estudantes à luz da exposição, mas era possível extrapolar o currículo, e estabelecer diálogos com a vida dos estudantes e a cultura visual. As visualidades, como elemento principal e, nestas, inserida a Arte, pretenderam ser transformadores das identidades dos estudantes e da realidade na qual estavam inseridos, promovendo a crítica a esse contexto. O projeto considerava, preconceitos, como a não aceitação de outras formas de religiosidade, como o Candomblé e a Umbanda. Selecionamos imagens da exposição para abordar a questão da colonialidade e da invisibilidade de nossa cultura de origem. A atenção dos estudantes na exposição se voltava para as roupas indígenas e as discussões que envolviam os estudantes geraram reflexões sobre preferências religiosas, sexuais e culturais definidas pelo poder estatal, igrejas, mídias e famílias. Por que conhecemos mais imagens de Santos, do Crucificado e da Virgem do que as dos ídolos que existiam antes da colonização? Por que alguns artefatos ganham mais visibilidade que outros? Por que existe preconceito em relação às imagens das divindades do Candomblé? Mudamos de estratégia e solicitamos um desfile de estilismo e moda, no qual apresentariam para a comunidade escolar as coleções e reflexões que se transformaram em poética artística em roupas produzidas ou

¹ Doutoranda do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB). Linha de Pesquisa Educação das Artes Visuais, pertence ao grupo de pesquisa Transviações. É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), foi Diretora do Centro Educacional São Francisco, o “Chicão” de 2008 a 2015, escola na periferia de Brasília considerada pelo MEC referência de Instituição Criativa e Inovadora. Está afastada de suas funções e foi bolsista da CAPES no segundo semestre de 2017, realizou estágio doutoral com a Professora Rita Irwin na British Columbia University (UBC) em Vancouver – Canadá.



customizadas inspiradas na exposição no CCBB. O trabalho envolveu a comunidade, elevou a auto estima dos estudantes, modificou a relação da comunidade com sua própria cultura.

Palavras chave: Educação museal. Visualidades. Projeto de estilismo e moda. Práticas poético-pedagógicas. Pedagogia cultural.

A Proposta de Potência Pedagógica (PPP) do Centro Educacional São Francisco, o “Chicão” foi intitulado “Por ti, São Sebastião” e tem sua origem no trabalho realizado por nossos estudantes, revelado pelo projeto “Por ti, São Sebastião de estilismo e moda”. Esse projeto teve como objetivo resgatar a história da comunidade, enfatizando a tradição das mães bordadeiras e costureiras de São Sebastião. O projeto foi desenvolvido por uma pequena equipe de professores do Centro de Ensino Médio 01 – escola de Ensino Médio da SEDF, localizada em São Sebastião – entre os anos de 2002 e 2007 e reverberou como performance artística em práticas pedagógicas, quando esse pequeno grupo de professores assumiu a direção do CEd. São Francisco – ou “Chicão”. Os desdobramentos dessa prática pedagógica, dentre outras, definiram nossa experiência como gestores do “Chicão” entre 2008 a 2014. Tiveram como elemento principal as visualidades, e, nestas, inserida a Arte, enquanto protagonista no processo de transformação da escola e dos processos educacionais que pretenderam ser transformadores das identidades dos estudantes e da realidade na qual estes estavam inseridos e, como consequência, redefiniram nossa identidade educadora.

Foi a partir de uma proposta de educação museal, considerada pelos educadores como ferramenta educativa poderosa que possibilita ações que envolvem a interdisciplinaridade – e talvez a transdisciplinaridade no âmbito escolar –, que foi lançado aos estudantes o desafio de trabalhar o conteúdo do primeiro bimestre dos três anos do Ensino Médio associado à exposição “Por ti, América”, do Centro Cultural do Banco do Brasil.

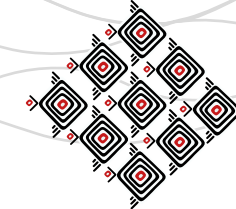
Não pretendíamos “mediar” o olhar de nossos estudantes à luz da exposição. Tínhamos em mente, desde o início da proposta, estabelecer diálogos entre as impressões que havíamos



colhido na mostra expositiva e o conteúdo programático. Além da possibilidade de desenvolvimento cultural e social dos estudantes, consideramos que era possível extrapolar o currículo e estabelecer um diálogo com a vida da/na comunidade em questão. Nossa preocupação de crítica a esse contexto levava em consideração, por exemplo, preconceitos identificados anteriormente no que se referia à aceitação da alteridade de outras formas de religiosidade, como o Candomblé e a Umbanda, visto que estas sofriam discriminação na comunidade. Porém, isso foi muito além. Para tanto, foi fundamental inserirmos ao nosso trabalho — além da colonialidade do pensamento dominado pela cultura europeia — as demandas e preocupações dos estudantes, as quais extrapolavam nossa proposta inicial, porém, ao mesmo tempo a expandiam, possibilitando conexões com temas que envolviam sexualidade, consumo acrítico, mundo *fashion* e performance.

Essa perspectiva de potência da ação e essa intencionalidade de crítica ao contexto político, a partir de eventos artísticos e pedagógicos (depois de uma Proposta de Potência Pedagógica intitulada “Por ti, São Sebastião”), pretenderam e pretendem, ainda, empoderar os estudantes, levando-se em conta a crítica ao meio ambiente circundante, bem como proporcionar aos professores uma ferramenta de trabalho poderosa que aporta resultados significativos e duradouros, que vão muito além da proposta inicial de educação em museus. Uma prova disso é que os estudantes que participaram dessas experiências educacionais ainda se lembram destas com entusiasmo e alegria até hoje, onze anos depois.

“A história, segundo Foucault nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos” (DELEUZE, 1992, p.119). Nesse sentido, a história do Centro Educacional São Francisco pode ser traduzida como uma trajetória de construção de uma escola diferenciada, que considerou a história de sua comunidade e que a reconstruiu associando-a a uma nova



identidade, mais crítica e consciente. O eixo norteador da escola definido em sua Proposta de Potência Pedagógica (PPP) é considerar os projetos de trabalho realizados como eventos artísticos e pedagógicos.

Por Outras Narrativas de Eventos Artísticos e Pedagógicos

No 1º bimestre de 2006, após uma visita à exposição “Por ti, América” no CCBB (Centro Cultural do Banco do Brasil) em Brasília, ficamos bastante impressionados com a mostra, que incluía objetos do dia a dia de mais de 50 povos de diversos períodos históricos da América Latina. Todos os anos utilizamos as exposições apresentadas nesse espaço criado por Oscar Niemeyer para trabalhar com nossos alunos os temas que são caros às artes e às diversas culturas. Para tanto, decidimos agendar o ônibus e a visita para iniciar o ano letivo levando os estudantes para conhecer o acervo dessa exposição, que reunia peças de diferentes culturas, tais como: a calima, muisca, marajoara, olmeca, tolteca, zapoteca, santarém, guarita, tairona, tolima, quimbaya, chiriqui, cupisnique, mochica, chimu, vicus, huari, chavin, tembladeira, ica, paracas, nasca, tiahuanaco, recuay, maia, inca, asteca, dentre outros povos; e que trazia evidências da ocupação do continente americano há mais de 15 mil anos.

Essas multiplicidades de riquezas culturais se viram ameaçadas pela da colonização europeia do continente americano, e é possível constatar, sobretudo no México, que ocorreu entre 1519 e 1521 a destruição sistemática dos ídolos dessa cultura nativa, que são substituídos paulatinamente por imagens de Nossa Senhora e pelos Santos. Atualmente, a “guerra das imagens” (GRUZINSKY, 2006) ainda se constitui em terreno de disputas ideológicas, e nossos estudantes estão no meio desse terreno. As imagens servem de expressão de identidades e tornam-se instrumentos de dominação política, de submissão e de controle. Ao se levar em conta esses aspectos, julgamos ser necessário compartilhar com os estudantes um olhar sob uma perspectiva não



colonial. Em minhas análises, a partir de leituras prévias à exposição, sobretudo da obra *As veias abertas da América Latina* (1970), de Galeano, pude perceber o fracasso da visão modernista e ocidental, entendida como sinônimo de colonialidade.

Nesse sentido, ressignificar esse conceito denotou um compartilhamento com os estudantes de uma visão mais política e menos ingênua da nossa história e das imagens que a constituem. Trabalhar a partir de uma perspectiva pedagógica mais reflexiva e dialógica significa converter as aulas de artes visuais em uma oficina experimental de prática artística e política ao mesmo tempo. Podíamos observar que os estudantes demonstravam desinteresse quando utilizávamos as tradicionais formas de ensino/aprendizagem. Qual seja, após uma visita a uma exposição, eles já esperam ter de fazer um relatório e apresentar à turma um seminário daquilo que viram e aprenderam durante o processo de pesquisa; ou ter de escolher as imagens que chamaram a atenção a fim de recriá-la, após tê-la contextualizado historicamente. Enfim, já prevendo o desca-so por parte de alguns estudantes diante das propostas tradicionais e previsíveis, eles visitaram a exposição sem saber como seriam avaliados por aquela atividade. Informamos apenas que a forma de avaliação seria diferente e que observassem os artefatos que chamavam sua atenção.

Tratamos de selecionar algumas imagens da exposição para abordar a questão da colo-nialidade e da invisibilidade de nossa cultura de origem. Resolvemos que, após a exposição, trabalharíamos com os estudantes algumas perguntas, como por exemplo: Vocês já conhe-ciam esses trabalhos que viram na exposição? Qual trabalho chamou mais a sua atenção e por quê? Por que conhecemos mais imagens de Santos, do Crucificado e da Virgem do que as dos ídolos que existiam antes da colonização? Por que existe um preconceito em relação às imagens das divindades do Candomblé? Sugerir que suas preferências religiosas, sexuais e culturais tivessem sido definidas pelo poder do Estado, das igrejas, das mídias e de suas famí-lias permitiu discussões que envolviam os estudantes e os impelia a assumir posicionamentos antagônicos, dividindo a classe.



De um lado, havia estudantes que defendiam a prescrição religiosa voltada contra as práticas ritualísticas consideradas bárbaras (como o Candomblé, por exemplo), que envolviam morte de animais, sacrifícios e incorporação de divindade; de outro lado, havia aqueles que viam nas orientações religiosas segregacionistas uma forma de manipulação da população com vistas a angariar mais adeptos para contribuírem com mais dízimos para a igreja, demonizando as demais formas de religiosidade, ganhando mais dinheiro, proveniente das “doações” mensais de seus fiéis. Não sei se por coincidência ou por provocação, em uma das salas, uma estudante vestia uma camiseta que continha a seguinte frase: “Pequenas igrejas, grandes negócios”, produzida pela empresa “Verdurão” no Centro comercial Conic.

Os aspectos culturais que implicavam a substituição do politeísmo pelo monoteísmo foram abordados, a fim de que as questões fossem analisadas sob uma perspectiva histórica que envolvia aspectos políticos de disputas pelo poder.

Dentre as histórias que narramos, para que os posicionamentos dos alunos se relativizassem, destaca-se a da substituição do culto da Deusa (Terra) e das divindades relacionadas aos fenômenos naturais dos Celtas pelo Cristianismo. A imagem da cruz celta que contém no centro a triquetra foi mostrada aos estudantes de modo que entendessem a representação dos celtas das 3 faces da Mãe Terra como donzela, mãe e anciã; ou o nascimento, a vida e a morte. Ao mesmo tempo, para o antigo povo celta, a representação do céu, do mar e da terra também foi entendida como a energia criadora do universo, do infinito e da eternidade. Os cristãos, por sua vez, usaram essa simbologia e, apropriando-se, inseriram sobre a triquetra 3 peixes entrelaçados para representar o cristianismo, transformando-os em batistérios dentro de catedrais na Idade Média. A água, para os celtas, continha uma simbologia associada ao que propiciava o crescimento dos grãos. Nesses locais, eram realizados rituais de orgia que tinham como propósito semear a terra (as mulheres, a deusa Mãe Terra) e representavam a fertilidade para a próxima colheita. Todo ritual relacionado à semeadura, devido às orgias, foi proibido pelos cristãos e perseguido como



heresia, com pena de morte. Com a divisão do catolicismo, os evangélicos associaram a triquetra ao número da besta 666, símbolo satânico. Os alunos amantes do Rock e da simbologia que envolve o *Heavy Metal* se surpreendiam com as origens remotas dos símbolos que os identificavam.

Estabelecido o paralelo entre os estudantes, eles podiam perceber a arbitrariedade de qualquer perseguição de cunho religioso e a antiguidade desse raciocínio torpe. No exemplo da perseguição cristã ao culto dos celtas, o que estava em jogo era a apropriação da terra para a ampliação territorial do poderio da igreja católica. Então qual era o propósito que fazia com que as igrejas evangélicas pregassem contra outras formas de religiosidade? Afinal, tratava-se de crenças, e a imposição de determinada fé sobre outra é uma violência e uma desconsideração de outras visões de mundo. Na ocasião, os estudantes lembraram a destruição das estátuas dos orixás na praça em frente à prainha do lago Paranoá em Brasília (2006), bem como a ignorância em relação à cultura de origem africana. Segundo nossa intuição e nosso olhar de docentes sobre a realidade, era importante relativizar os preconceitos direcionados à Umbanda e ao Candomblé em uma comunidade onde proliferavam, a cada ano, igrejas evangélicas. Verificamos que fomentar a tolerância religiosa e abordar essas questões sensíveis são um imperativo em contextos de exclusão, como é o caso da cidade de São Sebastião, onde esses preconceitos advinham de leituras equivocadas de textos religiosos.

Ademais, nossa intenção era discutir, também, com os estudantes a questão da cultura popular e da arte, bem como seus limites e paradoxos: por que os artefatos produzidos como uma utilidade, mesmo sendo ricamente ornados, não eram considerados arte? Por que alguns artefatos ganham mais visibilidade que outros? Também pretendíamos abordar a questão da imposição da cultura ocidental europeia sobre a cultura indígena americana. Ficamos bastante intrigados quando nossas discussões se voltaram para a moda na época da colonização, e as perguntas dos estudantes se relacionavam com o vestuário indígena. Seus interesses se voltavam para os *ponchos*, uma espécie de capa que protegia os incas das intempéries. Não entendíamos



o porquê não lhes interessava tanto discutir as questões que propúnhamos; pelo contrário, os estudantes queriam abordar aspectos da exposição que nos pareciam secundários.

Em um primeiro momento, analisamos que as cores chamavam mais a atenção dos estudantes, pois exibiam um cromatismo envolvente, ou que os bordados com as mesmas características cromáticas eram mais atraentes para eles. Não só nas minhas turmas, mas também nas turmas de meus colegas, os estudantes se interessaram mais pelas roupas que os indígenas utilizavam do que pelos ídolos esculpidos em madeiras e pedras; ou pelas cerâmicas e artefatos produzidos com diversos materiais destinados a diversos afazeres. Inferimos que, na adolescência, a questão da identidade associada à forma de se vestir era uma preocupação mais consonante com seus interesses. Contudo, sabemos que o motivo do interesse dos estudantes pelo vestuário, tecelagem ou bordado dos indígenas dialogava com um acontecimento recente que direta ou indiretamente envolvia os estudantes: suas mães, avós, tias — **e até mesmo algumas alunas** — participavam de uma cooperativa de bordadeiras que se uniam para melhorar o orçamento doméstico.

Na ocasião, consideramos envolver os estudantes em uma atividade não menos reflexiva, contudo mais performática, levando em consideração seus interesses relativos ao vestuário. Informamos que seriam avaliados, naquele primeiro bimestre de 2006, por um desfile de estilo e moda, no qual apresentariam para a comunidade escolar suas coleções com roupas produzidas ou customizadas, com aplicações bordadas e pinturas ou aplicações inspiradas na exposição no CCBB.

Deixamo-nos influenciar pelo trabalho do estilista Ronaldo Fraga, que, desde 1996, criava suas coleções de moda inspirado por algum tema da realidade brasileira. No ano anterior, no inverno de 2005, sua coleção “Todo mundo e ninguém” foi construída com base no “Tempo”, retratado nas poesias de Carlos Drummond de Andrade. As imagens do desfile, no *São Paulo Fashion Week*, tiveram uma repercussão importante na mídia, e decidimos compartilhar com os estudantes seu trabalho.



Partilhamos com os estudantes o trabalho desse estilista a fim de que sua forma de trabalho também os inspirasse. A cada ano esse estilista trás para as passarelas temas que provocam estranhamento. No verão de 1996/1997 levou a saga familiar de dois personagens inspirados por Nelson Rodrigues, no inverno do ano 2000 sua coleção foi inspirada pela artista plástica francesa Louise Bougeois, segundo o estilista a versão feminina de Arthur Bispo do Rosário, em 2001 criou a coleção “Quem matou Zuzu Angel?”, após o “11 de setembro” a coleção “Corpo Cru” do inverno de 2002 faz alusão ao dia em que o corpo abandona a roupa, no verão de 2002/2003 o ponto de partida para coleção “Cordeiro de Deus” foi uma carta de amor fictícia escrita por um detento Jesus da Silva para sua amada que nunca aparece. Lupicínio Rodrigues inspirou a coleção “Quantas noites não durmo” e assim o tema da dor-de-cotovelo desfilou na passarela em 2004, Tom Zé e o tropicalismo foi a referência para suas criações em 2005. “Fraga faz pensar” (GARCIA, 2007, p. 83).

Para tanto, dividimos as salas em grupos e, enquanto docentes, inferimos que ver a moda sob a perspectiva de Fraga permitiria desmistificar conceitos como luxo, elegância e tradição, obtidos principalmente por meio de materiais valiosos e escassez do produto associado à alta costura. Contrário a esses estereótipos, em seus “desfiles-acontecimentos” (KALIL, 2007, p. 7), Fraga prioriza a simplicidade, materiais alternativos, o conforto e, sobretudo, a desconstrução. A partir desses referenciais, os estudantes teriam de cortar, costurar, bordar ou tecer essas roupas ou acessórios. Consequentemente, pensamos que teriam de utilizar raciocínio matemático para a modelagem das peças, ou seja, talvez tivessem de recorrer ao professor de Matemática, possibilitando, dessa forma, uma interdisciplinaridade.

A inspiração para a criação dessa coleção de roupas tinha como fundamento a exposição “Por ti, América” do CCBB, e as questões que estávamos discutindo em sala de aula também poderiam servir às suas criações artísticas. Os próprios estudantes seriam os modelos que desfilariam suas criações; o mais desinibido do grupo ou aquele que manifestasse o desejo de des-



filas representaria o grupo. Pedimos aos estudantes para que as pesquisas e desenhos fossem apresentados na forma de pranchas em formato A3, com aqueles artefatos que mais tivessem chamado a atenção na exposição e que os haviam inspirado na criação das peças. A coleta de dados relativos à civilização/população que os produzira, bem como suas características, situação geográfica, reflexões críticas etc., ficaria registrada, em sua forma final, como uma composição de uma página web, onde cada grupo poderia apresentar o contexto que havia lhe inspirado para a criação das peças de roupas ou dos acessórios, além das dificuldades superadas. Esse texto inserido na prancha/página web serviria para que um narrador do grupo situasse os espectadores do contexto da criação das roupas durante o evento, enquanto as/os modelos desfilavam. Vislumbrávamos com essa estratégia, uma possibilidade de diálogo interdisciplinar com a História, a Sociologia, a Geografia e a Língua Portuguesa.

Em março de 2006, foi publicada, na Revista de domingo do Correio Braziliense, uma reportagem sobre a moda produzida na capital federal. Dentre as produções que se destacaram, no primeiro *Capital Fashion Week*, figurava o trabalho da estilista Katia Ferreira que, com a ajuda de uma cooperativa de mulheres bordadeiras de São Sebastião, realizava suas criações. Cabe ressaltar que Brasília é reconhecida em todo o País como um excelente mercado consumidor, mas a cidade começava a investir na qualificação de mão de obra, passando a produzir para os outros estados. Na ocasião, uma estudante perguntou se conhecíamos a “Apoena”, uma grife que levava as bordadeiras de São Sebastião para o *Fashion Rio*. Ela nos relatou que sua tia era uma dessas bordadeiras e ela deixara de bordar panos de prato para integrar nessa cooperativa de mulheres e mães bordadeiras.

Esse fato, a princípio pontual, tratava-se de um acontecimento inédito para a comunidade: o de ver um vestido bordado por alguma conhecida ou familiar vestindo uma celebridade da novela “Senhora do Destino” (2005), da Rede Globo. Durante nossas aulas, as meninas, principalmente, comentavam entre si e acabavam compartilhando conosco as histórias da cooperativa. A título



de exemplo, a atriz Letícia Sabatella tinha usado na noite anterior, na minissérie “JK” (2006), um vestido bordado pela tia de uma estudante, e que esta experimentara tal vestido; outra estudante relata que Claudia Abreu, atriz da novela “Belíssima” (2005), nem podia imaginar que sua roupa fora produzida em sua casa tão humilde em São Sebastião. Portanto, a grife “Apoena” fazia com que os habitantes de São Sebastião sentissem orgulho do lugar onde viviam.

A cidade mais conhecida pelos altos índices de violência e por problemas de saneamento básico; que já havia sido alvo de preconceito, estigmatizada e chamada de “ratolândia” durante o surto de hantavirose em 2004 (a ponto de os moradores não quererem dizer que moravam ali), São Sebastião, naquele momento, veiculava uma outra imagem nas mídias, não mais no caderno “Cidades” e nas páginas relacionadas à violência, mas nas páginas de cultura dos jornais de Brasília, onde figuravam as criações de moda. Os moradores de São Sebastião tinham finalmente do que se orgulhar. O trabalho das bordadeiras de São Sebastião desempregadas, até então, foi valorizado e qualificado pela estilista Kátia Ferreira. Esse trabalho ganhou vida e luz próprias, quando se tornou conhecido em âmbito nacional como a grife “Apoena” — nome de origem Xavante, que significa “aquela que enxerga longe”. Essas mulheres passaram a sonhar e a ver uma perspectiva para suas vidas a partir da união e formação da cooperativa, uma vez que se tornaram referência de empreendedorismo e de trabalho artesanal com qualidade (é claro que puderam contar com a estilista que direcionava as criações da grife; sem isso, teriam continuado bordando santos em panos de prato — sem desmerecer o belíssimo trabalho —, mas provavelmente seus trabalhos não atingiriam tal projeção).

Na ocasião, os estudantes passaram a visitar o CCBB (Centro Cultural do Banco do Brasil) várias vezes a fim de observar melhor e com mais acuidade a exposição “Por ti, América”. Colher dados para a pesquisa e referências, para a criação de suas coleções de moda e estilo, tornou-se uma tarefa prazerosa e uma oportunidade de passear com um grupo de amigos. Por conta própria, eles solicitavam a visita guiada. Uma amiga, que trabalhava como mediadora no CCBB,



relatou que ainda não havia observado estudantes tão atentos e questionadores antes dessa exposição.

Os estudantes também criaram o material de divulgação do evento artístico e pedagógico que se realizaria no final do bimestre, com a tradicional Gincana Esportiva e que a partir daquele momento também se tornou Cultural do CEM 01. Frases, como “Coleção Primavera Verão, que pode ser usada em qualquer estação em São Sebastião”, passaram a figurar nos cartazes colados nos murais e corredores da escola e chamavam a atenção para o acontecimento e o desfile das coleções. O envolvimento dos grupos e sua participação nas atividades de pesquisa, produção e organização do evento foram surpreendentes, a ponto de perturbar o andamento rotineiro, habitual e previsível da escola, pois os estudantes transitavam da sala de arte para os banheiros, a fim de experimentar as roupas; falavam alto nos corredores; e, ao se fotografarem, “tumultuavam” a escola, segundo alguns professores.

Com o propósito de realizar essa atividade proposta, os estudantes envolveram suas mães, tias e avós pedindo para elas lhes ensinassem como bordar, costurar e cortar os tecidos. Uma mãe nos procurou para nos parabenizar pelo trabalho, pois era a primeira vez que ela via a escola estimular os estudantes para aprenderem alguma coisa que seria “útil” às suas vidas futuras. Relatou que sua filha não sabia pregar um botão e que agora ela estava costurando, bordando e aproveitando roupas que estavam esquecidas no armário para reutilizá-las com novas características. Apesar de nossa expectativa de envolver os estudantes com cálculos numéricos, solicitando a ajuda do professor de Matemática, não ter ocorrido, pelo menos o saber proveniente da prática dos familiares dos estudantes fora resgatado.

Quem sabia fazer crochê fez touca, cintos e aplicou nos tecidos; aqueles que desenhavam fizeram os croquis; quem costurava montou a roupa; outro estudante fez as bijuterias como ornamento; enquanto outro pesquisava. As surpresas só foram aumentando, cada grupo trabalhava as habilidades e competências de cada participante da equipe sem que fosse necessária nossa



intervenção. Os estudantes nos estavam apresentando muito mais do que havíamos solicitado. Tínhamos pedido uma peça de roupa para cada grupo; e eles não só vestiram, como também adornaram e até calçaram os (as) modelos, muitas vezes criando sandálias e coleções inteiras. Foram produzidas dezenas de peças de roupas e alguns grupos apresentaram mais de um (a) modelo vestido (a). Também reciclaram toda espécie de material, usaram em suas criações sacos destinados a serem panos de chão, CDs, sementes, flores do cerrado, penas e até macarrão. A criatividade dos alunos foi demonstrada na utilização dos mais diversos materiais, inclusive de bicos de balões de ar que serviram para fazer a faixa de prender o cabelo de uma das modelos.

Para articular o evento artístico e pedagógico com o currículo nos primeiros anos do Ensino Médio, associamos a arte pré-colombiana ao conteúdo da pré-história (paleolítico e neolítico), situando a cultura de Santarém, a fase Marajoara, a arte plumária, a pintura corporal não somente nesse contexto histórico, mas também abordando as manifestações culturais contemporâneas, como a tatuagem, a moda e o *design*. Nos segundos anos, a arte pré-colombiana foi relacionada ao conteúdo da expansão marítima europeia e a consequente descoberta da América, no contexto do Renascimento científico e cultural (até mesmo a arte documental da missão artística europeia no Brasil, com Debret, Rugendas e Eckhout, enriqueceu e tornou mais ampla a visão da exposição). Essa abordagem nos permitiu discutir questões relacionadas principalmente com a emancipação do pensamento dominado e a imposição de valores culturais eurocêntricos, assim como sua desconstrução. Nos terceiros anos, o enfoque foi dado ao Movimento das Artes e Ofício e ao *Art Nouveau*, ao *Design*, a Bauhaus; e ao movimento antropofágico da Semana de Arte Moderna de 1922. Articulou-se a esses conhecimentos discussões acerca dos limites da criação artística na perspectiva dos padrões culturais elitistas e modernistas. Obedecer a esses limites impostos significava abrir mão de nossas características próprias, tornando-nos sucursais europeias de segunda ordem. As criações dos estudantes foram subsidiadas por *slides* com essas representações artísticas de diversos momentos históricos.



Os desfiles ocorreram inicialmente em sala de aula para que pudéssemos avaliar cada grupo, e essa estratégia causou um verdadeiro rebuliço na escola. Enquanto os (as) modelos desfiliavam, a turma aplaudia, assobiava, gritava. Tivemos grande dificuldade em conter as turmas, pois não queríamos atrapalhar os colegas, que, por exemplo, tinham dificuldades em realizar cálculos nas salas vizinhas. As reclamações desses colegas chegaram mais tarde à sala de coordenação e à Coordenação Regional de Ensino. Os professores de Artes foram ameaçados pela Secretaria de Educação do DF de serem devolvidos caso a “balbúrdia” continuasse impedindo a ordem e a tranquilidade na escola. Um colega, professor de Matemática, escreveu um texto, intitulado *Olhar pela Janela*, que manifestava apoio à manutenção dessas atividades:

Outro dia [...], olhando por outra janela, pude perceber a outra professora de Artes sentada no chão com seus alunos. Como era no corredor ao lado, dava para perceber que a conversa era sobre uma peça de teatro, todos estavam descontraídos e demonstravam interesse pelo assunto. Do mesmo modo, também observando pela janela, atraído pelo barulho de empolgação, observei um desfile, não sei se de modas ou da garota mais bonita da sala. No intervalo, me encontrei com algumas gurias que participaram do desfile, e deu “pra” perceber que estavam felizes, porque tinham aquele brilho indescritível nos olhos [...]. A cidade é pobre, as alunas são pobres, mas o desfile ou concurso estava sendo realizado e a felicidade demonstrada ali naquela hora não dava para mensurar monetariamente e também nem interessava já que um dos objetivos era a participação de todos os estudantes daquela sala e isto estava acontecendo. Só aqui, citei exemplos diferentes com turmas diferentes na mesma escola de trabalhos bem feitos, que inclusive, desde o ano atrasado, são registrados em um Almanaque também bolado pelas professoras de Artes, que às vezes têm umas ideias “doidas” — é verdade —, mas são criativas e isso também é uma característica marcante delas. Sabe de uma coisa, eu acho que os tecnocratas de nossa educação, antes de assinarem suas resoluções, deviam “olhar pela janela” das escolas e das almas (FERREIRA, Allan. 00h30min de 27/05/06).

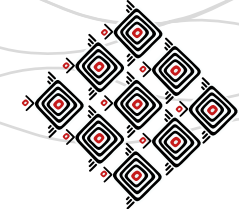
Nessa comunidade pobre, a autoestima dos jovens é baixa como observou Ferreira, mas, o desfile fez com que os/as estudantes ficassem mais confiantes em si mesmos vislumbrando no-



vas possibilidades, até mesmo profissionais. Essa consideração sensibilizou a Direção do “Centro” e fez com que se procurasse uma solução conciliatória. As atividades continuaram com o apoio da Direção e de alguns colegas do Centro de Ensino Médio 01. O que nos fora solicitado é que as atividades fossem transferidas para o galpão da escola de modo que as reclamações cessassem. Ensaíamos nesse espaço alternativo: como iríamos entrar no pátio, postura, forma de andar, onde parar.

Também foi possível abordar nessa prática de pedagogia cultural a questão das visualidades impressas em tatuagens, uma vez que os estudantes passaram a utilizar nos próprios corpos as pinturas corporais presentes em algumas representações na mostra expositiva do CCBB. Nas sociedades ditas “primitivas”, como as que observáramos no CCBB, a tatuagem tinha um papel social, religioso e místico e acompanhava o sujeito nos seus ritos de passagem e o incluía na comunidade. No ocidente, ao contrário, durante muito tempo a tatuagem foi marcada pela criminalidade, atração de circo e evoluiu no seio de círculos marginais, tornando-se um gesto clandestino. Na contemporaneidade, as mídias a sobrepuseram, e a publicidade e a moda se apropriaram de seus códigos. Seu caráter marginal se apaga, tornando-se ornamento corporal bastante adotado; marcando a identidade das tribos urbanas, onde o corpo torna-se local de afirmação de si. Entretanto, ainda vigora socialmente um preconceito associado ao corpo tatuado. Alguns estudantes relataram que não foram aceitos no serviço militar obrigatório por possuírem uma tatuagem.

Refletimos com os estudantes sobre as escolhas de determinada imagem para as tatuagens. O que as imagens representavam? Como a identidade pode ser definida por uma imagem? Quais eram as imagens que os representavam e por quê? Respondendo a essas questões os estudantes compartilharam saberes que nos eram estrangeiros, como, por exemplo, o significado da tatuagem de duende ou mago, cujo sentido era a identificação de um traficante; ou o do palhaço ou *Jocker*, que denotava a identificação um assassino de policiais. Os estudantes ainda associaram outras imagens, como as tatuagens tribais da Nova Zelândia,



Polinésia, Indonésia e Tailândia, para identificar o que chamavam de “bodinhos”, os moradores dos bairros das classes abastadas de Brasília, estes sujeitos abastados, tinham a possibilidade de viajar e fazer turismo nesses lugares e voltavam tatuados com essas “tribais”. A tatuagem nos permitia um efetivo diálogo com os estudantes quando os papéis se invertiam e éramos aprendizes de uma nova cultura.

Um estudante “*nerd*”, como era chamado pelos colegas, porque estudava muito, nos deu uma verdadeira aula sobre a origem da tatuagem. Segundo ele, no Japão a tatuagem já foi uma ferramenta punitiva do poder militar e se tornou ornamental somente a partir do século XVII, e, aos poucos, a arte da tatuagem se relacionava de forma muito forte a partir do século XIX às estamparias (*ukiyo-e*). Pedi para que soletrasse essa palavra e a anotei para pesquisar e descobri que são estampas feitas com blocos de madeira conhecidas como “imagens do mundo flutuante”. Percebi que era um assunto que o envolvia e motivava. Ademais, aprendemos que a primeira loja de tatuar foi aberta em New York em 1846, e que, antes da abolição da escravatura no Brasil, em 1881, já havia sido desenvolvida a máquina elétrica de tatuar. A sua turma ficou em total silêncio enquanto ele contava que a tatuagem era uma prática comum entre os romanos e que o advento do cristianismo também havia reprimido essa prática, assim como a homossexualidade. Concluiu que a tatuagem carrega mensagens ou o signo de pertencimento a um grupo; ela fora utilizada historicamente em muitas circunstâncias nas quais se fazia necessário uma identificação, como foi o caso dos nazistas com a identificação judeus durante a Segunda Guerra Mundial.

Na sala dos professores, compartilhávamos essas riquezas proporcionadas pela criação de uma relação horizontal com os estudantes. Uma colega deu ênfase à reciclagem de materiais e às articulações entre a arte e o fomento de uma consciência crítica relacionada ao meio ambiente e à utilização desmedida de seus recursos. Abordou a questão da fome contraposta à opulência, às grifes da moda no mundo contemporâneo consumidor. A partir daí, foram desnudadas outras desigualdades sociais; formulamos algumas questões para enriquecer o debate: somos todos

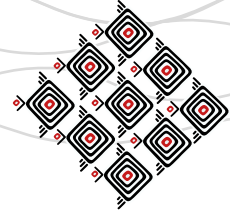


consumidores? O que é um consumidor “desqualificado”? São normais a exclusão ou a discriminação por não possuímos dinheiro ou crédito? Segundo Bauman, a normalidade prevê uma ordem:

A ordem é feita sob medida para a maioria, de modo que aqueles que são relativamente poucos e não se dispõem a obedecê-la constituem uma minoria fácil de desvalorizar como um “desvio marginal” – e, portanto, fácil de identificar, localizar, desarmar e subjugar. Selecionar, identificar e excluir a “margem da anormalidade” é um resultado necessário do processo de construção da ordem e um custo inevitável de sua perpetuação. (BAUMAN, 2013, p. 72-73)

A questão que analisa Bauman se insere nesse contexto com um olhar mais abrangente, que circunscreve a questão do consumo. O que chama atenção é que o “desvio marginal” de que trata o autor pode estar associado àqueles cidadãos que, por sua consciência crítica das condições pouco éticas que envolvem a criação de um produto, não o adquirem e ficam a margem, a “margem da normalidade”, que consome de forma acrítica. Desse modo, falamos a respeito da empresa da marca *Nike*, que, para fabricar seus produtos, contratava trabalhadores chineses, que recebiam uma quantia irrisória em relação a um trabalhador americano. Também discutimos que a maioria da população mundial é privada de usufruir do consumo e é avaliada pela quantidade de atos de compra. Percebemos que é uma minoria que define os padrões normativos de normalidade.

A desigualdade de oportunidades que as políticas públicas não conseguem contornar torna-se a própria lógica de mercado. Para aqueles que são marginalizados em relação ao consumo de bens qualificados pelo seu valor de mercado, resta o fortalecimento da crença de que não são capazes de ascender a estes, uma vez que não se esforçaram para possuir tais bens. Tais objetos de desejo são oferecidos pelas campanhas de *marketing* e se tornaram símbolos identitários de



pertencimento a determinado segmento da sociedade; eles definem o ser pelo que pode ter. As camadas mais desfavorecidas e majoritárias da população, no caso do Brasil, desejam tornar-se consumidores “qualificados” devido às suas posses; entretanto, não foram capazes de tornarem-se aqueles que são pelo o que podem ter. Bauman vai além da superfície e define a questão como um campo social minado:

Para os consumidores excluídos, versão contemporânea dos que não têm, não comprar é o estigma desagradável e pustulento de uma vida sem realizações — de ser uma não entidade e de não servir para nada. Significa não somente a falta de prazer, mas a falta de dignidade humana. De significado na vida. Em última instância, de humanidade e de quaisquer outras bases para o autorrespeito e para o respeito das pessoas à sua volta (BAUMAN, 2013, p. 83).

O humanismo, definido nesses termos, é assustador. Entretanto, cabe a nós trabalhar no sentido de tornar claras essas desventuras humanas e discutir com os estudantes o modelo atual de crescimento “ecologicamente insustentável, socialmente problemático e economicamente instável” (BAUMAN, 2013, p. 88), que produz injustiça social e fere os direitos humanos. Muitos estudantes relataram situações de exclusão relacionadas ao consumo de mercadorias, como, por exemplo, quando são discriminados nos *shoppings* ou quando são seguidos por um segurança quando entram em lojas. O reflexo dessas discussões pode ser verificado em trabalhos como o de um grupo que criou uma roupa utilizando macarrão, “o alimento mais básico dos despossuídos”, segundo os seus integrantes. O milho também foi bastante utilizado em bordados e colagens sob o argumento de que era a base da agricultura dos povos ameríndios.

Na época, o envolvimento dos estudantes no projeto e as discussões que extrapolavam a sala de aula chamaram a atenção do programa “SuperAção Jovem”, do Instituto Ayrton Senna — que, em 2004, havia recebido o título de Cátedra de Educação e Desenvolvimento Huma-



no da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Esse programa atuava no Centro de Ensino Médio 01, o “Centrão”, por meio de monitores a fim de estimular práticas de protagonismo juvenil. Além disso, essa iniciativa dava suporte pedagógico ao (à) professor (a) credenciado (a) no programa e aos estudantes envolvidos na execução dos projetos.

O projeto “Por ti, São Sebastião de Estilismo e Moda” foi inscrito pelos próprios estudantes no programa do Instituto Ayrton Senna. Algumas alunas passaram a produzir bijuterias e bolsas e vendê-las dentro da escola para os colegas interessados e também para conhecidos da comunidade. Os estudantes viam nesse apoio uma possibilidade de qualificação profissional; porém, a finalidade do programa se voltava para a qualificação dos profissionais da educação e para o fomento de atitudes pró-ativas entre os estudantes (o que era o caso), mas os estudantes esperavam subsídio financeiro para suas propostas e aprimoramento técnico, o que — de fato — não era possível atender. Orientamos os estudantes a procurarem o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) ou o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem comercial) a fim de que se aperfeiçoassem profissionalmente e buscassem cursos de Corte e Costura com vistas a uma inserção no mercado de trabalho de forma mais qualificada.

Durante o desenvolvimento do projeto, nosso evento artístico e pedagógico foi articulado à tradicional Gincana Esportiva, e esta tornou-se, a partir daí, também cultural. O desfile passou a integrar a gincana — que anualmente levantava fundos para a realização da festa junina da escola — e a pontuar as equipes rosa, verde, azul, vermelha (cada equipe constituída por duas turmas). A avaliação das melhores peças de roupas criadas pelos estudantes foi feita pelo coletivo de professores da escola. Na ocasião, uma aluna desfilou vestida com uma camiseta onde escreveu “DST” cortada pelo signo da interdição, além de acessórios, como cinto e brincos confeccionados com camisinhas preservativas. Muitos colegas, convidados para integrar a banca de jurados, esperavam que os estudantes apresentassem na passarela “releituras” da exposição “Por



ti América”, não entenderam que o que fora solicitado aos alunos não era criar um traje típico de época, nem de fazer uma alegoria sobre a cultura pré-cabralina e foi necessário explicar que as discussões em sala de aula a partir do tema das culturas ameríndias nos havia conduzido a atravessamentos curriculares e à crítica cultural e social.

Para esse desfile, os estudantes foram desafiados a usar materiais alternativos (reciclados e atuais), que abordassem os assuntos tratados em sala de aula, como desdobramentos da visita à exposição no CCBB e que de alguma forma os tivessem inspirado na criação da moda contemporânea. Tratava-se de recriar o currículo, articulando-o com a vida, seus problemas e reflexões críticas sobre a realidade. Uma estudante, por exemplo, utilizou CDs em sua criação, sob a justificativa de estar fazendo uma alusão ao calendário solar da cultura asteca, mas também ao problema da pirataria e da quebra de direitos autorais por meio da veiculação de músicas na internet; a utilização do macarrão em uma roupa foi justificada pelo cromatismo e regularidade formal das criações da cultura inca, mas também foi associado ao problema do “consumo desqualificado” (BAUMAN, 2013) que se atém à compra da cesta básica; crucifixos feitos pelos “índios” catequizados depois da chegada dos colonizadores foi o argumento usado por uma estudante para justificar a peça de crochê, feita por ela, que abordava uma questão discutida em sala de aula acerca da colonização do pensamento original da América e da ocultação da história dos deuses da mitologia tupi-guarani. Durante o desfile na quadra poliesportiva, o narrador — escolhido pelo carisma e pela eloquência — apresentava a melhor criação de sua turma, lendo o texto escrito pelo próprio grupo. Os colegas integrantes das torcidas que assistiam ao desfile gritavam a plenos pulmões (dessa vez, com a aprovação do corpo docente).

Tínhamos planejado trabalhar com os estudantes os elementos estéticos das matrizes culturais brasileiras (indígenas, negras e européias) e sua dimensão histórica e sociocultural em conformidade com o currículo durante o primeiro bimestre. Porém, como o desfile fez tanto su-



cesso entre eles, resolvemos aprofundá-lo e dar sequência aos debates e aos processos criativos em curso até o segundo bimestre. No dia 23 de junho de 2006 (data do aniversário de 10 anos da escola), na festa “Centrão é 10”, o tão esperado desfile voltou a acontecer. O número de estudantes desejosos a desfilarem praticamente duplicou, incluindo, dessa vez, um número significativo de estudantes do sexo masculino. A professora de artes cênicas recebeu a ajuda de seu assistente de direção teatral para atender a tantos estudantes, e trabalhou a postura; a forma de andar das/dos modelos; as entradas em cena; o percurso a ser percorrido na passarela; e as saídas de cena. Nessa circunstância, uma estudante de origem indígena, nos confidenciou que durante sua infância foi discriminada e sofrera *bullying* por pertencer a uma etnia indígena e nunca havia sentido tanto orgulho de sua origem como naquele momento.

Ainda no ano de 2006, com o desdobramento do projeto, foi possível ver os estudantes envolvidos em outros eventos artísticos e pedagógicos que ultrapassavam os muros da escola, que ganhavam a comunidade e repercussão externa. As estudantes conseguiram uma doação da Administração de São Sebastião de dezenas de camisetas nas cores verde e amarelo. “O Brasil amarelou” foi o nome da coleção que desfilou no *Shopping Pátio Brasil*, após a derrota do Brasil na Copa em 2007. Ganhamos uma estilista inspirada, Raquel, que depois da realização do projeto na escola, buscou um curso de Corte e Costura em uma Associação da Comunidade, chamada Instituto Cultural Congo Nya. A ex-aluna Raquel Brandão acreditou que encontrara sua vocação, pensando em fazer da moda sua profissão, e passou na prova específica para Artes Plásticas da UnB. Porém, a vida a forçou a assumir o comércio da família. Edilamar foi a líder do Projeto no Programa SuperAção Jovem, do Instituto Ayrton Senna, juntamente com Raquel, a estilista; e Ana Paula, a principal modelo. Foram elas quem conceberam e organizaram esse desfile no shopping, além de articular outro desfile no principal clube da cidade, a Academia Golfinho. O trabalho reverberou e afetou a comunidade para orgulhar a escola e à nós professores nos empoderando como profissionais.



Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**: Conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

GARCIA, Carol. Por uma poética do lugar-comum. In: QUEIROZ, João Rodolfo; **BOTELHO**, Reinaldo (Org.) **Coleção Moda Brasileira - Ronaldo Fraga**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GRUZINSKY, Serge. **A guerra das imagens**: de Cristovão Colombo a Blade Runner - 1492-2019. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.



CONFECÇÃO DE DECORAÇÃO OU ENSINO DE ARTES VISUAIS?

Lucas da Silva Negrão¹ - UFPA

Resumo

O presente artigo é fruto de experiências da disciplina de Estágio Supervisionado que foi realizado em uma escola estadual em um bairro de periferia de Belém. Nesse cenário, se faz necessário explicitar as vivências em sala de aula, visto as incertezas da disciplina de Artes no novo currículo Escolar produzido pelo governo Temer e a qualidade do ensino dela. Por meio de leitura crítica de autores como Ana Mae Barbosa, Francisco Duarte Junior e Maria Lúcia Pelaes, foi possível estabelecer as divergências no ensino da arte vivenciado na Escola. Foi possível perceber as dificuldades e as possibilidades de adaptação dos conteúdos para o ensino de arte.

Palavras-chave: Artes visuais. Ensino de artes visuais. Licenciatura. Experiência em estágio. Conteúdo em artes.

Introdução

O artigo é resultado de experiências vividas durante a disciplina de estágio supervisionado com a realização de uma regência durante o processo de acompanhamento da turma e tem como objetivo analisar os conteúdos, a metodologia e o aprendizado nas aulas de arte do ensino fundamental. Para isso, utilizou-se a análise do plano de aula do professor identificando os conteúdos presentes; a observação e documentação das aulas por meio de caderno de campo com as experiências vividas em sala; e a comparação das teorias de ensino de artes com as experiências de ensino em uma sala de aula do nível fundamental. Desse modo, escolheu-se

¹ Graduando em Licenciatura em artes visuais na Universidade Federal do Pará. É bolsista do projeto de pesquisa “Paradoxos do estatuto cognitivo da imagem na história moderno-contemporânea da arte e seus reflexos na teoria transdisciplinar do conhecimento”, sob orientação de José Afonso Medeiros.



uma turma de 6º ano do ensino fundamental segundo ciclo de uma Escola Estadual no Bairro da Terra Firme, na turma haviam 43 alunos matriculados, com faixa etária entre 10 e 13 anos, que foram acompanhados durante 14 aulas, entre maio e julho de 2018, com a presença de dois estagiários. Optou-se por relatar pontuais aulas onde foi possível notar a presença de conteúdos relacionados a arte, ainda que de forma não explícita, como na aula em que foi proposta a pintura de pratos com motivos geométricos.

Primeiro contato

Nesse primeiro contato, foi possível estabelecer a leitura da realidade da escola, a situação predial, os materiais disponíveis e a relação estabelecida com a coordenação. A lotação na escola ocorreu de forma não habitual, pois, os estagiários que tiveram que explicar todo o trâmite do vínculo de estágio à vice diretora, o que nos leva a acreditar que durante a sua gestão não houve atuação de estagiários na referida escola. Sobre a situação predial da escola, que fica em uma periferia da cidade, não havia estrutura para aulas de arte, como laboratórios; poucas árvores amenizavam o clima quente da cidade; e também reduzidas áreas livres para o lazer. No pátio central haviam poucas assentos e nenhuma mesa para refeições. O cinza predominava no chão e nas paredes somado ao marrom da terra, mas algumas pinturas murais contrastavam com o pouco cuidado na manutenção do prédio. Nas salas de aula não havia refrigeração, dois ventiladores sopravam vento e barulho; as paredes geralmente eram coloridas e passavam mensagens de paz; a porta e as janelas superiores ficavam abertas, para circulação de ar. Em relação à recursos digitais, escola possuía dois equipamentos de projeção com computador integrados, distribuídos pelo governo federal. Nas salas, muitas carteiras estão quebradas. Além disso a Secretaria de Estado de Educação introduziu um decreto de número mínimo de alunos em sala para que a turma exista: mínimo de 40 alunos por turma.



A escolha de realizar o estágio em escola pública Estadual foi pensada para analisar e confrontar as discrepantes realidades do primeiro estágio, realizado em uma Escola Federal no bairro da Terra Firme que possui grande estrutura de ensino e é gerida pelo Governo Federal. Tanto a Escola Federal quanto a Escola Estadual estão situadas no mesmo bairro de periferia e atendem as comunidades que moram no entorno.

O clima na escola era de anormalidade: parte dos professores estavam em greve lutando pelo recebimento do piso salarial nacional.

A experiência em produzir adereços decorativos.

O relatório foi escrito a partir da escolha de aulas relevantes, onde houve produção dos estudantes e conteúdo sobre arte. Na maior parte dos dias acompanhados não houve aula com conteúdo, os alunos deveriam produzir objetos decorativos para a festa Junina, como bandeirinhas coloridas ou bois de papelão. Durante 9 aulas, no período em que acompanhei a turma, a proposta foi de produzir adereços decorativos para enfeitar a escola e dois bois juninos, os alunos deveriam, em grupos, cortar tecidos coloridos, em forma de bandeirinhas, e pendurar em uma corda, para que fosse decorado o salão principal onde ocorreria a festa junina. Não houve qualquer tipo de ensino de arte nesse período de confecção de adereços juninos, apenas em 3 aulas, que foram analisadas e estão a seguir, e em 2 aulas, que realizei a regência.

Durante as aulas, aproximadamente 26 alunos estavam em sala. Priorizei a análise de tentativas de aulas com conteúdo ligado a arte. A primeira aula pretendida teve como prática o fazer de pratos com jornal e a pintura com motivos geométrico. A professora trouxera alguns grafismos impressos em um papel A4 e os colocou no quadro para que os alunos reproduzissem. O auxílio aos alunos foi dado pelos estagiários, que explicaram os grafismos, pois a professora não o fez, relacionando com pinturas da cultura marajoara. Nem todos haviam trazido o prato produzido



na aula anterior, então sugerimos a ideia de que se recortasse um papel circular, simulando um prato, para que o desenho, conteúdo da aula, fosse exercitado naquele momento, enquanto a professora dava dicas de perspectiva para um aluno “que levava jeito para desenhar”. Na classe havia uma aluna “especial”, não nos explicaram de qual transtorno ou deficiência se tratava. A aluna era esforçada, gostava de produzir nas aulas. Percebemos que a professora não era capacitada para o atendimento de alunos com necessidades especiais, nós, estagiários, auxiliamos a produção dela e ao final da aula a professora rasgou e jogou no lixo o trabalho da aluna. Durante a experiência em sala, ficou evidente a necessidade de se aplicar o exercício da leitura crítica, que Ana Mãe Barbosa propõe no livro “Inquietações e mudanças no ensino da arte”, na necessidade de contextualizar o fazer proposto, de dialogar e fomentar as reflexões acerca do percurso histórico, da técnica no fazer e da leitura crítica individual, além da liberdade criativa:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Dessa forma, é imprescindível o conteúdo de artes atrelado as questões de leitura crítica de imagem, para que o aluno exerça sua capacidade de identificar, ler e analisar obras de arte.

A lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, no artigo 26, parágrafo 2, determina o seguinte: “§ 2o: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”, para tanto a proposta da docente nesta aula foi a realização de um trabalho na in-



ternet sobre máscaras africanas que deveria ser entregue na próxima aula, quando iria ocorrer a confecção e pintura de máscaras a partir dos resultados trazidos das pesquisas. Referente ao conteúdo de arte africana, Nilma Lino Gomes nos fala que “a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana”. Dessa forma, se nota a positiva iniciativa da professora em propor contato com as culturas africanas, de modo a salientar a relevante presença de estudantes negros na sala de aula. Referente aos procedimentos que tomou, a professora não direcionou os alunos na pesquisa, tampouco fora discutido acerca da historicidade das produções artísticas de máscaras africanas. Novamente se viu a negligência com a contextualização acerca da história da arte e dos processos técnicos na feitura das máscaras, onde poderia se ter exposto as técnicas da modelagem e reflexões acerca da tridimensionalidade.

Na aula de colagem haviam 21 alunos, menos da metade dos que estavam matriculados. Não houve aula expositiva, apenas direcionamento para a atividade prática de colagem, onde foram distribuídos papéis A4 para os alunos juntamente com círculos coloridos já recortados. No quadro, o modelo de produção para a aula, eram três flores que deveriam ser desenhadas e pintadas para que fosse realizada a colagem do círculo colorido no centro de cada flor. O desenho da flor era o tradicional, um círculo central com pétalas ao redor com um tronco e uma folha. Da mesma forma, os conceitos históricos da colagem, do tema natureza morta, da linha no desenho e das cores em pintura não foram explicados aos alunos nessa aula.

Diferenças entre ensinamentos e metodologias

A disparidade existente entre a preparação de aula do Escola Federal e da aula na Escola Estadual é visível: na Estadual não há uma costura entre a produção, a história e a contextua-



lização. A proposta triangular de Ana Mae Barbosa se faz necessária à aplicação no ensino de artes da Escola. Na Escola Federal, havia um conteúdo repassado aos alunos que introduzia a historicidade do tema, seguindo de uma contextualização do cenário atual e da realidade dos estudantes, culminando em uma produção artística e escrita sobre o conteúdo. A produção escrita seguia aliada da produção artística. A avaliação dos estudantes era realizada a partir dos textos produzidos nas aulas e das produções artísticas, além de participação e limpeza da sala. Se faz necessário salientar que

A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc. (BARBOSA, 2009, p. 39).

Sobre o ensino de arte libertador, PELAES ratifica a importância de ser ensinadas técnicas, conhecimentos teóricos e críticos acerca da arte para o desenvolvimento da produção artística e da criatividade.

Criar e ser criativo depende fundamentalmente do desenvolvimento e do estímulo, de maneira a possibilitar a estruturação de um conhecimento que habilite o aluno a reconhecer na arte suas propriedades estéticas, e a produzir sua própria representação artística, nas mais diferentes linguagens, dentro do contexto das relações educacionais, estéticas e cotidianas com a arte. Conhecer o universo da arte possibilita reconhecer em si mesmo o potencial criador, através do seu desenvolvimento. A educação através da arte constitui um importante meio para o desenvolvimento da criatividade e do cultivo do conhecimento estético, através do conhecimento da produção artística consagrada e da elaboração de uma expressão estética pessoal (PELAES, 2009, p. 30).



De modo que esses estímulos devem fomentar uma produção estética individual de cada estudante. Quando se mostra uma forma para ser reproduzida se perde desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da gestualidade no desenho. Cruvinel (2017) nos fala acerca da desconstrução da arte como aptidão:

Todos esses mecanismos, de valorização, de apoio e de desbloqueio emocional, ajudam a criar a noção de autoconceito positivo, o que afasta a concepção de que a Arte é uma questão de aptidão (CRUVINEL, 2017, p. 12).

Outro ponto relevante é o conteúdo da aula, a intenção temática seria o grafismo indígena e o conteúdo afro, que precisaria ser contextualizado em sua historicidade para localizar os alunos nesses conteúdos relevantes para aproximação do conhecimento em arte das influências da arte indígena e africana no cenário histórico-artístico brasileiro. Francisco Duarte Jr. fala sobre a necessidade de se compreender o contexto histórico para a produção artística na arte-educação.

Somente se aprende quando se parte das experiências vividas e sobre elas se desenvolve aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 34).

Outra fala importante acerca disso é feito por Jocielle Lampert em reflexões sobre a formação inicial de professores em artes visuais: “É necessário que o professor de Artes Visuais tenha claro qual o conteúdo de Arte irá abordar em sua aula, e qual a tipologia deste conteúdo, para que sempre se articule contexto e conteúdo”. Sobre isso, fica explícito a necessidade de produzir uma costura de aulas que envolva os diferentes tipos de suportes das artes visuais, como pintura, gravura, fotografia, escultura, vídeo e performance, com a experimentação de técnicas aliada a um conteúdo explicativo acerca da história e com reflexões críticas sobre a arte.

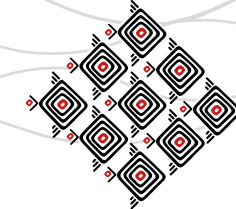


Regência

A regência foi pensada na possibilidade de realizar uma visita ao MUFPA (Museu da UFPA) e ao MEP (Museu do Estado do Pará) para a exposição do Prêmio Diário Contemporâneo de fotografia, que abre inscrições para visita de escolas públicas com auxílio de um ônibus para realizar o deslocamento dos alunos, a intenção era realizar uma aula em sala e uma aula no museu. A costura da aula foi pensada para situá-los acerca da percepção e leitura de imagem, a partir do conteúdo da criação da fotografia com o questionamento: “como a imagem se forma em nosso olho?”. E a partir das respostas dos alunos iniciamos o conteúdo da teoria, da fotografia artesanal pinhole, das câmeras digitais até concluir junto a eles que: só existe imagem se existir luz. A partir disso, pôde-se apresentar as fotografias de artistas como Cartier Bresson e indaga-los “para que servem essas fotografias?”. Concluiu-se que: “a fotografia é narrativa, serve para contarmos uma história, seja nossa, seja do vizinho, seja de alguém que mora em um lugar distante, seja de algo antigo”. E então prosseguiu-se com outros tópicos sobre a fotografia: “Narrativa: Contar uma história do passado - com a artista Elza Lima”; “Narrativa: falar do passado - Com Luiz Braga”; “Narrativa: falar de um lugar próximo - Com Paula Sampaio”. Nesses questionamentos, foram apresentados 3 artistas da Amazônia para aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. Nas fotografias de Paula eles lembraram dos interiores que já visitaram. Com Luiz Braga foi possível visualizar uma realidade da Amazônia que já mudou muito. Com Elza Lima as festividades dos interiores do Pará, que alguns deles se reconheceram. Com Paula, a paisagem amazônica a partir de moradores dos interiores, principalmente os que perpassam a rodovia transamazônica.

A intenção de trazer o conteúdo para perto das vivências dos alunos é o argumento que Francisco Duarte Jr., no livro “Por que Arte-Educação?”, usa para defender o ensino como parte integrante da cultura e realidade dos alunos.

A criança é socializada: adquire uma linguagem e, com ela, uma determinada forma de falar, pensar e agir, segundo a cultura onde está (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 28).

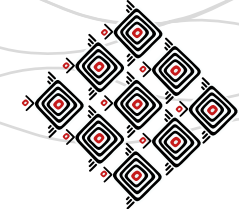


E finalizou-se expandindo a fotografia para outros suportes, como vídeo-Mapping, e questionamentos acerca do papel da fotografia na reflexão sobre a sociedade. No trabalho Simbiosys, de Roberta Carvalho, discutimos acerca do cuidado com o meio ambiente, sobre a definição do termo simbiose que vem da biologia e significa o relacionamento equilibrado entre homem e natureza. Na discussão, os alunos falaram sobre o lixo jogado nas ruas, que se acumulam e ocasiona o transbordamento do rio que corta o bairro onde eles moram. Chamaram atenção também para o fato de haver poucas árvores perto de onde moram e ao final refletimos acerca da possibilidade da arte nos auxiliar a melhor conviver com a natureza, respeitando as árvores e rio, o meio ambiente.

No museu, os mediadores do projeto conduziram as discussões acerca das obras, se fez necessário realizar conexões com a aula de regência e contextualizar com a realidade dos alunos. A turma foi dividida em dois grupos. Na exposição, haviam alguns trabalhos explícitos, inadequados para menores de idade, que ficou por ordem da professora decidir se iriam ser mostrados ou não, e foi negada a exibição da obra “Abaixa que é tiro”, de Camila Falcão, que traz retratos de pessoas transsexuais, que já passaram ou não pela cirurgia de adequação de sexo, e que sofrem violência diariamente, seja nos alarmantes índices de homicídios, seja no desrespeito às diferenças. Nós, estagiários, decidimos, trazer um dos grupos e falar sobre o respeito acerca das alteridades do outro, e o resultado foi notar que os alunos compreenderam e concordaram com a proposição da obra, o que demonstra que não se pode subestimar os estudantes.

Conclusão

A partir da experiência de estágio na Escola Estadual, ficou muito claro a posição que o professor precisa tomar diante de sua profissão. A organização de conteúdos relevantes para a formação dos estudantes, a metodologia de ensino, a avaliação e a postura diante da turma foram os problemas visualizados no decorrer da vivência. Poucas horas antes do início da aula,



ainda na sala dos professores, a professora pensava em qual atividade seria realizada, se seria uma reprodução de algum molde do acervo de modelos dela ou se seriam produções livres. Naquela escola, as aulas de artes não acontecem como disciplina de ensino e formação dos alunos, mas como um *insight* acerca do que ensinar aos alunos. Se os conteúdos de ensino não são organizados de modo a criar uma construção do pensamento e do saber, a produção artística dos estudantes é engessada às reproduções de modelos prontos de grafismos, não se exercita no desenho a gestualidade, o ponto, a linha, à sombra, a aprendizagem do aluno é precária. Apesar da formação da professora ser direcionada às artes visuais, as abordagens metodológicas de ensino não são executadas. Realidade essa, de ensino das artes, que irá se repetir durante mais alguns anos, já que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-Pará) não realiza a distinção das áreas de conhecimento em artes, mesmo com teatro, música, dança e artes visuais existindo como licenciaturas separadas os editais de concurso público para professores continua tratando essas áreas como “educação artística”, onde a formação é polivalente.

Por fim, a experiência do estágio foi satisfatória no sentido da escolha do posicionamento que se tem na profissão de educador, e nas metodologias aplicadas ao conteúdo. Outro ponto relevante, é a necessidade da formação de educação especial direcionada ao tratamento dos alunos. Foi possível perceber o que pode ser feito em condições mais precárias e o que não se deve fazer em relação à organização do ensino e da postura do docente, e nesse ponto, o contraste vivenciado entre a Escola Federal e a Escola Estadual foi fundamental para a tomada dessa atitude.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mãe. Arte-Educação: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino de artes.** São Paulo: Cortez, 2003.



BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

CRUVINEL, Tiago de Brito. **A falta de compreensão dos objetivos e dos propósitos da disciplina arte**. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.7, n.14: nov.2017 Disponível em <[https:// eba.ufmg.br/revistapos](https://eba.ufmg.br/revistapos) >

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1994.

LAMPERT, Jocielle. **Reflexões sobre a formação inicial de professores em arte**. Disponível em: <[http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/comunicacoes/ jocielle_lampert.pdf](http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/comunicacoes/jocielle_lampert.pdf)> acesso em: 07 de jul. 2018.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PAREYSON, Luige. Definição da Arte. In:_____. **Os problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

PELAES, Maria Lúcia. **A contribuição de Pierre Bourdieu para a metodologia do ensino da arte**. Revista Educação (Guarulhos), v. 4, p. 24-30, 2009.

READ, Herbert Edward. **A Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

Sites:

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) > Acesso em: 18 de Ago. 2018



O DIA DE ALAN: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO

Lucas de Carvalho Larcher Pinto¹ - UNESP
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O presente trabalho compartilha alguns aspectos de uma experiência artístico-pedagógica conduzida por mim no curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, durante o segundo semestre de 2017. Por meio de um relato, discorro sobre a proposta de ensino-aprendizagem-criação empreendida nas disciplinas Estágio Supervisionado em Interpretação/Atuação em Espaços Escolares e Práticas Teatrais I, que originou a montagem teatral *O dia de Alan*, a partir do texto original de Vladimir Capella. Para tanto, abordo as inquietações surgidas em minha atividade docente que, entrelaçadas à minha poética profissional, guiaram a encenação do espetáculo, e as minhas impressões sobre as reverberações da experiência em questão na formação dos discentes, naquele momento, concluintes do curso de licenciatura.

Palavras-chave: O dia de Alan. Experiência artístico-pedagógica. Formação de professores de Teatro

Introdução

Entre os anos de 2016 e 2018, atuei como artista-docente-pesquisador no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ministrando aulas, principalmente, para a modalidade licenciatura, em disciplinas ligadas à Arte-Educação, ou mais especificamente, à Pedagogia do Teatro.

¹ Doutorando em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduado em Teatro por esta mesma instituição, e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (CEUCLAR). E-mail: lclarcher@hotmail.com.



Neste contexto, ao trabalhar com componentes curriculares cujas ementas tinham como foco quase sempre os espaços escolares e o desenvolvimento de ações didáticas a partir de conhecimentos apreendidos em diferentes situações de ensino-aprendizagem-criação, tive a oportunidade de refletir com maior afinco sobre questões ligadas ao campo em foco. Como, por exemplo: a exploração de temas tabus em criações artísticas com licenciandos, a importância da memória na formação docente, a ligação entre o espaço físico da sala de aula e as relações humanas, as potencialidades da precariedade material no fazer teatral, entre outros.

No segundo semestre de 2017, com a atribuição de ministrar as disciplinas Estágio Supervisionado em Interpretação/Atuação em Espaços Escolares e Práticas Teatrais I, para estudantes concluintes da licenciatura noturna, propus-me a mergulhar ainda mais nas questões que despertavam minhas reflexões, a partir de uma montagem infantojuvenil. Modalidade teatral a que dedico minhas pesquisas acadêmico-artísticas há alguns anos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Teatro da UFU, a experiência nas disciplinas supracitadas - e acopladas - deve se configurar como um momento em que os estudantes vivenciam atividades relacionadas à sua futura atuação profissional, assumindo, preferencialmente, a função de atores em uma peça teatral. Colaborando, então, na preparação dos graduandos para a elaboração de processos de montagem em espaços escolares, por meio da experiência com diversos aspectos criativos, técnicos e expressivos envolvidos em uma composição cênica.

Partindo deste princípio, a idéia, naquela ocasião, era que as disciplinas pudessem contribuir com os seis graduandos² matriculados em uma ampliação de seus referenciais artísticos e pedagógicos, através de uma incursão pelo Teatro Infantojuvenil, compreendendo a criação em

² Compunham o grupo de estudantes das disciplinas: Camila Amuy, Isabela de Abreu, José Venâncio, Lucas Sah, Michele Rodriguez e Thiago Fernandes. Todos, hoje, graduados em Teatro pela UFU.



grupo como possibilidade metodológica para o ensino-aprendizagem-criação em Teatro, e levando-se em consideração aspectos éticos, poéticos e pedagógicos.

Assim, a experiência aqui compartilhada se tornou significativa e digna de nota, justamente, por ter como qualidade o debruçar-se sobre inquietações surgidas em minha atividade docente, entrelaçando-as à minha poética profissional. E, ainda, por possibilitar o trabalho com futuros professores em funções diferentes da usual, tratando do espaço escolar - local em que atuariam em breve -, por meio do discurso artístico.

O dia de Alan: o(s) texto(s) e a encenação

Tendo como estímulo de criação o texto teatral *O dia de Alan* (1989), de autoria do dramaturgo brasileiro Vladimir Capella, a proposta de montagem foi centrada em uma dinâmica colaborativa, lançando um olhar crítico para a produção infantojuvenil com que trabalhávamos, tanto em suas dimensões temáticas, quanto estéticas. Ou seja, uma oportunidade de pensar e interagir com a(s) infância(s) e a(s) juventude(s), algumas das categorias sociais com as quais os graduandos se confrontam no ensino formal.

O texto *O dia de Alan*, para o próprio autor, em *Conversa de algumas horas e muitos anos com o dramaturgo e diretor teatral Vladimir Capella* (2013), “é um drama em que é exposta de forma crua e direta a dor de uma criança diante das dificuldades de enfrentar o mundo” (CAPELLA, 2013, p. 116). Ambientada em grande parte numa sala de aula, a peça de conta a história de Alan, um garoto que se apresenta diferente das demais crianças de sua escola, sofrendo, por isso, *bullying*.

Na experiência em questão, o texto original de Capella sofreu uma adaptação, realizada por Rafael Lorrán, docente que comigo ministrava a disciplina Práticas Teatrais I. Na nova versão, Lorrán preocupou-se em retirar trechos que apresentavam caráter extremamente maniqueísta,



que destituíam algumas personagens – como as professoras - de nuances próprias dos seres humanos; como também, em particularizar alguns colegas de Alan, que, no texto original de Capella, compunham uma espécie de coro de estudantes.

Preservando as idéias centrais da obra de Capella, estas mudanças se fizeram necessárias após as primeiras leituras do texto original pela turma, em que os licenciandos levantaram discussões sobre os estereótipos atribuídos aos docentes de determinadas áreas do saber; e, ainda, o desejo de se aprofundarem em composições de personagens complexas, retirando esta característica apenas do protagonista da peça, conforme a dramaturgia original direcionava.

Além disso, na nova versão do texto, o tema *bullying* e o trato para com diversidade humana ganharam maior espaço. Embora a singularidade que caracterizava a personagem Alan não fosse evidenciada diretamente por meio do discurso verbal, a idéia era que aquela conduzisse toda a história, levando o espectador a refletir sobre as diferenças, como também a importância e a atualidade da discussão sobre o assunto, principalmente no espaço escolar. Aspecto já salientado na sinopse do espetáculo:

Mais um dia de aula e Alan não conhece todas as palavras. Entre carteiras, quadro negro e papel *craft*, o menino faz de sua vida um diário aberto. Contudo, uma pergunta sempre o inquieta: “De que são feitos os sonhos?”. A resposta para esta indagação ainda não encontramos, mas temos uma pista nesta busca, e é ela que nos motiva a criar: “Ser diferente é bom.”. Essa é a nossa proposta! (LARCHER; LORRAN, 2017, n.p.).

Tratava-se, portanto, de uma oportunidade de abordar a escola como local de integração de membros de diferentes agrupamentos e/ou comunidades, promovendo o reconhecimento dos seres humanos como semelhantes em suas naturezas, mas também como diferentes, a partir de suas origens e modos de vida. Ou, em outras palavras: promover por meio do discurso artístico a convivência respeitosa com a diversidade.



No que se refere à encenação, minha proposta foi a elaboração de cenas a partir das memórias dos atores acerca de suas passagens pela escola básica, entrelaçando às mesmas uma investigação sobre o espaço da sala de aula e sua re-significação poética, as relações humanas estabelecidas neste ambiente, e a precariedade de materiais expressivos como potência para a criação teatral. Tópicos destrinchados a seguir, e que julgo merecem a atenção de docentes, - em especial dos de Arte(s) -, nos diferentes contextos educativos.

Memórias escolares como pedras no pântano

Para a concretização da proposta de encenação, no primeiro mês de aulas, objetivei, além da apresentação à turma do projeto de montagem, a vivência de uma série de atividades práticas corpóreo-vocais a fim de promover a preparação dos estudantes para o exercício da atuação cênica. Sendo um texto teatral o disparador da criação, a primeira etapa do processo abarcou ainda a leituras do mesmo, e, conseqüentemente, uma conversa sobre esta dinâmica, que acabou direcionando a adaptação dramatúrgica já relatada.

A partir do diálogo com a turma, procurei sensibilizar o grupo de estudantes, recuperando suas vivências e suas experiências nas instituições de ensino, principalmente de educação básica. Para isso, foram solicitadas diversas tarefas acerca do assunto a cada um dos licenciandos, dentre as quais uma se destacou. Esta era: reproduzir, agora como docente, uma aula que tenha marcado sua vida escolar, tendo como discentes seus colegas de elenco.

Nesta tarefa, consegui garantir o acesso dos estudantes à elaboração do processo de composição cênica, uma vez que os mesmos se viram como propositores da criação teatral do semestre. Assim sendo, os discentes não apenas participaram da criação da encenação como atores passivos, mas também, sentiram-se instigados a compreender pormenores da condução do trabalho, redimensionando a experiência para outros contextos em que precisam ou precisarão atuar como condutores de processos criativos.



Acrescento, ainda, que, na tarefa exposta acima, os estudantes puderam constatar que a atividade docente se constrói, também, a partir das experiências vividas como discente, seja aceitando-as ou negando-as em suas futuras proposições. Idéia abordada por Nara Keiserman, em seu artigo *O artista-docente: considerações esparsas* (2011), no qual a autora compartilha com o leitor a importância de suas vivências e de suas experiências como estudante para a estruturação de seu modo próprio de atuar como docente, aquilo que chamo de poética profissional do artista-docente-pesquisador.

Servindo como disparadoras para a criação, as memórias compartilhadas agiram, então, como pedras lançadas no pântano, que, para além de se configurarem como material para elaborações artísticas, propiciaram a tomada de atitude investigativa consciente na montagem de *O dia de Alan*, por parte dos estudantes. Retomando as considerações de Gianni Rodari no livro *Gramática da Fantasia* (1982), que me serve como inspiração para a comparação realizada:

Uma pedra lançada no pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfões, as taboas [planta aquática] e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrando outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se, sem que possamos registrá-los (RODARI, 1982, p. 14).

Voltando-se para suas experiências de ensino-aprendizagem-criação, os discentes puderam ter maior clareza de suas trajetórias, e de como estavam – e estão – construindo seus caminhos profissionais. Por meio da identificação ou da negação de determinadas propostas vividas e experienciadas, os estudantes se deram conta de que estas são fundamentais para a construção



de uma poética profissional, que nada mais é do que o modo como o sujeito reelabora ou re-cria o que lhe foi relevante.

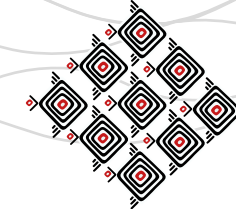
A sala de aula, sua re-significação e as relações humanas

Posterior à primeira etapa do trabalho, a realização de alguns exercícios de improvisações, a partir de diferentes estímulos, contribuiu na elaboração da montagem teatral pretendida. Com o intuito de promover o levantamento de esboços para as cenas da peça, a segunda etapa da montagem teatral foi centrada na prática de improvisações acerca das memórias trazidas pelos discentes e do texto disparador do processo criativo.

Para isto, como condutor do processo de criação, lancei mão de diferentes abordagens metodológicas, colaborando para um desenrolar das atividades propostas, no que diz respeito à encenação e ao trabalho próprio dos atores. Sendo o maior desafio desta etapa do trabalho a exploração do espaço da sala de aula tradicional como sala de ensaio e como lugar teatral.

Acostumados a salas de ensaios, pensadas para o exercício de atividades corpóreo- vocais, a princípio, os estudantes apresentaram grande dificuldade em re-significar a sala de aula tradicional - com carteiras e quadro negro – em um espaço que abrigasse dinâmicas que não são costumeiramente realizados ali. Foi necessário certo tempo para que os discentes se deixassem afetar pelos elementos próprios de uma sala de aula tradicional, estabelecendo relações com os mesmos, e compreendendo aquele ambiente como uma nova sala de ensaio.

Já a escolha de uma sala de aula tradicional para ser o lugar teatral da montagem se justifica por possibilitar que a peça pudesse circular por diversas escolas da cidade de Uberlândia, conforme os programas das disciplinas Estágio Supervisionado em Interpretação/Atuação em Espaços Escolares e Práticas Teatrais I orientavam. E, ainda, por permitir uma fusão do espaço dramático e do espaço cênico da proposta, como desejei desde o princípio.



Talvez pela carga simbólica atribuída à sala de aula tradicional, ligada à organização cartesiana e ao estabelecimento de hierarquias verticalizadas, houve resistência dos estudantes em quebrarem normas ou regras “impostas” pelo espaço, em grande parte do semestre. A título de exemplo, era nítido o desconforto do elenco em subverter a disposição das carteiras enfileiradas e direcionadas ao quadro negro nas improvisações realizadas.

Durante o período elaboração da montagem teatral, poucas foram as insurgências propostas pelos estudantes à configuração espacial da sala de aula tradicional para realização das cenas. Esta situação só se modificou, mesmo que minimamente, nos trechos da montagem que apresentavam caráter onírico – devaneios de Alan - ou na cena em que a ação cênica não se passava no ambiente escolar. Ou seja: a cena da praça.

Nesta cena, provocado por mim, o elenco propôs uma alteração na configuração do espaço da sala de aula tradicional, por meio de um jogo narrativo, em que o estudante que interpretava Alan - José Venâncio - propunha re-significações ao mobiliário e aos objetos do ambiente. Transformando a mesa do docente em banco, e utilizando o quadro negro como tela para desenho de uma árvore e um sol, que compunham o cenário da praça, José Venâncio nos lembra que o espaço teatral e os objetos que o integram podem ser portadores de múltiplos significados. Nas palavras de Maria Lúcia Pupo, em *O lúdico e a construção do sentido* (2001):

Figurável e manipulável pelo jogador, o objeto constitui uma materialidade concreta que remete a algo que está no mundo. Sua configuração pode ou não se confundir com a de seu referente, e a escolha entre essas alternativas nunca deve ser tida como fortuita. O significado metralhadora, por exemplo, poderá emergir através de diferentes significantes, tais como a réplica de plástico de uma metralhadora real, um guarda-chuva preto, ou a gestualidade do jogador. Optar por um ou outro, evidentemente acarreta implicações no tocante às conotações que serão lidas pela platéia (PUPO, 2001, p. 184).



Fig 1. Cena do espetáculo *O dia de Alan*. Destaque para a re-significação do espaço da sala de aula. Apresentação na Universidade Federal de Uberlândia – MG, em 2017. Fotógrafo: Matheus Maia.



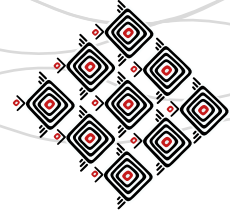
Embora a proposição e a situação descritas acima possam parecer pouco relevantes para os leitores de agora, na experiência artístico-pedagógica a que me refiro, percebi que as mesmas serviram à turma como uma espécie de ápice na consolidação uma transformação nas relações humanas estabelecidas na montagem de *O dia de Alan*. Considero que o jogo de re-significação do espaço teatral se estendeu para o relacionamento dos agentes dos processos de ensino-aprendizagem-criação: docentes e discentes. Estes não estratificados nas categorias de quem ensina e de quem aprende, mas sim nos papéis de parceiros, abertos para trocas, modificações e re-significações, tal como ocorreu com a sala de aula.

Com a colocação acima, relembro uma questão que sempre me foi cara na atividade como artista-docente-pesquisador. Ela é: se as estruturas arquitetônicas de uma sala de aula podem ser alteradas, assim como seu mobiliário e a disposição deste no espaço, os seres humanos que ali se relacionam também podem ser mutáveis e suas relações transformadas. Ensinar requer aprender, e aprender requer ensinar... A sala de aula deve ser metamorfoseada, de acordo com os seres humanos que ali se relacionam.

A potência da precariedade

Na etapa final de montagem da peça, esta já havia adquirido certo grau de formalização nas diferentes esperas que a compunha, tais como: a encenação, o trabalho de atuação cênica do elenco, e as visualidades e sonoridades da cena. Contudo, algumas escolhas estéticas e alguns acabamentos plásticos se faziam necessários nos figurinos, na cenografia e na iluminação.

Mesmo tendo trabalhado durante todo o semestre entendendo a composição visual das personagens como parte do trabalho do ator, somente na reta final da montagem da peça é que eu e o elenco nos debruçamos efetivamente em minúcias deste fazer. Para tanto, rememoramos



algumas experiências realizadas nas aulas relacionadas à caracterização das personagens, e passamos a intervir em indumentárias não concebidas à priori como figurinos, compondo trajes de cena customizados, a partir de um conceito e/ou uma unidade realista- fantástica.

Como não pudemos contar com verba orçamentária da universidade para a criação do espetáculo, o caminho encontrado na montagem de *O dia de Alan* foi trabalhar a partir da precariedade, ou com materiais expressivos reaproveitados. Esta situação também serviu aos estudantes como desafio, uma vez que solicitou a eles – e a mim - o olhar sensível e a capacidade de inventividade perante o cotidiano, capaz de dar novas funções e significações a vestimentas e adereços comuns do dia-a-dia, teatralizando-os. Algo fundamental aos artistas- docentes-pesquisadores, dos mais diversos contextos.

No âmbito da cenografia e da iluminação, a falta de verbas orçamentárias também solicitou ao cenógrafo e à diretora de iluminação do curso de Teatro da UFU, Edu Silva e Camila Tiago respectivamente, criatividade em seus trabalhos. Em suas proposições, Edu e Camila abraçaram o conceito estético já presente nos figurinos, explorando materiais expressivos comuns ao universo escolar, potencializando-os. Assim, grande parte dos dispositivos e dos adereços cênicos foi revestida com papel *craft*; e a iluminação da peça foi composta pela própria luz da sala de aula, alterando-se, em momentos oníricos a partir da luz advinda de um retroprojeter adaptado com filtros de luz feitos de papel celofane.

Tudo isto serviu de aprendizado à turma, no que se refere à disponibilidade de recursos financeiros para trabalhos artísticos, sejam eles espetáculos, ou aulas de Arte(s). O dinheiro não pode ser o condicionante ou a justificativa para a realização de criações artísticas satisfatórias. Embora condene a falta ou a precariedade de condições materiais em escolas, principalmente as públicas, creio que esta não pode servir de subterfúgio para o professor de Arte(s) na irrealização de um trabalho sério e potente. E, foi justamente isso que a turma de licenciandos, o elenco de *O dia de Alan*, constatou.



Fig 2. Cena do espetáculo *O dia de Alan*. Destaque para os figurinos e adereços cênicos elaborados a partir da customização de vestimentas e da exploração de materiais expressivos próprios do ambiente escolar. Apresentação na Universidade Federal de Uberlândia – MG, em 2017. Fotógrafo: Ítalo Pitmalgo.



E o que fica...

Chegando ao final deste artigo, penso ser importante retomar os aspectos abordados no texto para, então, tecer as últimas considerações sobre os mesmos. Em primeiro lugar, para mim, a experiência empreendida com a montagem de *O dia de Alan* possibilitou um aprofundamento reflexivo, a partir da prática, sobre minhas inquietações como artista- docente-pesquisador, atuando no ensino superior, e na formação inicial de professores de Teatro.

Ainda nesta levada, o processo de montagem de *O dia de Alan* me fez avaliar as experiências que nós, docentes do ensino superior, proporcionamos aos discentes, em especial aos licenciandos, nas disciplinas que ministramos. Embora ainda não tenha formulações aprofundadas sobre o assunto, percebo a importância que o trato de certos conteúdos adquire na formação de professores, já que algumas recorrências se fizeram presentes nos registros entregues pelos licenciandos no fim do semestre acerca deste.

Para os estudantes, a vivência do processo de criação de *O dia de Alan* propiciou um contato com o Teatro Infantojuvenil, poucas vezes abordado e trabalhado na graduação em Teatro da UFU; e com um tema tabu para o contexto escolar: o *bullying*, muito embora, a diversidade humana, em suas múltiplas facetas, seja considerada tema transversal para a educação básica de nosso país. Sobre o *bullying*, é interessante destacar que sua abordagem por meio do discurso artístico acabou gerando discussões no interior do próprio grupo de licenciandos, fazendo com que os mesmos pudessem re-olhar as relações ali estabelecidas, e a importância do respeito com o próximo.

Se a memória serviu como pedra no pântano - retomando a metáfora apresentada neste texto -, trazendo maior clareza sobre as trajetórias e os desenhos de poéticas docentes que os estudantes vinham traçando, a mutabilidade dos espaços da sala de aula tradicional serviu à



turma como uma espécie de lembrete sobre as relações humanas. Próximos da finalização da graduação e do ingresso na atividade docente, os licenciandos precisavam ser lembrados de quanto é sempre fundamental repensarmos os espaços formativos e os próprios modos de ensinar e aprender, principalmente nos dias de hoje.

Diante da conjuntura que caracteriza Educação na atualidade, - principalmente em nosso país -, considero nunca ser demais lembrar a mim mesmo e aos estudantes com os quais tenho a responsabilidade de trabalhar da importância e do respeito que devemos ter com nossas profissões, e, conseqüentemente, com nós mesmos. E, neste aspecto, tal como vivenciamos em *O dia de Alan*, precisamos, muitas vezes, reconhecer potência nas precariedades, desenvolvendo um olhar sensível e inventivo para nosso entorno, sem, é claro, nos contentarmos com situações dadas e nos calarmos diante de uma perspectiva de estagnação de verbas para a Educação.

Por fim, preciso atentar ao leitor para o fato de a montagem de *O dia de Alan* não ter se dissipado com o fim do semestre e a realização das apresentações relativas às disciplinas. Mesmo formados, os estudantes que compõem o elenco do espetáculo continuam com o projeto, buscando modos de compartilhar o trabalho em escolas básicas de Uberlândia, e aprofundando as discussões sobre suas poéticas profissionais como artistas-docentes- pesquisadores, em um processo que já vem gerando novos frutos, a serem compartilhados em breve.

Referências bibliográficas

CAPELLA, Vladimir. **Conversa de algumas horas e muitos anos com o dramaturgo e diretor teatral Vladimir Capella**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2013.

_____. **O dia de Alan**. (Manuscrito). São Paulo, 1989.

KEISERMAN, Nara. O artista-docente: considerações esparsas. In: MERÍSIO, Paulo; CAMPOS, Vilma (org.). **Teatro: ensino, teoria e prática**. Volume 2. Uberlândia: UDUFU, 2011.



LARCHER, Lucas; **LORRAN**, Rafael. **Sinopse do espetáculo *O dia de Alan***. (Manuscrito). Uberlândia, 2017.

PUPPO, Maria Lúcia. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, 2001, São Paulo, p. 181- 187, jun. 2001.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. 8 ed. São Paulo: Summus, 198



LOURIVAL CUQUINHA - UM ARTISTA QUE PROVOCA

Luciana dos Santos Tavares¹ - IFPE

Resumo

Este artigo propõe a observação de alguns trabalhos artísticos de Lourival “Cuquinha”, objetivando promover uma discussão entre arte e a sua função social com a vida cotidiana, para estabelecer relações entre elementos presentes nas obras do artista e conceitos como: desvio, desautomatização, singularização e estranhamento na arte, a partir das ideias e conceitos de autores como Guy Debord e a Internacional Situacionista e Chklosvick e a Arte como processo. A coleta de dados foi elaborada a partir de duas reportagens veiculadas em jornais de grande circulação em Pernambuco em abril de 2016, chamadas respectivamente, “A Arte que questiona” e “Um gesto”. Também foram utilizados catálogos de exposições diversas de que o artista participou, além de dados recolhidos através de conversas com amigos, curadores e críticos de arte que fazem parte da atual cena cultural da arte contemporânea pernambucana.

Palavras-Chave: Arte contemporânea. Provação. Vida cotidiana.

Introdução

Arte e vida cotidiana quando ainda nem sabíamos que isto era possível...

Não há um só dia que em que eu passe pela Praia dos Milagres, em Olinda, sem que me venha à lembrança o misto de vida e arte a que se propunha o “Coletivo Molusco Lama”. Há que se destacar que isso acontecia no início dos anos noventa, quando os seus componentes ainda eram quase crianças... Performances, Vídeo Arte, Happenings, tudo acontecia muito misturado

¹ Mestre em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco na linha de pesquisa do Ensino das Artes Visuais. Professora do Ensino Básico no curso técnico subsequente em Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFPE – *Campus* Olinda. E-mail:Luciana.tavares@olinda.ifpe.edu.br



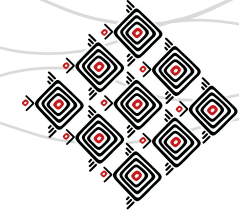
naquela beira de praia ao som da banda olindense “Eddie”. Cuquinha, meu colega de escola, muito mais novo que eu, inclusive; já se propunha a viver e problematizar as relações da Arte contemporânea com a vida cotidiana, o que não era uma discussão nova para os que viviam e discutiam arte na segunda metade do século XX nas universidades e demais espaços acadêmicos... talvez... Para nós, estudantes secundaristas e pré-universitários de Olinda, porém, isto era no mínimo estranho!!! O estranhamento, o impensado, o desconhecido, o desautomatizado, o singularizado, tudo isto já cabia na obra de Cuquinha e continua, ainda hoje, a caber. Um artista que fala de Pernambuco para mundo, quase engenheiro químico, quase filósofo, quase bacharel em direito pela Universidade Federal de Pernambuco, quase... mas, por inteiro artista, Lourival Cuquinha propõe, através das suas obras, atitudes e palavras, um mergulho reflexivo, contemplativo e revigorante na arte produzida na contemporaneidade, onde estética, ética, vida cotidiana, função social da arte, dinheiro, ambientes urbanos, gente e polícia se imbricam.

A internacional Situacionista

Détournement, diversão, reencaminhamento, distorção, abuso, malversação, sequestro virando ao contrário do curso ou propósito normal. Em 1957, surge a Internacional Situacionista que tinha entre os seus propósitos a redefinição do papel da arte do século XX, trazendo para si a tarefa de abolir a noção da arte como uma atividade especializada e separada, transformando-a naquilo que seria parte da vida cotidiana. Este movimento de cunho político e artístico trouxe influências na forma de fazer e pensar a arte desde a passagem do moderno para o contemporâneo, sendo influenciado por movimentos como o Dadaísmo de Marcel Duchamp e o Surrealismo de tantos outros. Teve como articuladores, poetas, cineastas, escritores, artistas visuais, que consideravam as pessoas como obras e suas atitudes, a arte, trazendo a arquitetura e o urbanismo como campo fértil para transformação da vida em arte, relacionando o ser humano com aquilo



Fig 1. Lourival Cuquinha pelo Recife. Fonte: acervo da autora



que está ao seu redor. Há, em contrapartida, uma grande resistência à tendência racionalista moderna de se relacionar à arte algo que tenha que possuir alguma funcionalidade. O espaço físico foi transformado, para os situacionista, em um terreno unitário, um espaço para a experimentação, proporcionando, com isto, o surgimento da Psicogeografia que suscitou um aprofundamento nas relações comportamentais e emocionais de um indivíduo com os espaços urbanos. Em um trecho da entrevista concedida à jornalista Nahima Maciel do Diário de Pernambuco, quando questionado acerca do engajamento da sua arte com a sua história, o artista Cuquinha, responde que o seu engajamento vem mesmo da sua história, da sua formação. Ele diz:

Sou de Olinda. Não vou definir toda a minha poética só porque sou de lá, mas é um estado que tem uma história de luta e tem uma história na produção artística, uma coisa mais combativa, discursiva. A gente se forma tendo aquelas referencias. Não vou dizer que isto me define totalmente, mas também não vou dizer que não me define (informação verbal).ⁱ

E complementa:

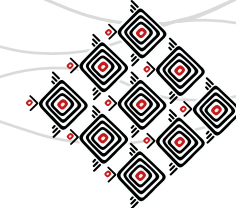
E tem uma formação familiar, de gente que foi presa na ditadura. Tenho contato com isto culturalmente. Meu avô era um repentista que tinha verve poética bem esquerdista, de melhorias sociais, amigo de (Miguel) Arraes, engajado. Nada me define tanto, mas acho que tenho histórico neste sentido. Fora a minha sensibilidade que está muito voltada para a cidade, o meio urbano, as coisas que vejo e que me tocam. É difícil saber exatamente (informação verbal).ⁱⁱ

Varal de roupas - Arte como imagem, como procedimento na obra de Chklosvski

Um vídeo de um imenso varal de roupas estendido sobre o Rio Capibaribe, uma intervenção urbana em plenos anos noventa. De 2003 a 2007, Cuquinha realizou cerca de nove intervenções com roupas em varais espalhadas pela cidade, algumas feitas de forma legal, outras clandesti-



Fig 2. Interferência urbana, varais, Lourival Cuquinha. Fonte: Acervo da autora



namente. Teve como inspiração varais armados pelos moradores de favelas que habitavam as margens de uma grande avenida do Recife, a Agamenon Magalhães, lugar de grande fluxo de pessoas. Os varais provocam desvios na percepção cotidiana e deixando no ar a dúvida: estranhamento ou beleza? Preenchem, então, o pensamento questões ligadas ao espaço público, às ocupações urbanas, que são como pontes a interligarem os cidadãos, transeuntes, excluídos e simples pessoas surpresas pela presença de um objeto que proporciona um desvio na passagem que lhe era familiar.

Pensando a arte como forma de tornar novamente singular aquilo que está massificado, Chklosvsky afirma que a arte é um meio de devir do objeto. Os objetos começam a ser percebidos como reconhecimento: o objeto se encontra diante de nós, sabemos-lo, mas não o vemos. O objetivo da imagem não é tornar mais próxima da nossa compreensão a significação que ela traz, mas criar uma percepção particular do objeto, criar uma visão e não o seu reconhecimento. Na arte, deve haver um ritmo prosaico, violado, afirmando que, se esta violação se tornar regra, perderá a força que tinha como elemento de obstáculo, perderá a sua singularidade.

Performance do Parangolé – Limite e provocação, no limite da legalidade. Notícias recentes

Abril de 2016, Cuquinha vende o “Parangolé revival” na SP ARTE. A performance que veste o ator com farda da polícia militar e o coloca de guarda na galeria foi comprada por R\$ 25.000,00 (vinte e cinco mil reais) e foi doada ao Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM/SP. Apesar de ter sido veiculada recentemente, tal notícia, relacionando Cuquinha à polícia e a Parangoles não constitui nenhuma novidade na vida do artista. Um vídeo veiculado em 2007, que teve o início da sua produção ainda no ano de 2002, mostra uma instalação construída a partir de uma televisão abrigada do lado de dentro de uma cerca elétrica junto a uma réplica do Parangolé de Hélio Oiti-

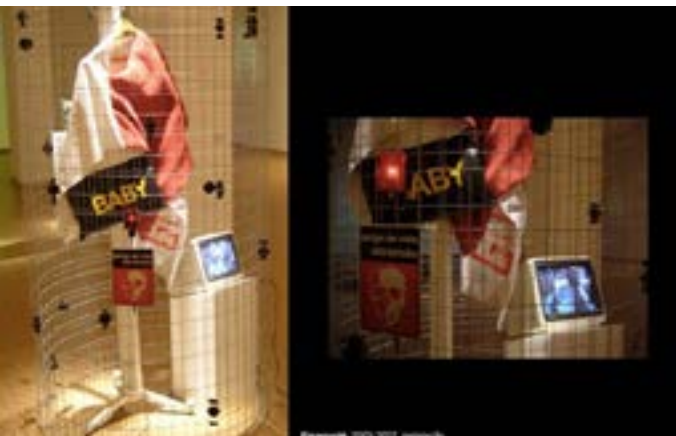
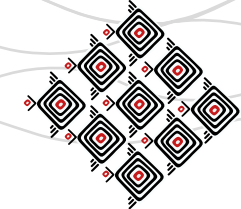


Fig 3. Imagens da exposição Parangolé – Guevaluta baby, Lourival Cuquinha Fonte: Acervo da autora



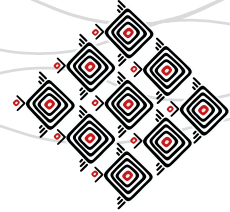
cica, “ Guevaluta Baby”, foi a obra construída por Cuquinha. No vídeo assistido na TV, por entre as grades, há o registro o furto do Parangolé verdadeiro, protagonizado por Lourival naquele ano, em uma noite de abertura da exposição no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em ação motivada por um “felling momentâneo”, o artista furta a obra que estava exposta na parede do museu, veste-a e continua presente no coquetel vestido com o fruto da sua ousadia. Mais adiante, segue do evento para o bairro da Lapa- RJ com os amigos, trajando o Parangolé. No outro dia, recebe uma ligação telefônica na qual é advertido pela Direção do Museu acerca do ato vir a se tornar um caso de polícia, caso não fizesse a devolução da obra imediatamente. Na manhã seguinte, a obra é devolvida, mas não sem questionar, através deste fato, a importância de uma peça como o Parangolé de Oiticica implicitamente necessitar de um maior contato com o público, haja vista trata-se de um estandarte para ser vestido por alguém, requerendo uma participação corporal direta e não para ser meramente exposto de forma intocável, sacralizada.

Segundo Cristiana Tejo, em entrevista ao Jornal do Comércio,

Lourival é um artista que surge de um ambiente aberto à experimentação e à ousadia. Ele é autodidata e isso proporcionou uma liberdade, ele consegue manter uma abordagem sempre em expansão (informação verbal).ⁱⁱⁱ

E em outro depoimento, o curador Casanova reitera sobre o artista,

Cuquinha é um dos poucos artistas de hoje que tem uma produção que vai além da estética. As obras dele criticam situações de hoje, mas são peças atemporais. Ele tem uma preocupação de não ser só fidedigno à sua trajetória mas também de deixar um legado, um registro, um documento (informação verbal).^{iv}



Questionado acerca da questão estética e o papel social da arte no seu trabalho, o artista diz:

[...] tenho amigos com produções artísticas poderosas, lindas, que não tocam na discussão sobre o papel da arte. Eles até acham que tocam, às vezes, mas eu acho que não. E vamos nessa, tem que ser feito. E tem uma pessoas que me dão prazer. Claro, tem o que me interessa mais. Tem aquele tipo de trabalho que você gosta e tem o tipo que gosta e sente “pô, devia ter feito antes”. Porque as coisas estão pairando, a gente se conecta, acho que a gente é mais uma antena de conexão numas nuvens que estão por aí. Às vezes, as nuvens estão bem óbvias, Às vezes, mais baixas. Às vezes, mais altas. Não acho que a arte tenha que ser engajada (informação verbal).^v



Fig 4. Bandeira de dinheiro. Fonte: acervo da autora

Salve a Rainha

Das cidades por onde andou, do Reino Unido ao Rio de Janeiro, da Alemanha ao Recife. O flunar (andar sem rumo) sempre o inspirou, puxando um Rickshaw, servindo café enquanto a sua companheira participava de um programa de Doutorado fora do país, ou mesmo pensando nas suas contas a pagar, foram as paisagens urbanas familiares ou não, as notícias aleatórias de outras culturas que inspiraram a sua vida e sua arte. Dentre os seus projetos artísticos, várias interferências urbanas foram realizadas, uma delas aconteceu na Inglaterra, onde ele afirma que se deu conta de que vivia pensando em dinheiro, porque estava devendo a todo o mundo, à mãe, à mulher, o aluguel de 975,00 libras (novecentos e cinquenta mil libras).

Foi, então, que leu no jornal inglês a notícia de que a maioria dos Ingleses não perceberiam se mil libras sumissem das suas contas. Resolveu então, confeccionar uma bandeira feita com notas de dinheiro inglês, criou um sistema de ações para que os amigos financiassem a compra do material para obra e, ao inaugurar a sua “Financial Art”, vendeu a sua bandeira por 17 mil libras na Frieze Art Fair 2010, tendo a sua série de bandeiras expostas e comercializadas em



museus e galerias como a HALLE 14, em Leipzig, a ACC Galerie em Weimar e o MAR no Rio de Janeiro. Porém, quando perguntado se a arte atual tem que estar relacionada com os acontecimentos ele afirma que não!

ArtTraffic, le collier du Mozambique – Arte , crime e legitimação

“ArtTraffic” teve início na França, onde é comum o consumo misturado do haxixe ao tabaco. trata-se de uma adaptação da sua maneira à forma de se fumar o haxixe na França. Nesta obra, o artista colocou uma pedra em uma agulha, a queimou, e, com um sopro, fez soltar a fumaça que em seguida era aspirada. Para ter sempre à mão o fumo , passa um fio em um buraco de agulha a o amarra no pescoço. Neste momento, o artista diz que percebeu uma linda peça plástica, a batiza como Collier de Mozambique”, já que, neste dia, se comemorava a independência de Moçambique. Faz um manual de instrução ilustrado e coloca a peça para a venda. Pouco tempo depois de começar a vender o colar por cinco euros, percebe que o colar estava sendo exposto como “obra de arte’ em espaços expositivos europeus e aclamada por críticos e mercado de arte. A partir de então, resolve fazer um vídeo que será exibido em uma exposição posterior, tentando passar por diversas fronteiras utilizando o tal colar, que continha uma substância considerada ilegal em diversos países. Questiona com isto, como quando a droga torna-se legal porque é obra de arte? Quem a legitima? Segundo a narrativa do episódio, feita pelo próprio artista, há um estranhamento até mesmo no desdobramento das atitudes das pessoas responsáveis pela fiscalização e porte de drogas, que convencidos pelo próprio artista da arte contida naquela obra, não precisou sequer de maiores legitimações dos agentes convencionais do sistema da arte instituições, críticos de arte, curadores ou mesmo público, bastando apenas o convencimento das autoridades por parte da argumentação do artista. Eis o seu depoimento:



Fig 5. Desenho contido em manual de instruções.
Fonte: Acervo da autora



Eu e minha antiga amada Marion fomos parados na fronteira da Suíça com a França e os policiais encontraram metade do haxixe. Talvez eu fosse deportado e pagasse uma multa, mas tudo se esclareceu quando mostrei o manual de instruções e revelei a arte embutida nele na atitude. Eles apreenderam o que acharam, disseram que iam expor o panfleto numa vitrine do Bureau da polícia da fronteira, e nos liberaram... Eles realmente só engrossaram quando pedi para registrar aquele momento. Mas tudo deu certo no final (informação verbal).^{vi}

Assim como o “Ready-made” de Duchamp, esta experiência nos mostra que qualquer objeto, uma vez que penetrou no museu, neste caso em um processo de legitimação, pode ser registrado como obra de arte. O mundo da arte é um espaço dentro das quais as obras são registradas, mecanicamente, e inscritas dentro de uma história. (Duchamp em Formas de vida, Bourriaud, p.36) .

Retomando Debord e o Détournement, e o episódio do furto do Parangolé, realizado por Cuquinha, vamos ao encontro do que chamamos de Desvios enganadores, desvio com proposta premonitória, onde o elemento em questão toma uma dimensão diferente a partir de um novo contexto, assim, encontramos abrigo na afirmativa de Debord de que “O espetáculo não é uma coleção de imagens, mas uma relação social entre pessoas, intermediada por imagens[...] O espetáculo em geral, como uma concreta inversão da vida, é um movimento autônomo do não vivente... onde o mentiroso mentiu para si mesmo”.

O que andam dizendo sobre Cuquinha por aí...

Ainda não saciada com as informações obtidas a partir dos relatos utilizados para a feitura deste artigo, fui buscar na Internet matérias veiculadas pela rede que falassem das obras, do artista e principalmente da sua relação com a arte e a vida cotidiana.



Assim, em buscas rápidas, encontrei nuances do engajamento que a arte de Cuquinha anuncia, vejamos alguns exemplos:

[...] Lourival Cuquinha é artista visual e trabalha com várias mídias. Seu trabalho atinge o campo político geralmente partindo de impressões estritas e pessoais. [...] Atua em artes visuais, nas áreas de artes plásticas, audiovisual (fotografia, cinema e vídeo) e intervenção urbana. Participou de exposições nacionais e internacionais, com trabalhos caracterizados pela interatividade e pelo diálogo com o público e com o meio urbano. [...] Em sua obra, estão constantemente refletidos pensamentos sobre a liberdade do indivíduo e o controle que a sociedade e a cultura exercem sobre este; assim como sobre a liberdade da arte, e o controle exercido sobre ela pelas instituições. Ao atuar tanto na cidade quanto na instituição, questionando o estatuto sobre o que é “obra de arte” e verificando os limites das instituições na hora de absorverem investidas artísticas transgressoras, sua obra nos leva a pensar nas formas pelas quais os artistas de hoje vêm se posicionando frente ao sistema da arte, além de criticar tais instituições, fazer uso delas, negociar permanentemente seu lugar, numa deriva contínua entre a crítica e a adesão. Percorrendo um arco que possui inflexões políticas e força poética, a obra de Lourival surge como local de provocação e nos leva a pensar sobre o lugar que a arte pode ocupar nessas negociações pelo exercício da liberdade, experimentando, assim, o seu alcance de intervenção no próprio sistema da arte e na realidade que o circunda [...] (informação verbal).^{vii}

E ainda,

Lourival Cuquinha tem um trabalho que atinge o campo político geralmente partindo de impressões estritas e pessoais[...] [...] Nas artes visuais, inicia com um coletivo de artistas, Molusco Lama, nos idos de 1996 ou 1997, com muitas ações e performances. Depois de algumas participações em salões e exposições pernambucanas e tendo trabalhado como designer, diretor de clip e cenógrafo da banda Textículos de Mary, participa da “Mostra Rio de Arte Contemporânea” em 2002. Nesta mostra, junto com Daniela Brilhante, é premiado pelo trabalho 1º concurso mundial do Mickey Feio [...].



Paralelamente trabalha no atelier coletivo Submarino (2002 – 2004) onde expõe e participa de várias obras e ações coletivas, como o nunca finalizado filme da MONGA. Em 2003 faz pela primeira vez o trabalho “Varal”, no SPA – semana de artes visuais do Recife, desde então não para mais de fazê-lo (talvez já esteja na hora, mas adora o processo e alguns trabalhos se tornam autônomos em relação ao artista) [...] (informação verbal).^{viii}

Considerações finais

Se pudermos, de fato, considerar que a arte é um campo da vivência social e que por isso, nele sempre haverá lugar para reconhecimentos e estranhamentos, Lourival Cuquinha, fazendo tantas vezes o percurso contrário daqueles que pensaram nos colonizar, encontra aqui mesmo ou no além-mar instrumentos para a feitura de uma arte que, se utilizando de instrumentos tão “legais” como dinheiro ou tão “marginais” quanto o haxixe, consegue traduzir-se, mesmo que sem se preocupar com isto, como um grande expoente de processos de singularização da arte, mesmo quando insiste em afirmar [...] “A arte não tem (fazer) nada” A priori, ela não tem que fazer nada”.^{ix}

Mas sem deixar de complementar [...] Mas a minha não consegue muito não ser. Até porque, negociar espaço, já é uma atitude política [...]^x

Notas

ⁱCuquinha, Lourival. Entrevista veiculada em abril de 2016. Entrevistador: Tiago Barbosa. Recife, 19 de abril de 2016. A entrevista na íntegra encontra-se no caderno Viver do Diário de Pernambuco.

ⁱⁱCuquinha, Lourival. Entrevista veiculada em abril de 2016. Entrevistador: Tiago Barbosa. Recife, 19 de abril de 2016. A entrevista na íntegra encontra-se no caderno Viver do Diário de Pernambuco.

ⁱⁱⁱCristiana Tejo. Entrevista veiculada em abril de 2016. Recife, 22 de abril de 2016. A entrevista na íntegra encontra-se no caderno Cultura do Jornal do Comércio.

^{iv}Casanova. Entrevista veiculada em abril de 2016. Recife, 22 de abril de 2016. A entrevista na íntegra encontra-se no caderno Cultura do Jornal do Comércio.

^vCuquinha, Lourival. Entrevista veiculada em abril de 2016. Entrevistador: Tiago Barbosa. Recife, 19 de abril de 2016.



A entrevista na íntegra encontra-se no caderno Viver do Diário de Pernambuco.

^{vi} Cuquinha, Lourival. Entrevista veiculada no catálogo da Galeria Marco Antonio Vilaça. em Julho de 2007. Costumes – Minha mãe sustenta minha filha no artigo intitulado Costumes – para olhar pelo avesso de Luisa Duarte.

^{vii} Parte selecionada de artigo veiculado no site <http://barogaleria.com/artist/lourival-cuquinha> ^{viii} Parte selecionada de artigo veiculado no site <http://barogaleria.com/artist/lourival-cuquinha> ^{ix} Parte selecionada de artigo veiculado no site <http://barogaleria.com/artist/lourival-cuquinha>

^x Parte selecionada de artigo veiculado no site <http://barogaleria.com/artist/lourival-cuquinha>

Referências bibliográficas

BARBOSA, Tiago. **Arte que questiona**. Diário de Pernambuco, Viver. 19 de abril 2016. BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida: A Arte moderna e a invenção de si**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHKLOSVSKI, Viktor. A arte como processo. In: TODOROV, Tzvetan. **Teoria da literatura-I**. Lisboa: Edições 70, 1999. p. 73-95.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Comentário sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

DEBORD, Guy. WOLMAN, Gil. **Um guia prático para o desvio**. 1956. (<http://bopsecrets.org/SI/detourn.htm>)

JORNAL DO COMÉRCIO, Caderno de Cultura, **Um gesto**, 22 de abril 2016.

VIVELA, Verônica. **Pequena história da arte**: Internacional Situacionista. Acessado em julho/2016. (revistacapitolina.com.br).

Meios eletrônicos

site <http://barogaleria.com/artist/lourival-cuquinha> (acesso em 21 de agosto de 2016)

site <http://www.premiopipa.com/pag/artistas/lourival-cuquinha> (acesso em 21 de agosto de 2016)



PROCESSOS CRIATIVOS NA PRODUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL E INFANTO-JUVENIL: RESSONÂNCIAS NA ARTE/EDUCAÇÃO

Mara Paulete Herbst Kahan¹- UPM

Resumo

Como se dá o processo criativo e colaborativo entre um escritor e um ilustrador de livros? Como ocorre a interação dessa criação narrativa e visual? Estas são as questões chaves deste artigo, que considera a intencionalidade e o poder de comunicação na construção da narrativa como mediação cultural. Como arte-educadora e como arteterapeuta, compreender estes processos em produções voltadas primordialmente aos públicos infantil e infanto-juvenil, mas que também alcançam leitores de outras faixas etárias, pode ressoar e ampliar a potência do ensino da arte em suas conexões interdisciplinares.

Palavras-chave: Processo de criação. Interação escritor-ilustrador. Interdisciplinaridade.

Introdução

Se quer compor o livro, aqui tem a pena, aqui tem papel,
aqui tem um admirador; mas, se quer ler somente,
deixe-se estar quieta, vá de linha em linha;
dou-lhe que boceje entre doutros capítulos,
mas espere o resto, tenha confiança no relator destas aventuras.
Machado de Assis (ASSIS, 2001 p.58)

O interesse pelo tema foi despertado em minhas atividades didáticas como arte-educadora nos ensinos fundamental e médio, ao estabelecer histórias para ativar pesquisas e experimentos que possam despertar a percepção sensível, o pensar, a reflexão sobre diferentes acontecimen-

¹ Arte-educadora, pedagoga, arteterapeuta, artista plástica, mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. E-mail: mapahk@yahoo.com.br.

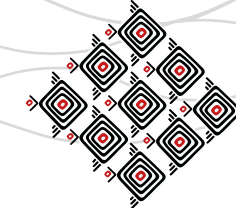


tos, transitar por mundos diferentes sem sair do lugar, convidar os leitores a conhecer modos e artistas diferentes, e transcender para outra forma de pensar por meio da imaginação criadora. Pode ser citado o exemplo da contação de histórias a partir do livro “O Pintinho que Nasceu Quadrado” (CHAMLIAN, 2007), realizada junto a alunas do 5º ano Fundamental. O livro apresenta aos leitores as dificuldades encontradas por quem é diferente dos demais, no caso um pintinho quadrado. Após a contação, as alunas produziram um cenário mostrando sua visão sobre a continuidade da história, e o denominaram “bem-vindos ao nosso mundo!”. As ilustrações do livro provaram exercer um importante papel na transmissão da ideia central, incentivando as alunas a elaborarem um final onde existisse aceitação e convivência entre seres diferentes.

O olhar sobre esse mesmo objeto de estudo a partir de uma perspectiva distinta, desta vez ao atuar profissionalmente como arteterapeuta em diferentes momentos de contação de histórias junto grupos de terceira idade e de pessoas com deficiência intelectual, acabou por reforçar essa escolha. Os significados introjetados dentro da literatura ilustrada destacaram-se ao longo do processo de mediação poética e gráfica através da produção feita com cada grupo para o qual as histórias foram narradas, seja ele de alunos, pessoas de terceira idade, ou portadores de deficiência intelectual.

Dentre essas experiências, destacam-se as diversas vivências de contação de histórias ilustradas realizadas como arteterapeuta junto a grupos de pessoas com deficiência intelectual e de terceira idade, provenientes de famílias de baixa renda, no âmbito do Projeto Felicidade (www.felicidade.org.br), realizadas no Sítio Felicidade em São Lourenço da Serra ao longo de 2017.

Os grupos produziram trabalhos gráficos expressando as impressões obtidas a partir da contação de histórias ilustradas. Nem todos os ouvintes dessas histórias eram capazes de ler, como alguns participantes de terceira idade (analfabetos), e alguns portadores de deficiência intelectual, mas todos foram capazes de interpretar imagens relacionadas com a narrativa (Figuras 1 e 2).



Os participantes das duas vivências (pessoas com deficiência intelectual, e terceira idade) ouviram a contação do livro “A Menina e o Pássaro Encantado” (ALVES, 2006). Com base na audição e na visualização das ilustrações, eles expressaram seus sentimentos no papel utilizando corante líquido Xadrez.

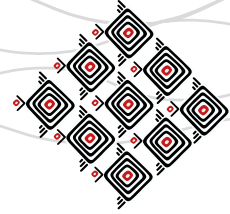
Segundo Machado (2004, p.23), “O que importa é que o conto estabelece uma conversa entre sua forma objetiva - a narrativa - e as ressonâncias subjetivas que desencadeia, produzindo um determinado efeito particular sobre cada ouvinte [...]”. Da mesma forma, as ilustrações notadamente reforçaram e modularam o efeito dessa narrativa durante as vivências de arteterapia e nas aulas formais de Artes, tornando lícito considerar-se que as ressonâncias subjetivas e individuais indicadas por Machado serão enriquecidas se o texto estiver acompanhado por ilustrações direcionadas de acordo com a intenção do autor da obra. Daí decorre que o ilustrador tem que exercer uma participação ativa no processo de criação iniciado pelo escritor para que essa obra provoque no apreciador as impressões originalmente idealizadas.

A percepção empírica de que texto, narração e ilustração interagem de modo que cada um desses elementos se potencializa mutuamente, ampliando o fascínio e a introspecção provocados no leitor, assim como a formação de pensamentos e imagens mentais nessas crianças, adolescentes e adultos, portadores ou não de deficiências cognitivas, motoras ou intelectuais, despertaram o interesse na investigação dos processos de criação conjunta do escritor e do ilustrador. Os resultados obtidos através da combinação de textos e imagens integrados sugerem fortemente que o processo de criação conjunta das duas vertentes de produção cultural influi no modo e na intensidade de compreensão dos leitores / ouvintes, e que diferentes ilustrações para o mesmo texto provocarão distintas interpretações.

A partir dessas observações, apresento um breve panorama sobre as relações entre ilustração e literatura, resultado de uma entrevista com uma escritora e um ilustrador, tendo em vista compreender o processo criativo e colaborativo e sua potência no ensino de arte em suas conexões interdisciplinares.



Fig.1 e 2. Produção de trabalhos após vivências de contação de histórias em arteterapia com portadores deficiência intelectual e com pessoas de terceira idade Fonte: foto da pesquisadora (2017), no Sítio Felicidade em São Lourenço da Serra (SP).



Sobre ilustração e texto

A ilustração é um recurso recorrente em literatura. A necessidade humana de contar histórias valeu-se de imagens antes delas se transformarem em palavras escritas, como as pinturas rupestres em cavernas narrando caçadas.

A editoração de livros infantis ilustrados se vale de dois caminhos:

- O escritor conclui sua obra, para posterior adição de ilustrações, sem que ele necessariamente tenha contato com o ilustrador por qualquer meio, ou que ele tenha formulado alguma recomendação sobre como ilustrar o texto. Também é comum que as ilustrações sejam mudadas a cada edição do livro, como ocorreu com a obra infantil de Monteiro Lobato ao longo de várias décadas.
- O escritor e o ilustrador interagem ao longo de todo o ciclo de edição do livro, desde a concepção até a sua impressão. O ilustrador passa a ser o co-autor da obra, e o escritor consegue transmitir aos leitores uma impressão mais próxima de sua intenção.

A primeira categoria acima pode ser enquadrada no que Hunt (2010, p. 165) chama de “livro com ilustração”, onde a ilustração é um elemento não essencial para a compreensão do texto, enquanto que o autor denomina a produção da segunda categoria de “livro-ilustrado”, no qual a ilustração é parte integrante da obra, reforçando que “[...] se lembrarmos que a ilustração altera o modo como lemos o texto verbal, isso se aplica ainda mais ao livro-ilustrado [...]”.

Ainda que a ilustração tenha se tornado meramente um acessório na edição de livros de ficção voltados ao público adulto, seu papel na literatura infantil permanece fundamental e intrinsecamente ligado ao modo de compreensão, apreciação e interpretação da obra. Sonia Landes (1985 apud HUNT 2015, p. 166) reforça esse papel: “[...] os livros-ilustrados lidam na realidade



com dois argumentos, o visual e o verbal; e cada um pode ser escalonado separadamente para um mútuo reforço, contraponto, antecipação ou expansão [...]”.

Tanto no livro com ilustração como no livro-ilustrado, o texto conduz a narrativa, servido a ilustração como apoio, em maior ou menor grau. Cabe ainda citar a categoria de livros de imagem (ou livro-imagem), onde não existe a presença do texto, e as ilustrações são o único elemento da narrativa (BELMIRO, 2018).

Processo criativo e colaborativo – a partir de uma entrevista

Na investigação sobre o processo criativo e colaborativo, foram pesquisados dois autores que produzem suas obras em conjunto: uma escritora de livros infantis, Edith Chacon, e o ilustrador da maioria de seus livros, Fernando Pires. Portanto, trata-se de um caso em que ilustrador e escritor são pessoas distintas, lembrando que existem autores consagrados, como Ziraldo, os quais desempenham ambos os papéis. Fernando Pires é também escritor, o que certamente contribui com o resultado da obra. Trata-se também da produção simultânea e coordenada entre os dois.

A dupla escritor-ilustrador de livros infantis, Edith Chacon e Fernando Pires, encontrava-se em pleno processo de desenvolvimento de uma nova obra, o que contribuiu para enriquecer a pesquisa, e gentilmente se dispuseram a colaborar no estudo.

Como método de trabalho, a escritora entrega ao ilustrador seus poemas, o qual expressa as impressões causadas pelas peças em esboços, que por sua vez são apreciados pela escritora. Essa mediação cíclica de aperfeiçoamento do esboço e apreciação da escritora converge para o resultado final do conjunto texto/desenho a ser publicado, no qual a consciência mediada está presente no compartilhamento das narrativas generosas de coração à coração, consistindo-se em um vínculo notável. A Figura 3 mostra um exemplo de produção nesta etapa do processo de criação de um livro infantil de poemas produzido pelos dois artistas pesquisados.



Interessante notar a alteração na posição da menina no balanço, e a ideia de movimento despertada pela introdução do texto na composição da página.

Foi elaborada uma entrevista semi-estruturada, focada nos aspectos do processo conjunto de criação, realizada com os dois autores em uma única sessão de aproximadamente três horas, e suas respostas serviram para análise e elaboração das conclusões (CHACON; PIRES, 2018).

A entrevista foi elaborada buscando-se a compreensão do processo de criação conjunta, e suas perguntas foram dirigidas aos dois artistas simultaneamente. As questões foram formuladas de modo que permitissem respostas abertas, onde os respondentes ficam livres para responder com suas próprias palavras sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas, o que é conveniente a uma pesquisa de natureza exploratória (MATTAR, 2000, p.111). A dupla ficou à vontade para escolher quem responderia a cada uma das perguntas, com o outro complementando a resposta quando julgasse adequado. A análise das respostas foi realizada a partir da gravação em áudio da entrevista.

Ao longo da entrevista, as questões foram respondidas de forma livre, e por algumas vezes os participantes voltavam a temas de questões anteriores à medida em que as ideias eram desenvolvidas. No seu desenrolar, os autores descreveram o processo de forma espontânea e sem esforço, praticamente como se não precisassem pensar tal a segurança e a naturalidade desse processo. Eles estabeleceram um vínculo entre a ideia de contribuir com seu público alvo e trazer um significado e felicidade, e estavam completamente envolvidos e conscientizados de sua missão de tocar os corações dos leitores, como é possível se notar a partir das respostas que se seguem (CHACON; PIRES; 2018).

Entre os aspectos mais relevantes da entrevista destaca-se a relação entre imagem e palavra no processo de criação. A escritora declara que a imagem surge antes da palavra, pois “[...] o processo de criação se inicia não somente com uma ideia, mas também com a visualização de algum fato ocorrido, lembranças ou reminiscências de algum acontecimento do cotidiano ou situação, os



Fig. 3. Esboço de trabalho interativo dos autores Edith Chacon e Fernando Pires para um livro de poemas Fonte: foto de Edith Chacon e Fernando Pires (2018)



quais ensejam a construção de algo que provoca uma abertura para a escrita [...]”. Esses eventos que alimentam a criação são descritos por Ostrower, F. (2017, p.73): “Ocorrem momentos em nossa vida, momentos conscientes, pré-conscientes, inconscientes, de grande intensidade emocional. Podem induzir em nós novas forças, estimular todo o nosso ser, trazer novas hipóteses de ordenação”. Interessante notar que, embora ela seja a escritora, baseia-se na imagem para iniciar a produção do texto, reforçando a natureza interativa da criação texto-imagem.

A relação entre as memórias a que a escritora entrevistada se refere e a sua criação ficcional, e como ocorre a mediação de sua percepção, ou seja, o resultado de sua “filtragem” é discutida por Salles (2006, p.70) ao abordar o tema “percepção e memória”:

Em meio ao estado de mudança, há alguma lembrança que corresponde totalmente ao fato ou à sensação de origem? (apud Jean- Yves e Marc Tadié, 1999). Essa pergunta, acentuada pela impossibilidade de se definir pontos de origem, afasta-nos da tentação de compreender os processos criativos na relação direta o fato vivido e a obra ficcional. Isso nos coloca frente a frente com uma outra questão importante, para se pensar tanto a percepção como a memória, que é a filtragem ou a mediação do olhar, ou seja, os modos como certas percepções ficam na memória (SALES, 2006, p. 70).

Embora o livro-ilustrado seja uma criação conjunta, o ilustrador confirma que o ponto de partida é o texto da escritora. Segundo ele, “[...] a ideia surge a partir do texto, associado a uma imagem ou percepção do cotidiano, fazendo conexões com tudo que está a nossa volta [...]”. A associação que o ilustrador faz é definida por Ostrower, F. (2017, p.20): “São correspondências, conjecturas evocadas à base de semelhanças, ressonâncias íntimas em cada um de nós com experiências anteriores e com todo um sentimento de vida.”

O processo coletivo de criação, se por um lado potencializa a capacidade produtiva individual, traz também algumas complexidades lembradas por Salles (2014, p.56):



São manifestações artísticas que envolvem um grupo de artistas e técnicos, que desempenham papéis de uma grande diversidade. Como consequência, mostram uma rede criadora bastante densa. Tudo que está sendo descrito e comentado ganha complexidade da interação (nunca fácil, de uma maneira geral) entre indivíduos em contínua troca de sensibilidades (SALLES, 2014, p. 56).

Quanto ao público ao qual a obra é destinada, a escritora esclarece que “[...] a percepção do leitor-alvo entra no imaginário para formar sua ligação com a criança, que é o público ao qual a obra será dirigida [...]”. Ainda, “[...] apesar dos livros serem escritos para os públicos infantil e infanto-juvenil, existe uma preocupação com o entendimento do adulto como leitor para a criança, e o seu envolvimento nesta leitura, já que o adulto às vezes não entende ou não admira o livro como uma obra de arte [...]”. O ilustrador complementa: “[...] o adulto pode entrar neste mundo, mas a criança não entra no mundo da literatura adulta [...]”.

Aqui vemos que o processo de criação realmente se preocupa com o mediador, e procura convertê-lo em também apreciador da obra. Essa observação nos remete ao artigo das Professoras Mirian Celeste Martins e Rita Demarchi (2016) em relação à apreciação de obras por parte de mediadores culturais inserida no ensaio fotográfico EntreS (DEMARCHI, 2016): “Estar entreS muitos nos coloca na condição e na posição de quem também há de viver uma experiência e a potencializa, despertando corpos, caminhando juntos, levando e sendo levado...”.

O processo interativo de criação é definido pelos autores como se segue:

[...] criamos laços de interação construindo redes para inovar, trazendo novas formas de atuação que promovam o descobrir da criança. O trabalho é elaborado em forma de cooperação dando ao ilustrador a abertura para criar além do texto, mediando uma nova forma para a criança perceber a construção de ideias e imagens [...], nesta interação observar cada texto, cada palavra, conectando-os com a rede de ligação entre ambos, formando um tijolo de criação e fluindo os encontros de ideias [...] (CHACON; PIRES; 2018).



Quanto à interação dos autores no processo de criação com o apreciador da obra, o ilustrador responde: “[...] tenho a preocupação de ultrapassar a barreira de uma ilustração descrita pelo texto, concentrando-me em despertar interesses e visões paralelas [...]”, enquanto que a escritora preocupa-se em “[...] incentivar o imaginário em meu texto [...]”, e tendo em mente “[...] o pensar da criança e a forma como ela vai brincar ou perceber a literatura [...]”.

Segundo Mihaly Csikszentmihalyi (2000), para dar significados a nossas vidas, tentamos mudar o ambiente ao nosso redor, o qual estimula o uso de nossas habilidades e concentração, o que por sua vez nos permite ultrapassar as limitações. Ainda segundo ele, isso nos dá prazer que surge quando nos dedicamos a uma tarefa, e esse prazer é algo distinto de satisfação. É o que se observa no trabalho interativo dos dois autores: prazer além da simples satisfação.

A interação criativa entre os autores aumenta o fascínio exercido sobre os leitores, desde as crianças até a terceira idade ou pessoas especiais. A integração das ilustrações ao texto possibilita leituras diversas, levando intervenções pessoais aos textos escritos conforme a bagagem de compreensão e o repertório de vida de cada leitor individualmente, provocando intensas reflexões sobre o leitor. A obra integrada envolve valores e imaginação, ampliando a percepção do leitor sobre seu lugar no mundo. O efeito da troca entre autores da obra integrada e seus leitores amplia a importância da consciência criadora e mobilizadora, tanto no contexto educativo como em novas formas de pensar.

Considerações finais – ressonâncias para novas pesquisas

Os autores entrevistados experiências reforçam o papel de suas experiências como originadoras e orientadoras da criação, corroborando as afirmações de Dewey (2010):

“É a simples ignorância, portanto, que leva a supor que a ligação da arte e da percepção estética com a experiência significa uma diminuição de sua importância e



dignidade. A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade... por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal (DEWEY 2010, p. 83).

Baseando-se nessas afirmações de Dewey, Virginia Kastrup (2010) destaca a conexão entre percepção e criação, interligadas pela experiência estética:

Segundo Dewey qualquer teoria estética deve tomar como base que a experiência estética é o desenvolvimento clarificado e intensificado da experiência em geral. Ela existe frente à arte, mas também emerge na vida cotidiana. Ela se define, entretanto, como uma experiência especial, que faz com que a vida não se apresente como uma corrente homogênea e uniforme de fatos banais. Ela surge entrecortada por experiências marcantes. Um jantar, uma música, um encontro, uma tempestade ou uma viagem podem ser experiências desta natureza. Ao nos referirmos a ela dizemos: “Foi uma experiência!” (KASTRUP 2010, p. 39).

Portanto, do mesmo modo como a experiência dos autores dirige o processo de criação, a ilustração, quando integrada ao texto ao longo do processo de criação da obra, deve moderar a experiência estética de modo a determinar decisivamente o significado captado pelo leitor.

Cabe ao mediador o convite de um encontro do leitor com os sentidos da imagem, ou em outras palavras, de promover o diálogo do universo simbólico do leitor com a obra. Segundo Rosa Lavelberg (2012, p. 285), “A leitura de imagem deve ser vivida como ato de criação poética do aluno, de forma que ao ler imagens ele atua de modo pessoal”. Nesse sentido a leitura de imagem pode se configurar como espaço reflexivo, dialógico e de ampliação de consciência sobre si próprio e sobre o mundo.

Contar histórias é alimentar sonhos, imaginações, inspirar, ajudar a crescer, nutrir e tecer sabedorias que poderão germinar em face a dificuldades ou a bons momentos. Na contação, além do corpo falante e do corpo ouvinte, o texto constrói a oralidade e aciona as memórias



afetivas, enquanto que a imagem une os fragmentos e trocas de significados propondo por sua mediação uma forma de leitura pelo ritmo e pela sensibilidade. Em ambos os contextos, Arte-educação e Arteterapia, essa intervenção cria condições para organização, surgimento de projetos de pesquisas, movendo os agentes a novos desafios rumo à ampliação das conexões interdisciplinares. A experiência como arte-educadora e arteterapeuta forneceu claras evidências do alcance em todas as faixas etárias das produções texto/ilustração primariamente dirigidas para os públicos infantil e infanto-juvenil. Esses fatores estarão mais atuantes e funcionais se a produção criativa do texto e da ilustração ocorrer de modo integrado e interativo.

As respostas à entrevista e a bibliografia pertinente ao tema reforçam a hipótese de que a ilustração dos livros infantis e infanto-juvenis, quando lidos por ou para públicos diversos incluindo adultos, representa um reforço importante para a interpretação e a impressão capturada por esses sujeitos. Dessas sugestões decorre que a escolha do ilustrador pelo escritor, e seu trabalho conjunto de geração da obra, apresentam-se como fatores determinantes para expressão exata da intenção do escritor ao idealizar o livro.

O mapeamento da escritora com ilustrador sedimenta o envolvimento de ambos com o processo criativo, e ressalta o quanto eles estão envolvidos e engajados em suas atividades. Neste sentido, a ação mediadora encontra o caminho nas experimentações com as leituras, nas quais são postas à prova a potência artística que carrega consigo e suas vivências e saberes, atuando num contínuo processo de reverberação, contaminação, intensas trocas, e prazer de ver a realização do melhor trabalho possível.

A criação conjunta de obra literária é capaz de produzir um incentivo adicional para que a intervenção pedagógica opere num plano de entendimentos sensível e transformador. A criança, assim como o adolescente, é um universo infinito e complexo pronto a apreciar e potencializar suas práticas criadoras. A compreensão do texto criado interativamente com a ilustração é capaz de melhor atender à necessidade de aprendizagem individual e social (bem como às necessida-



des inerentes aos processos arteterapêuticos), através de experiências estéticas e estésicas, expandindo a relação à arte na construção da rede de rizomas, certamente ressoando e ampliando a potência do ensino da arte em suas conexões interdisciplinares.

“Ser livre é ocupar o seu espaço de vida”

Fayga Ostrower

Referências bibliográficas

ALVES, Rubens. **A Menina e o Pássaro Encantado**. São Paulo: Loyola, 2006.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Esau e Jacó**. São Paulo: Ática, 2001.

BELMIRO, Celia Abicalil. **Livro de Imagens**. In Glossário Ceale, disponível em

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>>; acessado em 22/08/2018.

CHACON, Edith; **PIRES**, Fernando. **Entrevista concedida à pesquisadora**. São Paulo, em 07/05/2018.

CHAMLIAN, Regina. **O Pintinho que Nasceu Quadrado**. São Paulo: Editora Global, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihály. **Flow – The Psychology of optimal experience**. New York: Harper, 1990; disponível em

<https://www.researchgate.net/profile/Mihaly_Csikszentmihalyi/publication/224927532

[_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience/links/55ad6c2f08aed614b097b39e/Flow-The-Psychology-of-Optimal-Experience.pdf?origin=publication_detail](https://www.researchgate.net/profile/Mihaly_Csikszentmihalyi/publication/224927532/links/55ad6c2f08aed614b097b39e/Flow-The-Psychology-of-Optimal-Experience.pdf?origin=publication_detail)>. Acessado em 08/05/2018.



DEMARCHI, Rita. EntreS. Foto-ensaio da exposição “Seu Corpo” da obra de Olafur Eliasson, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Sesc Pompéia, e da exposição “Educação como Matéria-Prima”. MAM/São Paulo, 2016.

DEWEY, John. A Arte como Experiência: John Dewey últimos escritos, 1925-1953. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010. **IABELBERG, Rosa. Para Criar ao Ler Imagens na Escola de Educação Básica.** In: NUNES, Ana Luiza Ruschel. Artes (org.). Artes Visuais, Leitura de Imagens e Escola. Ponta Grossa - PR: Editora UEPG, 2012.

KASTRUP, Virgínia. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. In: Informática na Educação: teoria e prática. Porto Alegre, v.13. n.2, jul./dez. 2010.

MACHADO, Regina. Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste; DEMARCHI, Rita. Mediação Cultural: EntreS Sujeitos/Corpos/Experiências Estéticas, in Revista Digital Art&. São Paulo, Ano XIII, Número 17, Julho 2016.

MATTAR, Fauze Najib. Pesquisa de Marketing. São Paulo: Atlas, 2000. **OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.

SALLES, Cecilia Almeida. Redes da criação - construção da obra de arte. Vinhedo - SP: Editora Horizonte, 2006.

_____, _____. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** São Paulo: Ed. Intermeios, 2014.

TADIÉ, Jean-Yves; TADIÉ, Marc. Le Sens de la mémoire. Paris: Éditions Gallimard, 1999.



PROFESSORAS/ES E CURRÍCULOS: QUEM JÁ VIU ESTE FILME?

Maristela Sanches Rodrigues¹ - IFSP/Jacareí

Resumo

Este texto apresenta um recorte da pesquisa que realizei no Instituto de Artes da UNESP/SP (2012- 2016), gerando a tese intitulada *As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo: apropriações e negociações [trans] formadoras*. Nela busquei compreender o envolvimento de professoras/es de arte da rede pública estadual com o currículo oficial de arte do Estado de São Paulo (2008), levando em conta as concepções formativas dessas/es educadoras/es e as concepções que constituem o currículo, concepções, em especial sobre arte e currículo. Discuto o currículo como possibilidade de formação docente e discorro sobre consonâncias e dissonâncias entre as concepções docentes e as curriculares e o faço a partir do conceito de Modos de Endereçamento e das contribuições de Elizabeth Ellsworth, entendendo que é nas brechas e incertezas entre o que sabemos e o que um currículo espera que saibamos, que se encontra a potência da criação docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Currículo. Concepções Formativas.

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também o ver como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. O currículo é, pois, uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos tendem a destacar o aspecto político do currículo. Ambos os sentidos chamam a atenção para seus vínculos com relações de poder. Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. Essas formas

¹ Professora de Arte no Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Jacareí); Doutora em Artes (IA/UNESP); Pesquisas nas áreas de: ensino/aprendizagem de arte; formação docente; currículo; mediação; maristela_sr@ifsp.edu.br.



dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política.

Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 189).

É sobre estas “coisas” que eu quero falar neste texto, inspirada por Tomaz Tadeu, mas também pela esperança de que minhas reflexões possam contribuir de alguma forma com a contínua e incessante luta pela presença da arte na educação básica brasileira, a despeito de todas as ameaças e ataques nestes novos tempos sombrios da nossa história...

Este texto traz um recorte da pesquisa de doutorado em arte/educação que realizei no Instituto de Artes da UNESP/São Paulo (2012-2016), com o objetivo de compreender as relações de envolvimento das/os professoras/es de arte da rede pública estadual paulista, com o Currículo² oficial de arte. No ano de 2008, a Secretaria da Educação do Estado distribuiu para toda a rede escolar uma Proposta Curricular que se oficializou como Currículo no ano de 2010, materializado na escola através de dois Cadernos bimestrais, um de Professoras/es e outro de Alunas/os. O Currículo de arte traz conteúdos relacionados às quatro linguagens da arte – artes visuais, dança, música e teatro – bem como, concepções de arte, de ensino de arte e de professoras/es de arte condizentes com paradigmas pós-modernos, no entanto, as/os professoras/es não participaram de sua criação.

Meu interesse foi por entender como as/os professoras/es estavam conseguindo relacionar as concepções³ de sua formação inicial/continuada e de sua prática docente com as concepções do Currículo, sabendo que apenas docentes ingressantes naquele momento na rede pública estadual paulista receberam um curso de formação para atuar com o Currículo. Havia inicialmente

2 Sempre que me referir ao Currículo paulista, o farei com letra maiúscula para diferenciá-lo de outros currículos.

3 Para este texto selecionei apenas as concepções de arte, ensino de arte, de acesso à arte e de currículo de arte.



uma hipótese de que as relações de envolvimento entre as/os professoras/es e o Currículo estavam gerando transformações em suas concepções formativas e com o intuito de compreender qualitativamente tais relações, realizei entrevistas semiestruturadas com quinze professoras/es alocadas/os em distintas Diretorias de Ensino.

Inspirada pelo conceito de Modos de Endereçamento, ao qual tive acesso através de Elizabeth Ellsworth⁴, busquei compreender como professoras/es e currículo se enredavam mutuamente. A autora já era uma estudiosa do cinema quando adentrou o campo da educação e decidiu que não queria *ensinar ou aprender na ausência de prazer, enredo, emoção, metáfora, artefatos culturais e de envolvimento e interação com o público* (2001, p. 10-11). Assim, buscou nas Teorias do Cinema algum subsídio para suas práticas docentes e foi pelo conceito de Modo de Endereçamento que iniciou. O Modo de endereçamento informa – sendo bastante simplista e sintética – sobre quem um filme pensa que é o público ao qual ele se dirige e deseja atingir e para tanto, produtores, roteiristas e diretores criam o tal filme com um Modo de Endereçamento. Por exemplo, segundo Ellsworth, o filme *Jurassic Park* foi feito para meninos de doze anos de idade, brancos, estadunidenses e ricos e esperava-se que esses meninos, ao se sentarem nas poltronas do cinema, sentissem uma enorme identificação com o protagonista do filme, que quisessem ser aquele personagem, que o admirassem, que após o filme quisessem comprar os produtos relacionados a ele – livros, filmes, quadrinhos, vídeos, jogos, brinquedos, roupas - e que continuassem a ser espectadores para os próximos filmes da série, ou seja, o filme seria uma convocação daqueles meninos para que assumissem o posicionamento que lhes era proposto, para que ocupassem aquele espaço social e ideológico do menino, sendo assim, empoderados.

4 A autora trouxe o conceito de Modo de Endereçamento do campo das teorias do cinema para a educação a fim de pensar na formação de educadoras/es e estudantes. O livro que trata originalmente do conceito é *Teaching Positions: Difference Pedagogy and the Power of Address* (1977); a tradução para o português de dois capítulos do livro foi feita por Tomaz Tadeu da Silva (2001), no livro *Nunca fomos humanos – nos Rastros do Sujeito*.



É claro que o filme não agradaria apenas a esses meninos, pois outras pessoas poderiam se identificar com os demais personagens, como a cientista, por exemplo, ou mesmo com os criadores dos efeitos de computação gráfica, pois um filme não comporta um único Modo de Endereçamento. Os Modos de Endereçamento se multiplicam tanto pelas disponibilidades que o filme cria quanto pelas possibilidades que cada espectadora/or inventa ou torna possível.

Mesmo assim, apesar de toda a concatenação de dados pensada para que o filme receba uma resposta positiva ao seu principal Modo de Endereçamento, não há garantia de que o menino branco estadunidense e rico na poltrona do cinema não seja *gay* ou que ele seja branco, rico, com doze anos, mas latino-americano ou que seja uma garota com doze anos, estadunidense, trans-gênero, branca e pobre. A autora afirma que *o espectador ou a espectadora nunca é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é, e mais, o espectador ou a espectadora nunca é tampouco exatamente quem ele ou ela pensa que é...* (2001, p. 20).

Além disso, não é suficiente à resposta do Modo de Endereçamento que o menino atenda a todas as expectativas sobre quem ele seja, é necessário também que ele seja capaz de fazer uma leitura do filme a partir do ponto de vista social, ideológico, cultural, estético e político do filme.

Isso faz com que a experiência de ver filmes e os sentidos que damos a eles sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder. [...] Sua experiência do filme inclui a experiência consciente e inconsciente de ser endereçado – por meio, por exemplo, da câmera e do espaço social que ela constrói “para” ele – como se ele fosse aquele alguém que o filme quer que ele seja, que o filme pensa que ele é, ou ambas as coisas (Ibidem, p. 19).

Não é difícil deduzirmos, então, que o Modo de Endereçamento de um filme não consegue nunca atingir a todo o seu público alvo ou que todo o público que ele atinge não seja o seu alvo



inicialmente, pois há uma margem de erro que, segundo a autora, reside no conflito entre aquilo que é pessoal e aquilo que é social em nossas experiências de ver filmes, ou seja, aquilo que eu sou ou que eu penso que sou ou que o filme pensa que eu sou ou quer que eu seja, nunca é exatamente como pensamos ser ou somos, pois há aspectos da psique humana, aspectos inconscientes de nossa experiência, de nossa história e de nossa personalidade que nem mesmo nós conhecemos e que entrarão em cena na hora do filme. Há em nós um espaço povoado por fantasias, sonhos, terror, paixão e medo fazendo com que não sejamos apenas aquilo que os filmes pensam que somos, um espaço não só desconhecido, mas instável, mutante, improvável e real.

Os estudiosos do cinema lidam com esse espaço desconhecido e instável propondo que pensemos em negociações. Se o filme pressupõe – metaforicamente – que você seja aquela pessoa que vai sentar-se bem no centro da sala de cinema, à frente das cenas, ele é produzido para acertar esse “alvo”, no entanto, se você se sentar duas poltronas à esquerda daquilo que era esperado ou se você se sentar totalmente distante do centro da sala, o filme vai errar o alvo certamente e exigirá de você, espectadora/or um rearranjo para que ele possa ter para você o mesmo foco que teria, caso você estivesse sentada/o na poltrona idealizada. A esse ajuste, rearranjo, reinvenção do seu lugar, as/os estudiosas/os do cinema denominam de “negociação”. Assim, eu posso ver *Jurassic Park* e gostar do filme, mesmo não sendo um menino de doze anos, estadunidense, branco e rico, ou seja, mesmo me sentando distante do centro da sala de cinema, mesmo não sendo o alvo central do Modo de Endereçamento desse filme.

O contato com o conceito de Modo de Endereçamento me fez pensar imediatamente nas/os professoras/es de arte e o Currículo paulista, pois embora ele seja endereçado às/os professoras/es de arte da rede pública, não há nem nunca haverá certeza de que esse alvo será atingido. Ellsworth afirma que o espaço da individualidade que nos coloca em poltronas que não são aquelas projetadas pelo filme para nós, são os espaços que deveriam ser explorados pela educação, são



os espaços da incerteza no endereçamento de nossas aulas e currículos, são os espaços para a discordância e/ou a identificação, para a compreensão e/ou a incompreensão, enfim, são os espaços que nos permitem assumir relações intrínsecas, únicas e autorais em nossas aulas e com nossos currículos.

A leitura de Ellsworth e seu *Modo de Endereçamento* foi aquele filme que me atingiu em cheio na poltrona bem no centro da sala de cinema e que criou um turbilhão de reflexões, às vezes tranquilizadoras, às vezes atormentadoras: *qual é o Modo de Endereçamento do Currículo de Arte de São Paulo, quem ele pensa que são as/os professoras/es de arte e as/os estudantes da rede pública ou quem ele quer que elas/es se tornem? De que maneira o Modo de Endereçamento do Currículo paulista convidou, convocou, instigou, motivou, empolgou, provocou ou atraiu as/os professoras/es para o seu roteiro? Quantos Modos de Endereçamento ofereceu o Currículo às/os professoras/es de maneira a lhes possibilitar construir sentidos vários para esse filme? Quais poltronas ocupam cada professora/or e o que lhe é possível apreender deste filme a partir desse seu lugar que é, ao mesmo tempo, pessoal, social, histórico e cultural? Quantas professoras/es estiveram dispostas/es a rever, traduzir ou transformar o seu olhar por perceber que o Modo de Endereçamento do Currículo não tinha como alvo a sua poltrona? Quais recursos e negociações o Currículo possibilitou, viabilizou ou instigou nas/os professoras/es para que pudessem se identificar com sua convocação epistemológica, metodológica e ideológica? Como as/os professoras/es negociaram seus posicionamentos históricos, conceituais e pessoais em favor daquilo que lhes oferecia o Currículo? Como elas/es resistiram ou se identificaram com o roteiro, as/os personagens, a trilha sonora, o figurino e a fotografia desse filme curricular? Houve espaços para quem não gostou do gênero desse filme, para quem não quis mais vê-lo ou para quem desejou subvertê-lo? É possível sair ou dormir nesta sessão? Devolver o ingresso é uma escolha? Quem anunciou e vendeu os ingressos para a estreia do filme? Qual é sua censura? Qual foi ou é sua bilheteria? Quem lucrou com ele? Quem já viu este filme?*



Entendo hoje que, assim como o Modo de Endereçamento de um filme, um currículo nunca é neutro, ele é diretivo e exige que professoras/es compreendam suas concepções, que adotem sua metodologia, que acreditem na relevância de sua seleção de conteúdos e que partilhem de sua definição de educação em arte. Entendo hoje que:

O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “para” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramaticamente e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

A meu ver, estamos falando de formação de público, ou melhor, de formação docente! Se não há garantia de que um Modo de Endereçamento obtenha a resposta esperada de seu público, também não há tal garantia para uma relação assertiva entre professoras/es de arte e o Currículo de São Paulo e mais, qual seria o público ideal ou o público esperado por esse Currículo, a quem ele deveria endereçar-se? Ou esse público não existe e ele deseja formá-lo, forjá-lo? Como equilibrar o público que temos com o público que desejamos ter ou formar?

Assim como no cinema e suas teorias há, também no campo da educação, um público que foge às expectativas, os quais são chamados, nas teorias do cinema, de “marginais” ou “resistentes”. É um público cujo potencial para lidar com o Currículo foge ao que ele próprio demanda e quiçá, ao que a Secretaria Estadual de Educação espera com a inovação curricular. Segundo as falas de diversas/os professoras/es, nas entrevistas, há uma identidade docente requisitada pelo Currículo que aponta para professoras/es pesquisadoras/es, propositoras/es e mediadoras/



es. Seria esse o público esperado para esse filme? É a ele que o Currículo se dirige ou é ele que o Currículo deseja formar? Ou ambos? Mas como?

Se não é suficiente pensar nos Modos de Endereçamento de um filme/currículo, parece mais assertivo e necessário pensar nas especificidades de cada espectadora/or e professora/or e seu contexto escolar, mesmo que ela/ele pertença a um dado grupo alvo desse filme/currículo, ou seja, mesmo que sejamos todas/os professoras/es de arte, esse é apenas um âmbito de nossa formação e atuação profissionais, não é tudo que somos nem tudo quanto desejamos ou podemos ser! As grandes soluções para os grandes problemas nem sempre funcionam e talvez isso tenha alguma relação com as tais brechas que o Modo de Endereçamento aponta existir e isto me faz pensar nas metanarrativas que a pós-modernidade questiona, me faz lembrar de Tomaz Tadeu (2011, p. 259) quando afirma que:

[...] o adeus às metanarrativas não constitui necessariamente uma despedida dolorosa. Ela significa apenas que nossas teorizações precisam ser mais refinadas, mais atentas aos detalhes locais e específicos, enquanto que o conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação. As metanarrativas: é possível viver sem elas. E talvez melhor.

Este olhar mais local e específico se desenvolve no campo das Teorias do Cinema por volta da década de 1990, quando o foco dos estudos alterou-se do Modo de Endereçamento para a/o espectadora/or⁵, já que as formas como cada uma/um encontra prazer com os filmes é pessoal,

5 Ellsworth afirma que o Modo de Endereçamento se apoia nas *concepções de posições fixas, conhecíveis, localizáveis e, portanto, endereçáveis* do Estruturalismo e que a emergência nos Estudos Culturais, de *teorizações sobre a possibilidade de posicionamentos sociais fluídos, múltiplos, cambiantes e estratégicos*, permitiu aos estudiosos do cinema, olhar para os Modos de Endereçamento como espaços fugidios, escorregadios e dependentes de seus públicos (2001, p.45-46).



origina-se em suas histórias de vida e é bastante complexa. Segundo Ellsworth, isso confere ao Modo de Endereçamento um *caráter de acontecimento histórico e cultural* que torna impossível o seu controle absoluto (2001, p. 48). Assim, a pergunta se deslocaria de “Quem esse filme pensa que é o seu público?” Para “De que maneira esse filme possibilita ao público imaginar e constituir identidades culturais e sociais, juntamente com outras referências de seus contextos?”.

Poderíamos pensar, então, também no seguinte deslocamento: ao invés de “Quem esse Currículo pensa que você é, professora/or?”, para “De que maneira esse Currículo possibilita a você, professora/or, imaginar e construir identidade docente, juntamente com outras referências de seu contexto escolar?”. Há inúmeras brechas entre aquilo que um Currículo propõe ou espera e aquilo que as/os professoras/es podem ou desejam para suas práticas docentes, e é nesse espaço de brechas, rupturas e fissuras instáveis (denominados por Ellsworth como *espaços voláteis* entre o Modo de Endereçamento de um filme e o seu público), que a autora acredita residirem as melhores possibilidades da educação.

Em consonância com outro teórico, James Donald⁶ - educador que também se fundamentou nos estudos do cinema para compreender a educação – Ellsworth afirma que a imprevisibilidade e na impossibilidade de controle das brechas e fissuras que ocorrem entre aquilo que é, ou almeja ser, um currículo e aquilo que é, ou almeja ser, uma/um educadora/or, a educação propõe como uma de suas práticas metodológicas, o diálogo. O diálogo é proposto como uma forma de fugir aos terrenos escorregadios das diferenças, das incompreensões e das incertezas. Ele é proposto, segundo a ótica desses autores, como uma forma de acabar com as brechas e as fissuras, pois não é neutro nem universal, situa-se inclusive historicamente quando nos propomos a usar a razão (palavra que em si já carrega certo sentido iluminista) para persuadir o outro a partir de nossas posições, quando supomos estar sendo democráticos ao

6 Assim como com Elizabeth Ellsworth, conheci o texto de James Donald através das traduções feitas por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro: *Pedagogia dos Monstros* (vide referências bibliográficas).



ajustar o pensamento do outro ao nosso através daquilo que chamamos de *compreensão sem imposição*⁷ (ELLSWORTH, 2001, p. 64).

A autora nos provoca a pensar sobre *o que é apagado e negado – e a que custo – quando agimos como se fosse possível eliminar, no diálogo, por meio da compreensão, o espaço da diferença entre o texto daquele que fala e a resposta daquele que escuta* (*Ibidem*, p. 62). O diálogo, visto como estratégia de ensino é um Modo de Endereçamento, afirma Ellsworth, e como tal, tem um foco e guarda um lugar para o seu alvo, dentro de relações de poder, desejo e conhecimento (*Ibidem*, p. 65).

Além disso, segundo Donald (*apud* ELLSWORTH, 2001, p. 66), não se trata de um processo simples, pois retrata um *estado confuso e emaranhado do espaço entre o lado de fora da sociedade (do currículo) e o lado de dentro da psique individual* e esse espaço é oscilante e imprevisível, escapa ao controle que o diálogo pode aparentemente revelar.

Se eu não respondo do lugar situado no interior da relação social construída e interessada chamada diálogo, à qual você falou quando se endereçou a mim, então, você não está no lugar que você pensava. E essa é a crise social, política e pedagógica provocada se eu ousar recusar-me a fazer dos interesses que subjazem à relação dialógica os meus próprios interesses (*Ibidem*, p. 67).

Do que eu estou falando, afinal? Estou falando que, mesmo que imaginemos um diálogo possível entre as/os professoras/es de arte da rede pública estadual paulista e o Currículo, há muito mais incertezas do que ajustes, nesse diálogo. Há aspectos incontroláveis, imponderáveis e contingenciais nessa relação que se pretende dialógica – diálogo este nos moldes discutidos

7 Há pouco tempo o MEC lançou o Dia D da BNCC – Base Nacional Curricular Comum - um dia de discussão sobre o documento que foi aprovado em 2017. Diálogo????????????? Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>; Acesso em 05/09/2018.



por Ellsworth e Donald, a meu ver - aspectos que não são e nem estão claros, nem mesmo para as/os professoras/es, pois habitam o espaço volátil e pessoal de sonhos, desejos e fantasias de que nos fala Ellsworth, o espaço em que aquilo que nos é colocado – o Currículo – não se encaixa perfeitamente com aquilo que somos, desejamos ou podemos ser como professoras/es.

Esse espaço da diferença, das reviravoltas e oscilações eu entendo como sendo aquele que resulta de nossas histórias de vida, histórias que definem traços pessoais, culturais, históricos e sociais dos quais nem sempre temos consciência, mas que, invariavelmente, conduzirão nossas ações, são as nossas concepções formativas, por exemplo. Esse espaço entre o que é visível socialmente e o que é imperceptível em nossa psique não é um espaço de fácil acesso, *não podemos observar, inspecionar ou regular diretamente os espaços abertos pelos ajustes imperfeitos entre o que os currículos dizem que nós supostamente devemos ser e aquilo que na realidade nos tornamos (Ibidem, p. 68).*

Segundo Ellsworth, Donald busca compreender a educação como sendo a *rebelde e não-resolvida dinâmica do eu e da sociedade que reina naquele espaço entre a percepção e a cognição e que não pode ser diretamente observada ou regulada*. Afastando-se, no entanto, de determinismos, o autor sugere que:

[...] essas dinâmicas podem ser acessadas *indiretamente*. Pode-se interagir com elas e responder a elas de forma indireta, metafórica, por meio de alusões literárias, por meio da *diferença* entre endereço e resposta, e por meio dos momentos em que a análise ou o raciocínio briga com a escrita. Elas podem ser acessadas indiretamente por meio da atenção às ausências que estruturam o que está presente, por meio da atenção àquilo que não se ajusta (ELLSWORTH, p. 70).

Que ausências e desajustes povoam as relações das/os professoras/es de arte com o Currículo? Como tais ausências e desajustes podem nos possibilitar compreender as formas que elas/ eles desenvolvem para lidar com o Currículo no que ele lhes traz de melhor ou de terrível?



A impossibilidade de vigilância total, de transparência total e de ajuste total, de que nos falam os autores é, a meu ver, o espaço que gera as possibilidades de transgressão, de autonomia e de autoria nas relações das/os professoras/es e o Currículo, é o espaço no qual, a despeito de toda e qualquer prescrição curricular, as crenças, concepções e os desejos de cada arte/educadora/or pode e vai se manifestar.

Não estou afirmando crer que as/os professoras/es têm total e irrestrita liberdade para lidar com o Currículo, pois a própria existência dele já é um fato irrefutável. A ideia que estou sustentando e que construí ao longo de minha pesquisa e em especial após meu encontro com as ideias de Ellsworth é a de que entre as/os professoras/es e o Currículo, não há relações absolutas e/ou previsíveis, o que há são relações e concepções construídas contingencialmente e a dimensão dessa contingência carrega os âmbitos pessoal, social, histórico, cultural e político de cada professora/or de arte, conscientes ou não.

Em nossas conversas as/os professoras/es apontaram para concepções de currículo que iam desde a simples noção de rol de conteúdos até tudo que acontece na escola. Dos conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações até as relações hierárquicas e/ou afetivas que ali se constroem, a noção de currículo passa também pela maneira como cada sujeito lida culturalmente com o processo de ensino/aprendizagem, com o projeto arquitetônico, com a disposição do mobiliário em sala de aula, com a merenda, com as grades, muros e uniformes, com a ocupação da escola pelos estudantes em protesto, com a presença ofensiva da polícia para reprimir o protesto, bem como, com o diálogo e mesmo a falta ou a impossibilidade dele junto aos gestores e aos seus pares...

Também ouvi das/os professoras/es que o Currículo acabou com seus projetos anteriores, projetos autorais e contextualizados com as necessidades das escolas ou que o Currículo foi um presente, pois finalmente valorizou a arte e tirou a Educação Artística da posição de 'perfumaria' que ocupava nas escolas; que propôs um olhar crítico para a educação estética das/os alunas/os, mas despertou nas/os professoras/es um receio enorme de que seu espaço de criação fosse



tolhido; que suscitou transformações conceituais que exigiram pesquisa, estudo e comprometimento com a própria formação.

Em sua grande maioria, as/os professoras/es afirmaram acreditar que é mesmo necessário haver um currículo ou um direcionamento por parte do Estado para que o ensino da arte não volte a ser aquilo que era antes, uma aula em que os critérios de seleção de conteúdos das/os professoras/es passavam muito mais por suas possibilidades e limitações do que pelas necessidades formativas das/os alunas/os. Houve também professoras/es que afirmaram que, com o Currículo, não foi mais preciso preparar aulas, outras/os discordaram de alguns aspectos e adequaram o Currículo à sua formação e às necessidades das/os alunas/os. Para algumas/alguns professoras/es o Currículo foi, e é, formador, mas sua implantação prescindiu de maior cuidado para que ele fosse compreendido como mais um material de apoio e não como uma obrigatoriedade alheia às especificidades dos contextos escolares, um maior cuidado para que o encontro entre as concepções formativas docentes e as concepções curriculares pudesse ampliar repertórios e gerar possibilidades tão potentes quanto a própria arte. Muitas/os professoras/es gostariam de ser ouvidas/os, gostariam que lhes fosse oferecido pertencimento na criação do Currículo e entendem que não é mais possível seguir currículos criados por quem não está, nem nunca esteve, nas salas de aula das escolas públicas de educação básica.

No que tange às concepções de arte, as conversas com as/os professoras/es apontaram para algumas direções: a arte é a expressão soberana do ser humano e, portanto, seu ensino justifica-se por si mesmo; a arte trabalha a sensibilidade, a intuição, a criatividade, a expressão e a emoção para que não nos tornemos robôs; a arte abre o pensamento e leva a novas formas de compreender o mundo; a arte possibilita o autoconhecimento e reforça a autoestima; a arte não é apenas sentimento e emoção, ela é também processo criativo e desperta o pensamento reflexivo; a arte liberta as/os alunas/os, pois torna o pensamento mais flexível e desenvolve autonomia; hoje pensamos em arte como linguagem, como forma de simbolizar e metaforizar o mundo; a



arte passa pelo afeto, mas passa também pelo pensamento, pela reflexão e não estamos mais no *laissez faire*, acredito que saímos desse extremo!

Por sua vez, sobre o ensino da arte elas/eles disseram que, desde as suas origens, houve muito preconceito e que demoramos muito para estarmos presentes nos currículos oficiais, por isso, ensinar arte ainda é muito visto como perfumaria; o ensino da arte deve possibilitar o distanciamento do olhar para desdobrar os objetos em suas relações a fim de compreendê-los; a formação de cada uma/um ainda é muito forte e mesmo que estejamos cientes do que se espera hoje do ensino de arte, insistimos em fazer aquilo que também nos foi proposto, ainda há aquele velho ensino de arte para fazer lembrancinhas no dia das mães ou para fazer as capas das avaliações das outras disciplinas; ainda há o fazer pelo fazer e, quando o Currículo pede que as/os alunas/os escrevam sobre arte, há um grande estranhamento ainda; o ensino da arte deve formar públicos menos específicos, mais amplos, pois deve propor que se vá além das próprias referências pessoais de cada aluna/o; o ensino de arte hoje precisa entender que os conhecimentos não são fragmentados, que não estão separados, mas que são híbridos e que ultrapassam fronteiras; hoje devemos olhar para o ensino de arte no passado sem condenação, devemos olhar para o que foi possível naqueles contextos; o ensino da arte não deve ser visto como redentor e nem deve criar periferias de talentosos, negligenciando aqueles que são considerados *sem dom*!

Muitas/os professoras/es afirmaram que o Currículo fora desenvolvido na e para a cidade de São Paulo e que o interior do Estado não tem acesso a muito do que o Currículo propõe e que, portanto, muitas/os alunas/os não têm, e/ou nunca terão, como conhecer e compreender melhor a arte que ele enfatiza; no entanto, quando entrevistei professoras/es em cidades próximas a São Paulo – São Bernardo do Campo e Guarulhos - e na própria São Paulo, ouvi o mesmo discurso de falta de acesso, para meu espanto; ainda, as/os mesmas professoras/es afirmam que o conteúdo de história da arte que ausentou-se do Currículo, é imprescindível para que as/os alunas/os possam compreender a arte de hoje – predominante no Currículo – no entanto, referem-se



a uma história da arte europeia – em grande parte - a qual, do ponto de vista da vivência e da experiência presencial é ainda mais distante e inacessível para a grande maioria das/os alunas/os. Penso, então, que o acesso à arte e à cultura é também uma questão de posicionamento e ação política e estética - tanto de gestores e professoras/es quanto de alunas/os - e acredito que posicionamento seja um aprendizado curricular, familiar, cultural e social.

Foi, portanto, nessa direção que se deu a construção da minha compreensão sobre o envolvimento das/os professoras/es e suas concepções, com as concepções do Currículo e em certo momento percebi que o pensamento a respeito de currículo que começava a fazer sentido para mim aproximava-se daquele que Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo apontavam, a partir de perspectivas pós-estruturalistas:

[...] uma proposta de currículo emancipatória não se encontra no real para ser desvelada, não se encontra no futuro para ser alcançada, nem depende de um sujeito consciente e centrado para ser defendida. É sempre uma proposta contingencialmente construída, em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182-183).

Por hora, posso afirmar que as relações entre as/os professoras/es de arte e o Currículo de São Paulo envolvem resistência e resignação, transgressão e reverência, quer sejam reacionárias ou revolucionárias. Há espaço para concepções de arte como expressão e como desenvolvimento da criatividade, mas, há também há espaço para provocar a criticidade. Há espaço para o desenvolvimento de habilidades técnicas e, também, para cultivar a sensibilidade, a intuição e a emoção. Na minha atual visão sobre as relações entre as/os professoras/es e o Currículo de arte há um grande espaço para a desconstrução e para a transformação dos paradigmas do ensino de arte ao tempo que cada professora/or encontra ou cria em seus contextos. Há direcionamentos, mas há desobediências; há diálogos, mas há desacordos; hoje eu consigo pensar nas incertezas como uma grande possibilidade de reinvenção do Currículo pelas/os professoras/es!



Referências bibliográficas

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomas Tadeu. **Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Estudos Culturais, 7).

_____. **Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogia y el poder de la direccionalidad**. Madrid/España: Akal Ediciones, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo : apropriações e negociações [trans]formadoras**. 2016. 128f. Tese (Doutorado em Artes), Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8ª.

Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

_____. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula – uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

_____. (Tradução e organização). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001.



ARTE CONTEMPORÂNEA: CONVERSAS ENTRE EDUCADORAS/ES

Maristela Sanches Rodrigues¹ – IFSP/Jacareí
Elizabeth Xavier de Oliveira² – SEE/Jacareí
Luiz Augusto Moreira Silva³ – SME/Jacareí
Roseli Aparecida Silva⁴ – SME/Jacareí

Resumo

Este texto busca relatar uma experiência de formação docente em arte contemporânea, no âmbito das atividades de extensão do IFSP/Campus Jacareí, por meio do curso – *Arte Contemporânea para Educadoras/es* – que aconteceu no primeiro semestre de 2018. Com o intuito de desconstruir metodologias pautadas pela transmissão de conhecimentos, foi proposta, no curso, uma metodologia de construção coletiva de conceitos a partir do diálogo entre repertórios pessoais, imagens da arte e alguns referenciais teóricos, visando ampliar e ressignificar os entendimentos do grupo sobre arte contemporânea. Um campo conceitual relacionado a questões da arte – linguagens, materialidade, temas, formas, papel do/a artista e outros - foi entendido como uma dentre tantas possibilidades de adentrar o campo de significação e reflexão da arte, além do conceito de mediação cultural como possibilidade de reflexão e construção de formas mais autorais, sensíveis e instigantes de provocar encontros com a arte contemporânea.

Palavras-chave: Arte Contemporânea. Formação Docente. Mediação Cultural.

1 Professora de Arte no Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Jacareí); Doutora em Artes (IA/UNESP); Pesquisas nas áreas de: ensino/aprendizagem de arte; formação docente; currículo; mediação; maristela_sr@ifsp.edu.br.

2 Bacharel em Comunicação Social e História; Licenciada em História; Mestre em Integração da América Latina (PROLAM/USP); Pesquisas nas áreas do discurso totalitário e do ensino de história; elizabethxoliveira@yahoo.com.

3 Professor Formador de Arte na Prefeitura Municipal de Jacareí; Licenciatura Plena em Arte e Pedagogia; Ator profissional; Pesquisas nas áreas de Processos Criativos e Ensino/Aprendizagem de Arte; gutto.educ@gmail.com.

4 Professora Formadora em Arte e Cultura na SME de Jacareí/SP; Pedagoga na Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos/SP; Especialista em Linguagens da Arte na graduação e pós-graduação; Mestranda em Educação; Pesquisas na área de formação de professores, mediação e história oral. roseeduc2014@gmail.com



Cada obra de arte é em si mesma um sinal de
descontentamento.

Agnaldo Farias

Reunido nas manhãs de 4^a. feira na Sala 09 ou no Atelier do IFSP/Campus Jacareí, um grupo de educadoras/es conversou sobre arte contemporânea ao longo do primeiro semestre do ano de 2018.

Os encontros se davam por meio do curso FIC – Formação Inicial e Continuada – que integra as ações de extensão do IFSP, que tinha como título “Arte Contemporânea para Educadores/as” e teve seu projeto proposto pela professora de arte do campus – Profa. Maristela – contando, semanalmente, com três horas/aulas, totalizando duas horas e meia de encontro. O público-alvo era constituído de educadores/as, sem especificação da área do conhecimento em que atuam ou atuaram, visto que contávamos com profissionais em exercício e também aposentadas/os. Havia inicialmente educadores/as específicos/as da área de arte – das artes visuais e do teatro - mas também duas pedagogas, uma professora de história e uma artista plástica que também foi professora. Finalizamos o curso com professoras/es de arte, história e com a artista. Essa diversidade na formação individual foi, possivelmente, a responsável pela riqueza de nossas discussões já que o repertório artístico do grupo era bastante eclético e os campos da arte e da educação nos possibilitaram aproximações.

Este texto nasce, portanto, das reflexões construídas pela primeira turma do curso, um grupo pequeno, mas com uma peculiar propensão às discussões críticas e sensíveis. Essa peculiaridade, revelada já nos primeiros encontros, possibilitou trabalhar com uma metodologia que culminou neste texto, pois criou espaços para a apresentação, exploração e discussão das ideias de todas/os a respeito da arte contemporânea e da arte de outros tempos, independentemente da maior ou menor familiaridade com o tema.

Os repertórios das pessoas desenhavam os rumos das conversas que, mediadas pelos objetivos do curso, levavam à construção e reconstrução de conceitos relacionados à arte e à arte



contemporânea. As imagens foram nosso alimento, nosso prato principal. A arte nos convidou a falar sobre ela e com ela e, aos poucos, nossas discussões também foram sendo alimentadas por referenciais teóricos que dialogavam com as concepções que levantávamos, a fim de aprofundar e ampliar nossa compreensão, bem como, de abarcar conceitos previstos pelo projeto de curso.

Assim, este texto se organiza em três partes: a primeira delas tratará de refletir sobre a metodologia utilizada, apontando para os aspectos que facilitaram e/ou dificultaram nossa construção e partilha de conhecimentos; a segunda tratará de apresentar e discutir o que denominamos de *campos conceituais da arte*; a terceira tratará das leituras, discussões e da nossa imersão nas concepções e vivências da mediação cultural em arte contemporânea.

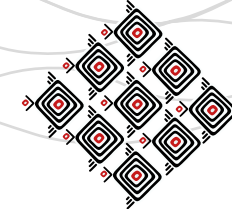
- **Rascunhando conversas com a arte: uma proposta metodológica**

Iniciamos o curso conversando sobre as teorias do desenvolvimento estético⁵, ou seja, sobre as formas de compreensão da arte que podemos desenvolver ao longo de nossas vidas. Esta era uma proposição do projeto de curso FIC e visava promover uma compreensão de que o conhecimento em arte requer experiências que desafiem as pessoas ao encontro com a arte, com o intuito de ampliar sua compreensão.

Em seguida, o grupo encontrou-se com uma série de imagens de vários tempos, lugares e artistas⁶ e foi convidado a criar uma cronologia com algumas dessas imagens, situando-as em uma linha histórica do tempo que envolvia os séculos XIX, XX e XXI.

5 A teoria do Desenvolvimento Estético foi abordada brevemente no curso e a partir de alguns/algumas autores/as que são referência nesse campo: no Brasil, Maria Helena Wagner Rossi; fora do Brasil: Abigail Housen e Michael Parsons. Nas referências bibliográficas deste texto encontra-se também a dissertação de Rodrigues (2008), com uma pesquisa escolar envolvendo o conceito de Desenvolvimento Estético.

6 As imagens utilizadas tinham como fonte o acervo da professora Maristela, constituído de materiais educativos de algumas Bienais de São Paulo, da Pinacoteca do Estado de São Paulo, do material "arte br", do Instituto Arte na Escola, bem como, de pranchas de arte publicadas pela Revista Caras (Coleção "As pinturas mais valiosas do mundo" e "Pinacoteca Caras") e imagens impressas a partir de sites de arte diversos.



A proposta de organizar imagens, cronologicamente, tinha por intuito revelar que, independente de abordagens cronológicas, há questões que perpassam o campo da arte de forma nem sempre linear, mas transversa. A compreensão da arte pela cronologia histórica, bastante presente na formação de arte/educadoras/es por muito tempo, é apenas uma forma de olhar para a arte, dentre tantas outras potências conceituais e interpretativas instigantes e reveladoras de sentidos mais alinhados com a contemporaneidade.

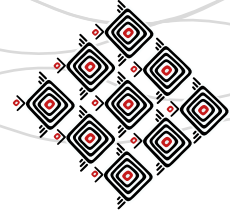
Ao dispor cronologicamente as imagens, a partir de seus conhecimentos prévios sobre história da arte, o grupo percebeu que vários conceitos permitiam que tal disposição fosse feita e que muitos deles não se ajustavam necessariamente ao pensamento cronológico. Por exemplo, a obra *Fonte*, de Marcel Duchamp, embora esteja situada cronologicamente no início do século XX, é absolutamente contemporânea em termos conceituais. Assim, partimos da organização cronológica, familiar às nossas formações, para adentrar outras possibilidades de diálogo com a arte.

A construção de um painel imagético⁷ a partir das referências pessoais de cada integrante do grupo desvelou conceitos que orientaram um pensamento visual construído e constituído ao longo da formação e da atuação em arte e educação. Ao conversarmos sobre critérios de organização temporal das imagens, íamos também nos dando conta de que outros critérios coexistiam com a cronologia e que, inclusive, em certos momentos, a cronologia era redutora. Em texto na Revista Bravo! - *Uns modernos, uns contemporâneos* - Teixeira Coelho nos possibilita refletir um pouco mais sobre enquadramentos redutores da arte:

Arte contemporânea pode ser entendida de um ponto de vista cronológico: é a arte da segunda metade do século 20, a arte do pós-Segunda Guerra Mundial, a arte de que somos, uma parte de nós, contemporâneos. E a arte contemporânea pode ser entendida sob outro ângulo, frequente nos meios artísticos – e nesse caso indica um modo estético, um certo



⁷ Todas as imagens deste artigo são de autoria das/do autoras/autor.



estilo: é a arte que se diferenciou da arte moderna que vinha desde o final do século 19, portanto, a arte que abandonou a tela pintada; a arte que usou meios radicalmente novos, como o corpo do artista, a terra ou o vídeo; a arte que saiu do plano (instalação) e ganhou movimento (performance); a arte que se preocupou mais com a ideia e o conceito do que com o produto artístico. Esse é um entendimento restritivo e elitista de arte contemporânea, que induz a uma série de equívocos. Nesse viés, a pintura de Bacon, Balthus ou Tomie Ohtake não seria contemporânea, o que é uma clara impropriedade. Nenhum dos dois entendimentos satisfaz. Na vertente cronológica, Duchamp não pode ser considerado contemporâneo porque está lá atrás no tempo – embora seja o artista de maior influência no século 20 (entre os artistas, em todo caso) e, portanto, continue ativado e seja nosso contemporâneo filosófico, embora não histórico. E a versão da arte contemporânea como modo exclui um vasto número de artistas e obras essenciais dos últimos 50 anos (COELHO, 2000, 96 - 97).

A linha cronológica imagética construída viabilizou tal percepção, não apenas Duchamp colocava em xeque nosso critério cronológico, mas também outros/as artistas. Passamos, então, a refletir sobre possíveis conceitos que perpassam a arte em muitos e diversos tempos e culturas, conceitos que não são sempre uma exclusividade da arte contemporânea, mas que nela se configuram de forma peculiar, assim como em outros momentos.

- **Desvlendo campos conceituais e possíveis acessos...**

À medida que alguns conceitos que guiavam a orientação cronológica eram desvelados e explicitados pelo grupo, outros conceitos os perpassavam, fazendo-nos perceber que estudá-los isoladamente teria apenas o objetivo de sistematizar um pensamento de educadoras/es que somos, cientes, contudo, de que a potência da arte reside exatamente na transversalidade dos conceitos que a atravessam. O grupo discutiu, inclusive, a relevância ou a legitimidade de ficar definindo conceitos e entendeu que como educadoras/es acabamos tendo uma preocupação e





um cuidado com a sistematização do conhecimento, com a compreensão de que são muitas as formas de lidar e adentrar uma área do conhecimento. Podemos falar da arte do ponto de vista de qualquer um dos conceitos levantados pelo grupo e também podemos falar sob outros aspectos, mais voltados a campos especializados – crítica, curadoria, história

– ou podemos nos ater à experiência estética, aos processos criativos, enfim, múltiplos âmbitos há para iniciarmos uma conversa sobre arte.

Dedicamo-nos, por um tempo, a refletir, discutir e escrever sobre os campos conceituais emergidos da relação com as imagens a partir de nossos repertórios, de nossas impressões, de nossas experiências com a arte e também com seu ensino/aprendizagem. Algumas daquelas reflexões serão apresentadas a seguir sob a forma de conceitos isolados, cientes que somos, no entanto, da complexidade da arte contemporânea para a qual nos aponta Anne Cauquelin:

Para entender a arte contemporânea, são necessários alguns critérios, distinções que isolarão o conjunto designado como “contemporâneo” da totalidade das produções artísticas. No entanto, esses critérios não podem ser procurados apenas no *conteúdo da obra*, na sua forma, na composição, no uso de tal ou tal material, nem ainda na sua participação num determinado movimento considerado de vanguarda. Na verdade, se assim fosse, seríamos confrontados com a dispersão, a pluralidade incontrolável do tempo presente. De facto, os livros que enumeram as obras dos artistas contemporâneos são obrigados a procurar o que as torna legíveis fora da esfera da arte, em temas culturais elaborados a partir de registros literários e filosóficos (desconstrução, vazio, simulação, ruínas, lixo e recuperação) ou, ainda, numa sequência temporal (classificada como “neo”, “pré”, “pós”, ou “trans”) lógica de evolução, muito difícil de manter (CAUQUELIN, 2010, p. 08-09).

Assim, o grupo elencou campos conceituais possíveis e/ou imprescindíveis àquele momento, cabendo lembrar que entendemos o processo de contínua transformação dos mesmos, em função das ressignificações que vamos estabelecendo com a arte de tempos em tempos. Quer fosse a partir de nossos repertórios e experiências pessoais com a arte e seu ensino/aprendiza-



gem, quer fosse pelo encontro com dimensões mais teóricas e/ou acadêmicas da arte, o grupo foi e continua lapidando e afinando os conceitos que a seguir apresentamos.

Linguagem: instrumento que permite/possibilita expressar/veicular ideias e sentimentos; constitui-se por signos /códigos aprendidos/ensinados; decodificar a linguagem é atribuir-lhe significados; são linguagens da arte: pintura, escultura, desenho, gravura, cinema, moda, design, teatro, dança, música, vídeo, artes gráficas, fotografia, instalação, *performance*, circo, *assemblage*, *ready-made*, texto visual, intervenção, livro de artista, *happening*, *site specific* e outras; a arte contemporânea propõe novas linguagens e promove hibridismo entre elas; linguagens são constituídas por elementos/fundamentos (som/música).

Interpretação/Significação: Luigi Pareyson (1984, p. 67) afirma que “a interpretação é o encontro de uma pessoa com uma forma. (...) um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa.”; interpretar é construir sentidos por meio de um diálogo que se efetiva, independente do quão abrangente seja nosso referencial; as interpretações podem ser múltiplas, diversas e contrastantes nos colocando assim, face à experiência; em uma perspectiva pedagógica importa aquilo que está para ser construído, articulando saberes pré-existentes a experiências desafiadoras da construção de sentidos; a arte contemporânea nos convida e também requer que ampliemos nossa familiaridade/intimidade com as obras, pois envolve, revolve, agrega e aproxima “questões artísticas, estéticas e conceituais aos meandros do cotidiano, em todas as instâncias: o corpo, a política, a ecologia, a ética, as imagens geradas na mídia etc.” (CANTON, 2009, p. 09).

Materialidade: meios e suportes que plasman e/ou constituem a obra em sua concretude; na arte contemporânea não há limites para o uso de materiais: naturais ou não, convencionais ou inusitados, nobres ou ordinários, artesanais ou tecnológicos; objetos do cotidiano são resignificados tornando-se arte por meio de apropriação e deslocamento de seus contextos e funções originalmente definidos; a materialidade ilimitada instiga e desafia nossos sentidos e percepção, desdobrando possibilidades de relação e significação; Michael Archer afirma que:



(...) não parece haver mais nenhum material particular que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecível como material da arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas. Hoje existem poucas técnicas e métodos de trabalho, se é que existem, que podem garantir ao objeto acabado a sua aceitação como arte (2013, Prefácio).

Formas de representação: dizem respeito à relação entre aquilo que vemos na imagem e o mundo observável; figurativismo seria a relação direta das representações com pessoas, objetos, natureza etc.; figurativismo acadêmico ou naturalista seria a relação direta e com intuito naturalista/realista; figurativismo não acadêmico ou moderno seria a ausência de relação entre a representação e a maneira como vemos as coisas no mundo observável⁸; abstracionismo é a não-relação da representação com o mundo observável⁹; há uma gama infinita de possibilidades de representação e de interpretação entre a figuração e a abstração, assim como nelas mesmas.

Conteúdo: é tema, é assunto; está sempre aberto à construção de múltiplos discursos em função de como nos afeta; o conteúdo expressa, suscita, revela, oculta, instiga, obriga e desafia a sensibilidade, a percepção e a expressão quando abarca nossa existência nos mais diversos e potentes âmbitos, que vão das próprias questões da arte até questões da existência humana; segundo Katia Canton (2009, p.09), a arte hoje se aproxima do mundo “em todas as instâncias: o corpo, a política, a ecologia, a ética, as imagens geradas na mídia etc.”; em sua coleção de livros de bolso - *Temas da Arte Contemporânea* – Canton agrupa artistas que transitam pelos

8 É importante ressaltar que a arte representativa, por mais naturalista que seja, nunca é a realidade, mas sim, uma representação da mesma, assim, sempre é uma interpretação mais ou menos deformada dessa realidade.

9 Cabe destacar que, mesmo que as intenções do/a artista não sejam de figuração, nada impede as pessoas de estabelecer relações entre formas abstratas e o mundo observável. O ensino da arte pode contribuir para ampliar essa relação primeira com a representação figurativa e depois para campos mais abstratos e imaginativos.



conteúdos acima e nomeia cada livro de maneira a nos dar pistas do conteúdo que abarcam: corpo, identidade e erotismo; da política às micro políticas; narrativas enviesadas; espaço e lugar; tempo e memória; Fernando Cochiarralle (2006, p. 16), também aborda questões relacionadas aos conteúdos quando afirma que:

A arte contemporânea (...) esparramou-se para além do campo especializado construído pelo modernismo e passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espalhada e contaminada por temas que não são da própria arte. Se a arte contemporânea dá medo é por ser abrangente demais e muito próxima da vida. Hoje, a arte voltou a ser novamente desenvolvida em torno do *conteúdo*, coisa que o modernismo havia reduzido a quase nada em nome da reflexão formal.

Relação Obra-Público: reagimos à arte, pois ela nos provoca e nos afeta, revela e desvela nossas possibilidades e limites no confronto com o mundo, por seu intermédio; a arte contemporânea, em especial, pede pela descentralização do discurso e pela pulverização dos sentidos através dos processos interpretativos; contudo, segundo Cochiarralle, a produção de sentidos na arte acontece muito mais pela mediação da palavra de outrem do que pelos nossos próprios sentidos, mas convém não confundir mediação com explicação; *o educador ou mediador dever ser menos a pessoa que transmite conteúdos acabados e mais alguém que estimule o público a estabelecer algumas relações de seu próprio modo* (Id., 2006, p.15); nossas relações com a arte têm o peso de um olhar impregnado por experiências anteriores, experiências que nos permitiram e/ou permitem construir conhecimentos vários e ir à arte sem inocência ou ignorância, ir à arte com os olhos que temos e que ressignificamos continuamente.

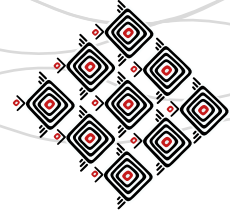
Função da arte: expressar, comunicar, representar, criticar, exaltar, embelezar, homenagear, denunciar, doutrinar, engajar, sensibilizar, conferir *status*, refletir, ensinar, emocionar, libertar?; a função da arte é definida por contextos, sociedades, culturas, pessoas e artistas e cada



âmbito desses é múltiplo no tempo e no espaço; quem tem o poder de definir a função da arte?; como esse poder se relaciona com outros âmbitos da existência humana, a economia e a política, por exemplo?; sob determinadas perspectivas, qualquer que seja a função que a arte exerça, ela é considerada inútil...

Papel do/a artista: tem relação direta com a função que se estabelece para a arte em tempos e culturas diversos ou pode subverter e/ou transgredir os limites impostos pelo sistema da arte e/ou por outros sistemas? se a arte é mimeses, o/a artista é o/a mestre/a solitário/a a dominar técnicas? se a arte é expressão, o/a artista é o/a “louco/a” criador/a? se a arte é linguagem, o/a artista é o/a intelectual? se a arte é cultura, o/a artista é o quê? artistas afetam e são afetados/as pela cultura; colocadas/os outrora no Olimpo e admirados/as por possuírem “dons divinos”, muitos/as artistas contemporâneos buscam estar mais próximos da vida cotidiana, invadem espaços públicos, rechaçam museus, atuam como ativistas, criam coletivos e ocupam espaços não instituídos ou legitimados por sistemas culturais elitistas.

Processos de criação: talvez sejam uma das principais plataformas para nos relacionarmos com a arte, pois nos aproxima, como tal, da obra como uma espécie de coautoria solidária; processos de criação são ações poéticas/práticas muito trabalhosas e que descrevem percursos em territórios diversos, irregulares, sinuosos, acidentados e também suaves, tranquilos ou até mesmo conhecidos; o papel do/a artista também se encontra em seu processo criativo, ao percorrer e descrever um percurso o/a artista vai se reconciliando com a função da sua arte; se o processo de criação é deflagrado por uma “crise” é na sua trajetória que uma reconciliação se efetiva, dando voz aos desejos como combustível do processo; o desejo aliado a alguma crença ou verdade do/a artista, exige um comprometimento em algumas dimensões: estética (linguagem, processo criativo...), política (discurso, ação, ética...), sociocultural (diálogo: pessoal, social, histórico, cultural...) e laboral (ofício, trabalho, mercado, subsistência...).



Apresentação da arte no mundo: nas casas, ruas, castelos, museus, teatros, corpos, falas, pensamentos, gestos, galerias, ateliês, instituições culturais, mídias; concreta ou virtual, efêmera ou duradoura, palpável ou imaginária, na memória ou na pele; a proximidade da arte contemporânea com o cotidiano gera reações e percepções diversas: confunde, agrega, agride ou desdenha; atribuímos o mesmo valor para artistas que expõem seus trabalhos na praça e para artistas que estão na Pinacoteca?; como os espaços e as formas de apresentação da arte podem rotulá-la?; estamos destituindo o lugar histórico da arte ou estamos só voltando à arte presente, cotidianamente, nas cavernas pré-históricas?; o que buscamos nos espaços destinados à arte?; o que esperamos dos lugares não destinados à arte?; há lugares não destinados à arte?; espaços instituídos não deixam dúvidas sobre o caráter artístico daquilo que abrigam, mas espaços outros provocam e nos desafiam a enfrentar experiências que pouco a pouco vão, em maior ou menor escala, abrindo horizontes possíveis para a vivência mundana da arte contemporânea.

Os conceitos aqui apresentados pelo grupo representam uma comunhão de percepções, reflexões e pensamentos e, portanto, estão sendo, cotidianamente, ressignificados...

- **Engendrando e vivenciando acessos possíveis...**

Uma das práticas mais generalizadas do mundo institucional das artes, compreendendo aí o chamado grande público, é a necessidade de mediação pela palavra, para a produção de sentido. Não me refiro aqui às teorias da arte, tanto históricas quanto filosóficas, cuja generalidade e universalidade só poderiam ser produzidas pelo discurso. O que está em questão é a busca ansiosa pela explicação verbal de obras reais e concretas, como se sem a palavra fosse-nos impossível entendê-las. A explicação assassina a fruição estética, já que ao reduzir a obra a uma explicação mata sua riqueza polissêmica e ambígua, direcionando-a num sentido unívoco (COCCHIARALE, 2006, p. 13-14).

Pensar e discutir mediação cultural em um curso sobre arte contemporânea para arte/educadoras/es visa promover reflexões sobre e para encontros mais orgânicos e sensíveis com a



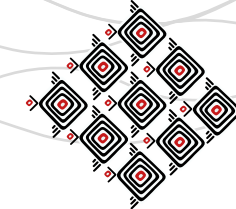
arte, contrapondo-se à ideia de monólogos explicativos que dificilmente possibilitam encontros da arte com os contextos de vida das pessoas com as quais compartilhamos a experiência de ensinar/aprender arte.

Dois momentos do curso serão aqui abordados, momentos nos quais a questão da mediação se fez presente em debates, leituras e produções artísticas. O primeiro foi um momento de leitura e discussão a partir de um texto de Bernard Darras (2009), o segundo foi um momento de proposição de mediação por parte das/os integrantes do grupo, a partir de artistas de sua escolha, duas dessas propostas serão aqui descritas.

Segundo Darras, a mediação acontece no cruzamento entre o objeto cultural mediado, os saberes do destinatário da mediação, os saberes do mediador e mais o mundo cultural de referência de ambos (2009, p. 11). O autor também afirma que as concepções de cultura¹⁰ que constituem os saberes do mediador revelam-se em suas mediações, fazendo com que essas se constituam mais em acompanhamentos culturais do que em ocasião de reflexão crítica (op. cit.).

Darras distingue duas grandes abordagens da mediação: a Mediação Diretiva que, *na sua forma mais pobre, fornece só um sistema interpretativo impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural*, e a Mediação Construtivista, a qual, *através de diversos meios, interrogativos, problemáticos, práticos, interativos, etc, contribui para o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos* (2009, p. 11-12).

¹⁰ Darras organiza os sistemas culturais em contínuos e divididos. Os sistemas contínuos organizam-se assim: aquele no qual *uma elite econômica, mediática e cultural inventa e se apropria de tudo que é raro e novo*; aquele no qual *importam as qualidades (...) julgadas dignas para contribuir à elevação espiritual da humanidade e ao enobrecimento de seus comportamentos*; e aquele no qual *todas as produções valem e devem ser tratadas de maneira equânime e equivalente*. Nos sistemas divididos, Darras aponta para três sistemas: autônomo (*se autodefinem e recusam ou minimizam relações com o ambiente*), heterônimo (*negociam de maneira negativa ou positiva suas relações com os seus meios*) e alônomo (*dirigidos ao exterior*) (2009, p. 4-6). Para melhor compreensão desses sistemas, sugere-se a leitura do texto original.

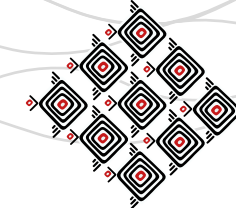


A primeira mediação proposta após a leitura de Darras se deu a partir de uma obra do artista estadunidense Robert Rauschenberg – *Ralo*, 1989. A reprodução em fotografia da obra¹¹ foi afixada na parede do atelier sem que nenhuma informação fosse fornecida e as pessoas, dispostas a sua frente, foram convidadas a olhar e a pensar sobre a imagem a partir de duas provocações: *Como a imagem afeta vocês? Quais perguntas (de uma a três), vocês fariam a esta imagem com o intuito de aproximar-se dela em termos de construção de campos de significação?* Foi solicitado que as reflexões, a partir dessas provocações, fossem registradas por escrito e posteriormente foram apresentadas por cada pessoa e problematizadas pelo grupo. Após este momento de imersão pessoal na obra, algumas informações sobre o artista foram apresentadas ao grupo, possibilitando ampliar ainda mais as significações da obra. Por fim, uma proposta de criação poética foi feita e materiais diversos foram disponibilizados. O *Ralo* de Robert Rauschenberg ativou memórias, afetos e sensações diversas: o ralo do banheiro onde nossa intimidade e sexualidade são exploradas; o ralo escuro, sujo, sombrio e triste que dá medo e remete à morte; o ralo da pia que incomoda por estar na parede, por parecer uma cópia/reprodução mal feita, um alho, a morte! O ralo visto como um pneu que remete ao pai caminhoneiro e às histórias de infância no quintal de casa; um botão, *paixão e encanto antigos*.

As produções poéticas revelaram e desvelaram estes e outros sentidos construídos pelo encontro entre o *Ralo* do artista e os ralos de nossas histórias de vida. Sensíveis e intensos encontros com a arte, a do artista e a nossa própria: o mergulho de cabeça no universo feminino com firmeza e cor, não mais em preto e branco, não mais como um ralo sujo, mas como uma entrada/passagem para um caminho a percorrer que pressupõe continuidade e renovação das mulheres que se encontram com seus sonhos, desejos, ousadias e sexualidades...; o ralo do banheiro



11 Fonte da imagem do ralo na parede ao fundo da fotografia desta página (ampliada no painel da página seguinte): material educativo da mostra *Em Nome dos Artistas – Arte Contemporânea norte-americana na Coleção Astrup Fearnley*, que aconteceu no ano de 2011, em comemoração aos 60 anos da Bienal de São Paulo.



como um universo masculino homossexual, reduzido ao segredo dos banhos mais longos e da repressão familiar; o ralo como enrascada, como reflexão crítica e histórica do momento político em que vivemos nós, brasileiras/os, indo para o ralo!

Outra proposta de mediação se deu a partir de uma obra do artista espanhol Juan Pérez Agirregoikoa - *Je suis superinteresse*, 2004¹². A professora proponente da mediação é da área de história e sua relação com o artista e a obra se deu pela abordagem histórica e política de seu trabalho. Pérez critica o sistema socioeconômico, político e cultural por meio de humor e ironia. A imagem foi projetada no quadro e algumas provocações foram feitas ao grupo; um exercício que se chamou “Expectativa de Leitura”: *Definam cultura. O que vocês esperam deste artista? O que vocês diriam ao artista sobre esta obra? O que vocês diriam a um amigo sobre este artista? Qual título vocês dariam para esta obra?* Após algumas trocas de ideias, nos foi entregue um óculos de plástico (vide fotografia do painel seguinte), com uma etiqueta amarrada com fitas coloridas, cujas cores estavam relacionadas à nacionalidade de produção dos óculos. A etiqueta foi trocada duas vezes e em cada uma das vezes, as inscrições eram: Feito no Brasil, Fabriqué à Paris e Hecho en España. Fomos convidadas/os a enxergar pelos olhos ou pelas lentes de outras culturas! Uma provocante proposição poética desafiadora de limitações não biológicas, mas culturais, ideológicas, políticas, sociais...

Compreendemos por meio de nossas proposições que é na discussão de conceitos que damos voz a uma possibilidade de interpretação ou significação que busque, na medida do inteligível e do sensível, dar sentido para a relação obra/público - ou seja, qualificar o encontro com a arte contemporânea; como uma estrada possível em nós para levar ao encontro do artista. Sendo assim, podemos pensar que a função da arte nesta relação, se privilegia na sua interpretação, pois nessa significação é que reside toda a sua potência comunicacional. Ao articularmos conceitos, ler as imagens, fruir as propostas de mediação



12 Fonte da imagem (primeira imagem à esquerda no conjunto de imagens a seguir): <https://www.mutualart.com/Artwork/je-suis-superinteresse/829FBE1D983ACE55> . Acesso em 01/09/2018.



estabelecemos uma relação possível com a arte contemporânea, tanto do ponto de vista pedagógico quanto das individualidades, sem, contudo, nos afastar do bojo contemporâneo das produções literárias, obras e artistas vistos em nosso percurso.

Ao longo do primeiro semestre de 2018 reunimo-nos para conversar sobre arte contemporânea e nos transformamos em diferentes medidas e âmbitos. Mas, nos transformamos porque é isto que a arte faz de melhor com a gente: promove encontros e confrontos, permitindo-nos explicitar dúvidas, certezas, angústias, anseios e frustrações. Parece ser esta a matéria viva de uma educação que se propõe humanizadora!

Referências bibliográficas

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2012.

CANTON, Katia. **Temas da Arte Contemporânea** (Coleção). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**. Portugal: Publicações Europa-América, Lda: 2010.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da Arte Contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

COELHO, Teixeira. **Uns modernos, uns contemporâneos**. Revista Bravo! Março 2000, Ano 3, n. 30, p. 94 - 99.

COUTINHO, Rejane. **O educador pesquisador e mediador: questões e vieses**. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG: Belo Horizonte, v.3, n. 5, p. 46-55, maio, 2013.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA COUTINHO (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.



FARIAS, Agnaldo. **Arte Brasileira Hoje**. São Paulo: Publifolha (Folha Explica), 2002.

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

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. RODRIGUES, Maristela Sanches. Como nos aproximamos e compreendemos a Arte?

In: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota Editora, 2014. Série &arte&educação&cultura&.

_____. Desenvolvimento estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos. São Paulo, 2008 – 252 páginas. Dissertação - Mestrado – Instituto de Artes da UNESP.



DANÇA BUTOH: DANÇA, MOVIMENTO, CORPO, ALMA

Saile Moura Farias¹ - UEM

Resumo

Este artigo tem como objetivo evidenciar a investigação acerca do engendramento da Dança Butoh por sua trajetória. Desenvolvendo-se a partir de pesquisas bibliográficas, o projeto se desenvolve com a busca por investigar sobre a dança Butoh a partir do levantamento teórico. Este projeto surge com a perspectiva de ser uma pesquisa teórica que aconteça também como fonte para trabalhos práticos instigando a Dança Butoh no corpo do interprete e da interprete.

Palavras-chave: Butoh; Arte; Corpo; Dança.

Introdução

Debruçando-se sobre uma dança contemporânea japonesa, este artigo visou levantar lugares onde se possa refletir a partir do pressuposto de uma dança avessa à tecnicidade. Toda historização a partir da Dança Butoh intui-se caminhar pela perspectiva de falar de uma dança pessoal, onde a reprodução e o estipulado estão em detrimento do trabalho no corpo do e da interprete. Dois objetivos importantes da pesquisa são Tatsumi Hijikata e Kazuo Ohno, percursores do Butoh que 'surge' na década de 1950 com todo contexto Pós-Guerra que se instaurava no Japão, especificamente, e toda standardização que caía sobre o país, pondo em desequilíbrio a cultura, costumes, colinária, arte etc. A pesquisa busca desenvolver-se com a perspectiva de uma escrita ramificada, onde as informações se atravessem e estejam em uma visão rizomática de leitura, com desejo de não seguir uma construção estrutural de composição. O nome de cada movimento de escrita é a partir de alguns contos de Clarice Lispector, do livro Felicidade Clandestina.



A REPARTIÇÃO DE PÃES

A “dança das trevas”, criada por Tatsumi Hijikata (1928 – 1986) surge no final dos anos de 1950 para 1960, denominada *Ankoku Butoh*. Busca existir no intervalo de memórias e inquietudes de Hijikata, pondo como principal foco a sua relação com o lugar de nascimento.

Conforme o Japão ia se desenvolvendo, segundo a vontade Ocidental, e, adaptando-se à potência econômica que partia de outros países, algumas áreas foram mudando juntamente, como foi o exemplo do concívio social. Baiocchi (1995, p. 25) relata que “[...] mudanças nos hábitos e costumes e a desenfreada urbanização deixaram os japoneses confusos entre a obsessão pelo progresso e o refúgio na nostalgia”. O Japão que sempre viu o corpo como um corpo coletivo, e reforçava a ideia de a união ser mais precisa do que o individualismo, se viu na situação de fraqueza da tradição, se fechando em muros e condomínios nas áreas urbanas.

O Butoh manifesta-se com uma estrutura e proposta diferente de potência política e artística, especificamente, a partir do contexto político-sócio-cultural. Encontrava-se voltado, de um lado, à catástrofe na cultura e, de outro, à necessidade de buscar a volta de tradições do país.

Muitas foram as expressões artísticas que lutaram contra o movimento de perda da tradição japonesa pela colonização Ocidental. Literatura, música, teatro etc., muitas vertentes artísticas assumiram o lugar de enfrentar um momento em que até a culinária do Japão havia sofrido interferências. Logo, ao contrário de se resignar ao comando estrangeiro, a arte se fez voz aos gritos de resistir diante da americanização que caía sobre o país.

Alguns grupos de artistas se destacaram na época, um deles foi o grupo Tenda Vermelha, que se projetava de encontro com a modernização no país. Seus trabalhos protestantes saíam do espaço teatral convencional e iam para a rua, contribuindo imensamente com a busca pelo intrínseco do Japão, e sendo grande referência militante. Eram críticos ao processo de modernização do país e os seus trabalhos deixavam o espaço teatral para ocupar as ruas.



Anos de experimentos e processos poéticos, *Ankoku Butoh*, em 1970, passa a ser conhecida apenas como Butoh. Essa supressão no nome não apaga a potência de expressão corporal sensível e as vivências já dançadas anteriormente pelo movimento arbitrário. No final do século XIX, a palavra Butoh era designada a uma dança de salão, clássica e de técnica, mas no Pós-Guerra surge com uma nova perspectiva de composição e de fala corporal.

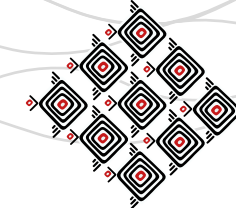
O Butoh não emerge da política, porém é nela que ele se potencializa, se reafirma e se refaz dançar, buscando sempre a relação do corpo que é atravessado pelo contexto, e dança afetado por isso.

Baiocchi (1995, p. 23) ratifica que a

[...] técnica? Hijikata dançava como se fosse a encarnação dos “deuses na terra”. Desafiava os seus sentimentos humanos mais apurados, que tinham sido abandonados e suprimidos no meio do processo irracional de implantação da standardização da razão, da consciência e de todos os aspectos da vida (leia-se americanização) no Japão e em todo o resto do mundo.

No ano de 1941, o Japão dá início ao seu envolvimento na Segunda Guerra. Isso acarreta, especificamente, para Hijikata, na perda de seus irmãos mais velhos que foram servir o país e não tiveram a oportunidade de volta. Aos 13 anos de idade, Hijikata, se vê no maior contato que já havia tido com a presença da morte. Apesar da pouca idade ele já tivera contato com o que mais na frente inspiraria sua dança: a morte. Assim, a dança Butoh antes de fomentar seu movimento político, já fazia jus a tudo que ainda estaria por vir ao Japão. Segundo Greiner (2010, p. 99), Hijikata “admite a presença da morte o tempo todo. Volta à lama para experimentar a passagem do informe à forma e vice-versa, um contínuo sem fim”.

Hijikata nos seus 17 anos de idade, após decidir dedicar-se a arte, vai beber de inspirações nas danças europeias e norte-americanas que via nas revistas. Conforme as descobertas poé-



ticas de Hijikata se expandem e o corpo vai reverberando as experiências anteriores, tudo se tornara material para o sentimento de sua dança. Uma construção íntima e pessoal.

Em 1952, Hijikata decide mudar para Tóquio de vez e, pelas circunstâncias financeiras, acaba por cometer crimes para sobreviver. É preso algumas vezes e convive diretamente com o submundo da cidade. Divide espaço com pessoas que estão à margem da sociedade. O que mais na frente teria grande influência na sua dança.

Hijikata apud. Uno (2012, p. 43) dizia:

[...] minha dança é baseada em uma luta contra a natureza primitiva, ela se faz sobre todas as ações autônomas, e que contêm os crimes, a homossexualidade, e se constitui como uma revolta contra a alienação do trabalho humano na sociedade capitalista. É por isso que os criminosos estão presentes na minha dança.

É notória a estrutura aberta do Butoh sendo agregada pelos acontecimentos da vida de Hijikata, como por exemplo um importante marco em sua vida foi sua observação em relação aos camponeses e seus bebês em cestas chorando o dia todo, ficando em uma posição que prejudicava sua estrutura óssea e resultava em pernas tortas. Esse estudo observado por Hijikata lhe proporcionou material para experimentar na Dança Butoh. Outro marco sua primeira apresentação, em 1959, de um experimento de Butoh denominado: *Kinjiri* (Cores Proibidas) que com todo burburinho resultante, já mostrara em que Hijikata projetava desenvolver sua trajetória artística, que era a de questionamentos sociais através do corpo com sua Dança Butoh.

Em 1960, pode-se dizer que a era do Butoh como potente vertente política é dada mais precisamente; a dança que não traz em sua corporeidade a ideia da técnica, entende-se no lugar de não se entregar às lástimas em que o Japão se encontrava, mas sim dançar sob e sobre elas, sendo manifesto de resistência política em meio a uma cultura que se tornava objeto de submis-



são. O Butoh não é um movimento oriundo da política, mas de modo enfático tornou-se potência de validade política ao postar-se como arbitrária vertente artística.

Nesta década, o Butoh, já tem uma segunda figura de extrema importância para seu crescimento quanto movimento de experimentação fora do maneirismo. Essa figura é Kazuo Ohno que conhece Hijikata em 1954, ainda que o mesmo tenha presenciado a primeira performance de Ohno em 1949, foi apenas depois de 5 anos do primeiro contato que então eles passaram a desenvolver grandes parcerias.

Conforme se entendem intimamente na arte de cada um, começam a trabalhar juntos e, este fato, se dá em 1965; a Primeira parceria de Kazuo com Hijikata foi denominada *Bara Iro Densu* (A dança da rosa colorida).

Kinjiri (Cores Proibidas) nasce da inspiração de uma obra de Yukio Michima (1925 – 1970) que foi um grande amigo de Hijikata e, também, responsável pelo envolvimento dele com a literatura. A obra trazia uma relação homossexual entre um velho, vivido por Hijikata, e um jovem, vivido por Yoshito Ohno. No intervalo da relação, acontece de uma galinha ser posta entre as pernas de Yoshito e após simular sexo com o animal, o matava. Com duração de 10 minutos, o trabalho fazia relação com a promiscuidade, a morte, o grotesco e todo sofrimento que permeava o Japão.

Baiocchi (1995, p. 28) firma que “Tatsumi Hijikata, Shuji Terayana, Juro Kara, Tadanori Yôkô entre outros, criaram um teatro da miséria, parecido com uma feira livre. ” “O resultado eram obras de enorme poder imagético – metáforas de uma terra em crise (...)”.

A relação com Michima foi vista em alguns trabalhos de Hijikata até meados de 1963. Então Hijikata que sempre teve sua relação com o corpo como fator primordial estava absorvendo grandes influências da literatura de Michima e decide que o intervalo de 1954 a 1963 tinha sido realizado de maneira proativa ao Butoh. No entanto traça novos caminhos a sua dança, ou seja, passa a buscar maior atenção ao trabalho corporal, se desvincilhando da literatura. Baiocchi (1995, p. 23) explana melhor sobre este caminhar de nomenclatura Butoh:



“A dança Butoh em Japonês (舞踏) é formada por dois ideogramas: bu: (dança) e toh (passo).

Na mídia nacional e internacional encontramos interpretações várias palavras, como as seguintes:

- bu (dança) e toh (golpear a terra);
- bu (movimentos etéreos) e toh (gestos contraditórios e concretos);
- bu (pairar, esvoaçar) e toh (pisar, amassar o chão);
- bu (mãos) e toh (pés).

A palavra romantizada aparece de várias formas: butoh, butô, buto, butho e bûto. O significado da expressão butoh é amplo – não pode ser reduzido à compreensão de sua etimologia.

Acontecimentos que poderiam estar no lugar de esquecimento pelo seu peso traumático foram, no entanto, absorvidos na dança como uma significância do Butoh. Este que não se compôs tornando uma estrutura cartesiana, mas, sim como um entendimento homogêneo de que as memórias e as emoções eram seu lugar de dança. A dança de Hijikata partia do que atravessava seu corpo “[...] mais especificamente da movimentação dos agricultores que levavam seus bebês dentro de cestas, da natureza do local e da escuridão do inverto...” (Greiner, 1998, p. 24).

O PRIMEIRO BEIJO

Kunio Motofuhji, 03 de março de 1928, nasceu em um lugar onde predominantemente a dificuldade financeira o cercava, sofria com a tamanha dureza do ambiente. Assim, no norte do Japão, Kunio, somente no final dos anos 1950 assumiu o nome artístico de Tatsumi Hijikata, era de uma família pobre, o que só impulsionou sua arte, pois o que sofria era posto como memória para explicitar na dança.



Tatsumi Hijikata trabalhou muito as suas vivências enquanto quem permanentemente conviveu com a dor da falta. Falta de uma vida mais tranquila e satisfatória, falta de pessoas que perdia em sua caminhada e de uma base como alicerce de vida familiar. No livro *O Soldado Nu de Éden Peretta* (2015), um relato de Hijikata diz que seus irmãos, antes de saírem para servir ao exército foi entregue a eles um pouco de saquê para beber, pela bebida eles ficaram vermelhos e, no entanto, voltaram cinzas.

A primeira relação com a morte. O processo de assimilação desse estado de luto foi crucial ao que mais à frente seria matéria de vida da dança. Após ir à Tóquio, tiveram muitos acontecimentos que também influenciaram sua dança, dança essa, que ele lutou muito para popularizar. Em 1985 se junta com algumas companhias de danças tradicionais japonesa, com intuito de tornar o Butoh mais popular, e produzem alguns trabalhos.

O desejo de popularizar o Butoh já era presente em Hijikata desde 1970, quando quis criar o *Butoh-fu*. O *Butoh-fu* intuía-se em tornar esta potência poética em estruturas técnicas e didáticas para ser ensinada mundo a fora. O *Butoh-fu* acontecia através de relatos que Hijikata escrevia e, utilizava disso para criar uma metodologia para a dança, no entanto esse seu desejo não foi – necessariamente – alcançado por motivo de sua morte tão prematura.

Aos 57 anos, no final de 1980, morre de câncer Tatsumi Hijikata. Após passar por tantas crises, como por exemplo, de desistir de dançar e somente querer coreografar, seu último trabalho foi a *Revolta da Carne*, que o leva novamente à Tohoku, não apenas dançando a sentimentalidades de sua terra natal, mas as reverberações que ficaram quando fez sua última visita à cidade. Ele acreditava que necessitava desse reencontro do lugar que tanto o acompanhava por onde ia.

PERDOANDO DEUS

Viala (1995, p. 29) Apud Baiocchi expõe que “Se Kazuo era a alma do butoh, então Tatsumi Hijikata é o arquiteto.” Do extremo norte de Hakodate, aos 19 anos ele trabalhava como ginasta



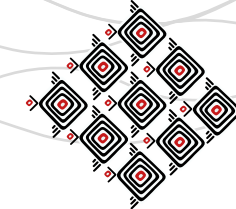
e, nesta época, é convocado a servir o exército. Neste intervalo de tempo, cruzou com uma obra, em 1929, que teve a partir daí significante influência no seu processo como dançarino: *La Argentina*, de Antônia Mercé (1890 – 1936). Esta obra foi de grande impacto para o processo artístico de Ohno, o que 50 anos depois o fez remontar com a direção de Hijikata, o seu maior trabalho: *Admirando La Argentina*. Em 1930, Ohno entra em uma escola de dança e tem aulas com Takaya Eguchi, aluno de Mary Wigman (1886 – 1973), e tem seu maior contato com a Dança Expressionista Alemã.

Em 1938 assume a frente da guerra na China e fica por lá até 1945. Após essa experiência como tenente, Kazuo volta a Tóquio e dedica-se com mais fervor a dança, montando com Takaya Eguchi uma série de trabalhos práticos. No ano de 1954, Kazuo conhece Hijikata e passam a trabalhar juntos em diversos projetos, época que Hijikata torna sua poética Butoh mais vivaz e expandi-a, o que o faz “existir oficialmente” a partir deste ano a Dança Butoh.

Em 1977, Ohno abre sua escola de dança e, anos mais tarde é apresentado ao Ocidente com seus trabalhos *Admirando La Argentina* e *O sonho do feto*. Em 1986 chega ao Brasil e torna-se símbolo máximo de representação do Butoh no país. Com a vinda de Ohno ao Brasil, a cultura japonesa e, especialmente, o Butoh passam a influenciar grandes artistas, entre eles, Maura Baiocchi, Antunes Filho, Takao Kusuno etc, através de experiências com o mestre Ohno e aulas fora do Brasil.

Em 1990, o Butoh, é febre em solo brasileiro e torna necessária a ideia de relacionar o processo artístico à dança. O Brasil só não teve contato mais cedo com o Butoh devido ao grande peso que a poética da dança trazia consigo. Como relata Baiocchi (1995, p. 49) “a obra de Ohno é ressonância da sua vida. Ohno desenvolveu um estilo único e inigualável. Além de ser considerado a alma da dança Butoh...”.

A dança Butoh é a existência da não existência. Esta complexidade de ser do Butoh é entendida devido ao seu processo de dança pessoal que se desenvolveu, especificamente, dizendo



sobre Ohno e Hijikata, nas experiências vividas; pessoais, trocas com o cotidiano e próprias de cada corpo – físico e metafísico – no mundo.

A dança Butoh de Kazuo Ohno. A dança Butoh de Tatsumi Hijikata.

Entre 1954 para 1960, teoricamente, dizem ser o nascimento Butoh e, em meados da década de 1960 para 1970, o Butoh se potencializa, entretanto, não se determina uma data de nascimento do Butoh, uma vez que se trata de uma dança onde as memórias é um importante meio de contaminação do movimento.

As memórias de Ohno e as memórias de Hijikata sempre estiveram em fluxo de existência e movimento, para cada densa experiência, seja ela sendo atravessada por morar na rua, a convivência com as prostitutas e as travestis etc., seja ela na vivência de ir servir o país no exército, perder dois irmãos, o contato forte com a religião etc., são contribuições para o desenvolvimento de uma dança que é toda essa trajetória vital.

Peretta (2013, p. 111) expõe que

Ainda em sua infância o garoto Kazuo viveu a dura experiência das perdas de uma irmã – atropelada por um bonde, em 1914 – e de um irmão recém-nascido – que vira a falecer em seus braços no ano de 1967. Foi assim, deparando-se fisicamente com a morte de seus irmãos, que Ohno começou a delinear o esboço de umas de suas importantes matrizes poéticas, ou seja, a percepção profunda da interdependência entre todos os seres e da onipresença da morte.

A potencialização política do Butoh ocorre de fato de no Pós-Guerra, visto que toda a catástrofe serviu como canal de criação artística, afinal, trata-se de um marco de muitas perdas em diversos aspectos, como já foi levantado.

Diante desse movimento de levantar épocas em que o Butoh tenha surgido, períodos que demarquem um nascimento a ser categorizado em ideia esquemática de data, Lispector (1998,



p. 11) nos pontua, em toda sua poética, uma frase da qual faz toda esta discussão ser mortífera: “como começar pelo início se as coisas acontecem antes de acontecer?”.

O GRANDE PASSEIO

A dança de Hijikata e a dança de Ohno, ambas trazem a sensibilidade da movimentação mais instintiva do ser humano – tanto interna quanto externamente –, em algumas referências encontramos vestígios de possuíam suas divergências enquanto propriedade de cada artista, como diz Peretta (2015, p. 45) eram “...duas distintas faces de uma mesma manifestação, as quais, em muitos pontos, se tocaram, complementando-se e negando-se reciprocamente”. Ambas poéticas se estruturavam nas contaminações, no entanto, existe um lugar na fusão Tatsumi-Ohno onde eles se distanciam, ou seja, cada corpo, mesmo com a base de onde o Butoh floresce, entendem que o caminho da dança passa por questões pessoais de descobertas no mundo e do que ativa o processo criativo.

Hijikata dançou ferrenhamente suas memórias em Tohoku, a promiscuidade e a tentativa de aniquilar a ocidentalização no Japão, sendo um corpo-restência ativamente protestante. Ohno dançou suas memórias, suas inquietações e sensibilidades. Este e aquele; criaram e recriaram excitações. Porém, aquele que foi o pioneiro na dança Butoh, cogitava a possibilidade de uma estrutura que pudesse ampliar sua dança com o já relatado, Butoh-fu. Ohno, no entanto, sempre defendeu a ideia de que a Dança Butoh e a expressão pessoal eram inerentes em poética, ou seja, não caberia tecnicidade onde a técnica usurpa a poética. O Butoh-fu de Hijikata foi a tentativa de não deixar com que sua maneira de ver e dançar o Butoh fosse perdida, conforme, após sua morte, fosse sendo esquecido, uma proposta metodológica de ver e dançar o Butoh. Tinha necessidade de torná-lo mais técnico para que continuasse sendo propagado por muitas regiões.



Alguns são utilizados por artistas que tiveram contato com Hijikata. Porém, afastam-se do que Ohno propõe como dança pessoal. Hijikata dançou a morte, a dor, a perda, a promiscuidade e afins. Ohno, mesmo que não se desvencilhando tanto dessas potencialidades criativas, possuía um lugar mais *seu* de expressar. Ele costumava dizer que dançava a volta ao útero, como relata Ohno (1995, p. 49) apud Baiocchi:

A terra está tão longe do céu... e tão perto. Íntimos, amorosos, Terra e céu se casam. Paraíso e inferno se casam. Há vida nisso. Quando você dança ou vive, você se alimenta. Na morte há vida, na vida há morte. Quando se cresce no útero materno, a mãe dá a vida para o feto. Todos nos alimentamos da vida materna. Então pense sobre isso.

Uma dança só que no todo é um corpo versátil. Um corpo buscando a liberdade de um movimento que nasce de onde talvez nem ele mesmo reconheça, no entanto, tem necessidade de realizá-lo.

Como reflete Hijikata (1995, p. 83) Apud Baiocchi que “(...) há Tohoku em toda parte...” isto leva a refletir que se há o norte do Japão em todos os lugares quer dizer que a potência do Butoh tem existência em cada lugar do mundo. Não significa que em todo o lugar do mundo exista a Tohoku de fato, mas, sim, existe lembranças pessoais, sentimentos, poesias de cada ser humano que transita construindo, decompondo e descobrindo novas memórias e afetações. Há corpos que se debruçam na luta política de seu contexto. Tohoku para Hijikata era essa contemplação de afetações que reverberavam na sua dança.

Diante de contrapor possíveis divergências na Dança Butoh de Ohno e na Dança Butoh de Hijikata, Peretta (2015, p. 147) nos explana que “sobrepondo a obra de Kazuo Ohno aos fundamentos subversivos postos pelo Ankoku Buto de Tatsumi Hijikata, seria possível observar suas relações de complementariedade e, ao mesmo tempo, de diferenciação”. Ou seja, se pusermos



em questão as particularidades desenvolvidas na obra de Ohno e particularidades desenvolvidas na obra de Hijikata, ainda que falando da mesma dança pessoal, encontraremos no meio dos entrecruzamentos, a diferenciação de expressão seguida por poéticas mais políticas voltadas ao meio político-sócio-cultural e poéticas, mesmo que, também políticas, mas mais voltadas para relações subjetivas do interior do ser.

Baiocchi relata (1995, p. 13) “Filmes, reportagens fotográficas da existência artística de Ohno Kazuo revelavam uma forma singular de butoh. Ele optava pela luz, Hijikata pelo sombrio”.

A LEGIÃO ESTRANGEIRA

O Brasil, recém país democratizado na política, abre as portas para novas linguagens e, assim, em 1986, após a ditadura e o regime de censura, Kazuo Ohno bate à porta. Em abril daquele ano Kazuo chega ao Brasil, trazido por Takão Kusuno. A primeira experiência do Butoh em solo brasileiro com o trabalho dirigido por Hijikata. No entanto não é somente ali que o Brasil tem seu contato com a dança Butoh. Takão Kusuno já fomentava essa arte no país, mas por medo da responsabilidade trazida com a mesma decide não expor publicamente como Dança Butoh. Segundo Baiocchi (1995, p. 79) “Takão prefere dispensar o termo com medo dos sustos endêmicos que a novidade produz”.

Nesta época a cultura japonesa no Brasil era mínima. Por mais que o Brasil, atualmente, seja o país que mais recebeu imigrantes japoneses em todo o mundo, a comunidade era fechada em si e nos seus costumes. A vinda do Butoh foi uma importância influência a esta questão. Ohno já havia apresentado *Admirando La Argentina* em outros países vizinhos do Brasil, o que serviu de preparo da chegada da dança contemporânea japonesa no país, país este que recebe Kazuo de forma positiva nas poucas apresentações que pôde fazer.



Após a vinda de Kazuo ao solo brasileiro, começa uma febre de pesquisadores, artistas e aulas de Butoh pelo país. Baiocchi (1995, p. 82) em relato pessoal, comenta:

Adotei o termo butoh e o associei ao meu trabalho somente a partir de 1990, após segunda temporada de estudos na Austrália, onde encontrei Kazuo, e após o trabalho em Tóquio onde participei de um espetáculo multimídia com direção do músico Kazuo Uehara e do fotógrafo e iluminador iuji Kusuno, irmão de Takao Kusuno.

Após esse período de estudos e encontros, Baiocchi volta ao Brasil sendo o principal meio de exploração da dança Butoh no país. O caminhar do Butoh no Brasil está ligado com o amadurecimento e ganho no espaço artístico que a dança conquistou na década de 60/70 do século XX. Consequentemente após se estabelecer como dança de resistência às ocidentalizações – e suas interferências no contexto político-sócio-cultural do Japão –, tem suporte para migrar sua poética para outros chãos, visto que seu papel já havia sido potencializado em solo nipônico.

Referências bibliográficas

BAIOCCHI, Maura. **Butoh**: dança veredas d'alma – São Paulo: Palas Athena, 1995.

GREINER, Christiane. **Butô. Pensamento em Evolução**. (Ilustração de Rechel] Zuanon – São Paulo: Escrituras Editora. 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 1º edição. **2015**.

PERETTA, Édén. **O soldado Nu**: raízes da dança butô. 1ed – São Paulo: Perspectiva,

UNO, Kuniichi. **Gênese de um corpo desconhecido** – Tradução Christine Greiner com Ernesto Filho e Fernanda Raquel. 2012.



DESENHOS NARRATIVOS: DA AREIA À LUZ UM WORKSHOP PARA SE PENSAR NA DEFESA DE NOSSA EPISTEMOLOGIA

Sônia Maria Caldeira Paiva¹ - UnB
Ana Carolina Conceição² - LTC
Eric Costa³ - LTC

Resumo

Este artigo discute sobre o ensino de artes cênicas pela perspectiva do Desenho da Cena, no contexto informal, através da vivência do Workshop “Desenhos Narrativos: da Areia à Luz”, uma ação que permeia a construção do conhecimento desde a ancestralidade para a modernidade. Conectando o que há de mais latente no trabalho: a dinamização das culturas, a troca de conhecimento que introduz ao homem novas perspectivas e olhares sobre sua história e a construção da narrativa para o futuro da humanidade. Para isso, o presente texto apresenta os ideais que guiam a concepção do workshop que se mostra em consonância com dois temas que nos apontam um conceito claro da urgência em que o mundo se encontra. Primeiro com o tema da CONFAEB 2018 que é “CONFAEB 30 ANOS: Ações Políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações” e segundo com o tema da Quadrienal de Praga de 2019/ PQ 19 - Imaginação, Transformação e Memória. Atualmente, não só no Brasil como em outros

1 Professora Doutora da Universidade de Brasília, ministra há dezoito anos as disciplinas de Encenação, que incluem o ensino da Cenografia, Iluminação e Figurino, é coordenadora do Programa de Extensão de Ação Continuada (PEAC): Laboratório Transdisciplinar de Cenografia (LTC), lócus observacional de sua tese. Integrou o time de curadores da representação brasileira na Quadrienal de Praga de junho de 2015, foi curadora da Mostra dos Estudantes brasileiros de Cenografia - Brasil: LABirintos Compartilhados.

2 Graduada em licenciatura - artes cênicas na Universidade de Brasília. Mestre em Abordagens teórico pedagógicas em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes PROFArtes/UDESC-UnB. Pesquisadora associada do LTC (Laboratório Transdisciplinar de Cenografia) e artista da Mundin Cia de Teatro. É professora de artes da Secretaria de Educação do Distrito Federal desenvolvendo projetos sobre artes e suas linguagens com foco no centro de interesses da comunidade escolar.

3 Arquiteto, Ator, Diretor Teatral, Cenógrafo, Pesquisador associado do Laboratório Transdisciplinar de Cenografia e Professor Voluntário da cadeia de encenação na Universidade de Brasília.



países, estamos enfrentando uma onda de retorno aos velhos preconceitos fundamentalistas e conseqüentemente uma desvalorização e expropriação da cultura, memória e tradição de países ditos periféricos. A busca de conhecer e preservar o conhecimento oriundo do continente africano, pode nos esclarecer sobre nossas identidades. Construir uma memória e resgatar parte de nossa história é uma forma de enfrentar o atual estado de retrocessos os quais presenciamos. Em Desenhos Narrativos – o workshop - os participantes são apresentados, e aprofundados, dentro da teoria e dos conceitos. Sendo, neste, expostos à Geometria Sona de Angola e à Teoria do Ponto, Linha e Plano de Kandinsky. Da teoria à prática, são guiados através dos conhecimentos para a produção dos desenhos representativos, que trazem a narrativa da Cultura Tchokwe.

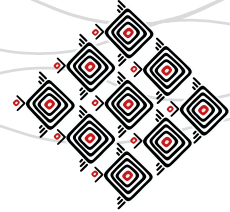
Palavras-chave: Desenho da Cena. Cenografia. Ensino de Artes. Epistemologias.

Introdução

O Laboratório Transdisciplinar de Cenografia (LTC) da Universidade de Brasília (UnB), um programa de extensão de ação continuada destinada a alunos universitários e comunidade artística, criado e coordenado pela professora Dra. Sônia Paiva, é fundamentado na realização de projetos com enfoque na prática e educação do desenho da cena. Campo que entendemos aberto, onde todas as linguagens podem se encontrar, em que não existe expressão dominante nem dominada, sendo apenas um local de potencialidades narrativas.

Desde 2010, tem proposto trabalhos com alta receptividade na Quadrienal de Praga, maior evento mundial da cenografia. Destaca-se a Mostra dos Estudantes na PQ'15, intitulada “BRASIL: LABirintos Compartilhados” realizada em 2015, sob a curadoria de Sônia Paiva. Nessa edição da Mostra participaram pesquisadores, educadores e estudantes de 20 núcleos de ensino das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil. A partir da criação de uma cartografia que refletisse a multiplicidade e particularidade das manifestações do desenho da cena no país. Os projetos foram materializados em forma de cadernos, álbuns cartográficos, priorizando o registro dos processos e percursos de criação, apresentando um panorama diverso da identidade cultural e artística brasileira.

O Desenhos Narrativos é um projeto autoral do LTC que reflete três anos de trabalho e pesquisa, com duas imersões de criação e produção, apresentações em simpósios nacionais e



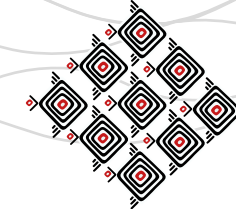
internacionais, e um intercâmbio e residência artístico com Grenoble, França, em 2016. O projeto consiste num conjunto de ações – um jogo interativo digital, um workshop e um espetáculo interativo – que congregam os campos do aprendizado e do fazer, bem como os da inter, multi e transdisciplinaridade.

Neste artigo optamos por falar do workshop, em que se propõe uma imersão em dois conceitos fundamentais do projeto Desenhos Narrativos: a tradição sona de Angola e a teoria de Wassily Kandinsky (1866 a 1944) do “Ponto, Linha e Plano”. Temáticas abordadas em partes das pesquisas e experimentos desenvolvidos na tese de Paiva “O Laboratório Transdisciplinar de Cenografia (LTC): lócus do espaço e desenho da cena no Brasil”.

A Geometria Sona faz parte da tradição de desenhos na areia, dos povos Tchokwe, que vivem em sua maioria no Nordeste de Angola. Seus desenhos são passados de geração em geração. À volta da fogueira ou à sombra de uma árvore os Tchokwe criaram centenas de desenhos, diversos algoritmos geométricos e formas de desenvolver imagens dentro de um jogo narrativo cada vez maiores.

Fig. 1. Infográfico sobre o Sona





Os sons são normalmente gráficas delineáveis que podem ser desenhadas sem levantar o dedo ou passar duas vezes por cima da mesma linha. Para fazer um lusona, o artista começa por alisar a areia e usar a ponta dos dedos para criar uma grelha de pontos equidistantes, chamados tobe, que servem como suporte para o lusona. Ao lado temos uma grelha de tobe e o desenho final representando a

amizade

a história dos tchokwe para o princípio do mundo

Um dia o Sol foi visitar Deus. Deus deu uma galinha ao Sol e disse-lhe: "Volta de manhã antes de te ir embora." De manhã, a galinha cacarejou e acordou o Sol. Quando o Sol foi ter com Deus, este disse-lhe: "Não comeste a galinha que te dei para o jantar. Podes ficar com ela mas tens de a trazer aqui todos os dias." É por isso que o Sol dá a volta à terra e se levanta todas as manhãs.

A Lua também foi visitar Deus e recebeu uma galinha. De manhã, a galinha cacarejou e acordou a Lua. Mais uma vez Deus disse: "Não comeste a galinha que te dei para o jantar. Podes ficar com ela mas tens de voltar aqui a cada 28 dias." É por isso que os ciclos da Lua demoram 28 dias.

O Homem também foi visitar Deus e deram-lhe uma galinha. Mas o Homem estava com fome, depois de uma jornada tão longa e comeu parte da galinha ao jantar. Na manhã seguinte, o Sol já ia alto no céu quando o Homem acordou, comeu o resto da galinha e apegou-se a visitar Deus. Deus disse: "Não ouvi a galinha a cacarejar esta manhã." O Homem respondeu temerosamente: "Estava com tanta fome que a comi." "Não faz mal", disse Deus, "mas ouve: sabes que o Sol e a Lua estiveram aqui e nenhum deles matou a galinha que lhes dei. É por isso que nunca morrerão. Mas tu mataste a tua e como tal tens de morrer como ela. Mas quando morreres vais ter de voltar aqui."

E assim aconteceu.

A figura acima é Deus, à esquerda o Sol, à direita a Lua e em baixo o Homem. O lusona representa o caminho de Deus.

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.



Essa tradição foi quase extinta pelo colonialismo, mas está sendo resgatada por pesquisadores na atualidade. Liderados por Ubiratan D’Ambrósio e Paulus Gerdes, educadores de todo o mundo, que estudaram a aplicação da matemática na vida cotidiana, na produção artesanal e imaginário cultural, tornando-a acessível e compreensível a diversos povos e etnias da África e outros lugares.

Mathematics has everything to do with the state of the world. A new world order is an urgent need. To accept inequity, arrogance, and bigotry is irrational and may lead to disaster. Our hopes for the future depend on critically learning the lessons from the past. We have to look into history and epistemology with a broader view. The denial and exclusion of peripheral cultures so common in the colonial process, still prevails in modern society (D’AMBROSIO 2017, p. 660).

Essa forma de compreender a matemática, foi denominada por D’Ambrósio como etnomatemática e parte da premissa que:

[...] não se esgota no entender o conhecimento [saber e fazer] matemático das culturas periféricas. Procura entender o ciclo da geração, organização intelectual, organização social e difusão desse conhecimento. Naturalmente, no encontro de culturas há uma importante dinâmica de adaptação e reformulação acompanhando todo esse ciclo, inclusive a dinâmica cultural de encontros [de indivíduos e de grupos] (D’AMBROSIO 2012, p. 342).

Os conhecimentos do povo Tchokwe e a Etnomatemática são ponto de partida fundamental para o trabalho de construção de narrativas das experiências propostas no workshop. Ensinar o sistema de coordenadas é um ponto crucial para o entendimento da Geometria Sona de desenhos na areia, um referencial especial que facilita a execução dos desenhos.

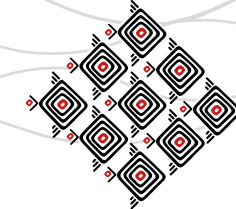


Fig. 2 e 3. Registros das oficinas de preparação para o espetáculo e workshop Fonte: Caio Sato



Fig. 4. Registros de light paint com diversos tipos de fontes luminosas Fonte: LTC

Wassily Kandinsky em “Ponto, Linha e Plano” apresenta o ponto como elemento original da pintura e a linha como rastro do ponto no espaço. Fazendo um paralelo entre a pintura e o desenho de luz, o gesto do pincel no suporte é o início da pintura, enquanto o movimento de um ponto luminoso no espaço é o início do light Painting. A captura do rastro de luz pela máquina fotográfica congela o movimento e transforma-o em expressão do movimento.

O percurso que se delineia no workshop é o da mesclagem entre o desenho na areia e o desenho no espaço com o uso da luz. O light Painting traz a relação entre a luz e os gestos que desenharam o movimento no espaço.

No primeiro momento do workshop, os participantes são apresentados à Geometria Sona e em seus cadernos poderão reproduzir e aprender os desenhos desta tradição. No segundo instante, eles são levados a experimentar os desenhos com diferentes ferramentas de pinturas em um ambiente sonoro, buscando a experiência sinestésica da teoria de Kandinsky, que alinhava o som aos elementos pictóricos.

Por fim, portando instrumentos luminosos, os participantes se movimentam no espaço. As imagens de seus rastros são capturadas pela câmera, formando belas paisagens luminosas. Propomos uma vivência teórica, plástica, sonora e física, uma experiência que parte do desenho plano na areia para o tridimensional no espaço, uma viagem das nossas memórias afetivas e construção cultural ao tecnológico da luz.

Para pensar o desenho da cena como ensino de artes cênicas

Quais as especificidades do desenho da cena no curso de artes cênicas, tanto na licenciatura como no bacharelado? A criação do Laboratório Transdisciplinar de Cenografia - LTC foi em parte para atender uma demanda que não vem sendo explorada nos cursos superiores nem técnicos em Brasília. Tal como aponta Sônia Paiva:



Este trabalho iniciou-se como uma reação natural ao sistema de ensino da cenografia nos cursos de teatro e artes cênicas das universidades brasileiras, normalmente voltados à licenciatura em teatro e à formação de intérpretes criadores, em cujos currículos observamos a ausência dos conhecimentos específicos de fundamentos artísticos, científicos, técnicos e tecnológicos, necessários para o Espaço e Desenho da Cena (PAIVA, 2016, p. 19).

Cabe ressaltar que Desenho da Cena é o conceito ampliado do que entendemos por cenografia, conjuga cenário, iluminação, figurino e paisagens sonoras, como corpos essenciais à criação de mundos possíveis. Esta terminologia vem sendo discutida em eventos como a Quadrienal de Praga, o World Stage Design - WSD e pela Organização Internacional de Cenógrafos, Arquitetos e Técnicos - OISTAT.

Dessa forma, ao constatar que a prática docente se orienta por conceitos e valores constituídos ao longo da vida no ambiente interno e externo ao da universidade, podemos perceber que é essencial aos professores de artes cênicas e profissionais do teatro ter clareza sobre as crenças que orientam suas práticas. Ainda, que estes consideram o Teatro como uma arte que depende da coletividade e que por sua característica reúne em si múltiplas facetas do conhecimento, e sabem que o Desenho da Cena é parte fundamental do fazer teatral.

Além disso, se tem por visão a ampliação da expressão e comunicação artística, o desenho da cena, como um componente básico do conhecimento teatral, também se deve ser objeto de reflexão e pesquisa como parte processual da alfabetização estética do sujeito.

Visto que a crescente utilização dos recursos teatrais no cotidiano das mídias online e outros meios de comunicação, conhecer o desenho da cena, possibilita ao que tem contato com ele, perceber caminhos e criar meios de diálogos com o mundo.

Assim sendo, a aprendizagem em Teatro deve compreender seus aspectos de forma integrada e articulada sem privilegiar uma expressão em detrimento de outros campos, mas sim, entendidos dentro de uma complexidade em que a força estética prevaleça.



Sobre a formação continuada promovida pelo workshop

A educação é um processo permanente, o advento das novas tecnologias permitem o acesso contínuo de troca de informações, e cada vez mais ampliamos nossas formas de lidar com o conhecimento. Daí é preciso saber valorizar todo o processo que nos permitam uma educação que aconteça a favor da pessoa, no reconhecimento dos saberes que estão em todos os povos e gerações, sejam elas antigas ou atuais, e que se ressignificam e se transformam.

Corroboramos com o pensamento de D'Ambrósio quando este diz que uma das metas da educação é oportunizar às pessoas que elevem seu potencial, para se tornarem cidadãos criativos.

Creativity, helping people to fulfill their potential and raise to the highest of their capability, but being careful not to promote docile citizens. We do not want our students to become citizens who merely obey and accept rules and codes that violate human dignity.

Citizenship, transmitting values and showing rights and responsibilities in society, but being careful not to promote irresponsible creativity. We do not want our students to become bright scientists creating new weaponry and instruments of oppression and inequity (D'AMBROSIO 2017, p. 654).

No mesmo ensejo de formar cidadãos que não se portem ora conformados num estado de obediência sem questionamento, ora como reprodutores da opressão instalada, o workshop Desenhos Narrativos apresenta-se como uma possibilidade educativa quando oferece aos participantes o conhecimento de uma narrativa tradicional em que questões de poder, reconhecimento de território, respeito à toda forma de vida e, ainda convida-o a elaborar sua própria história com um meio tecnológico mais próximo de nossa atualidade – a fotografia de luz.

Ainda, por sua característica transdisciplinar em que há a presença da tradição oral, da tecnologia fotográfica, da matemática, da narrativa, da sociologia, da arte, aberto para todos, sem



restrição de faixa etária, não exige pré-requisito, aproxima mais ainda da proposta de D'Ambrósio quando busca um participante ativo que aprende e cria.

Para além da formação formal (acadêmica) se apresenta como uma nova base para a ampliação do saber pessoal. No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire(2008b) diz que é “justamente a consciência da sua incompletude que leva o ser humano a se educar em uma permanente busca de si mesmo para ser mais dentro da sua cultura.”

Ou seja, buscar uma formação continuada mantém o ser humano sempre atento à complexidade que é lidar com o pensar.

Metodologia

O workshop propõe uma imersão em dois conceitos fundamentais do projeto *Drawing Narratives*: a tradição sona de Angola e a teoria de Wassily Kandinsky (1866 a 1944) “Ponto, Linha e Plano”.

1. Os conhecimentos do povo Cokwe e a Etnomatemática são ponto de partida fundamental para o trabalho de construção de narrativas. Ensinar o sistema de coordenadas é um ponto crucial para o entendimento da Geometria Sona de desenhos na areia: um referencial especial que facilita a execução dos desenhos.

2. Kandinsky em “Ponto, Linha e Plano” apresenta o ponto como elemento original da pintura e a linha como rastro do ponto no espaço. Fazendo um paralelo entre a pintura e o desenho de luz, o gesto do pincel no suporte é o início da pintura, enquanto o movimento de um ponto luminoso no espaço é o início do light painting. A captura do rastro de luz pela máquina fotográfica congela o movimento e transforma-o em expressão do movimento.

No workshop, primeiro os participantes conhecerão a Geometria Sona e, em seus cadernos ou celulares e tablets – com o jogo digital – poderão reproduzir a aprender os desenhos desta tradição.



Após o coffee break, eles serão levados a experimentar os desenhos com diferentes ferramentas de pinturas em um ambiente sonoro, buscando a experiência sinestésica da teoria de Kandinsky, que alinhava o som aos elementos pictóricos.

Por fim, portando instrumentos luminosos, os participantes desenharão seus movimentos no espaço. As imagens destes rastros serão capturadas pela câmera, formando belas paisagens luminosas.

O workshop segue a seguinte programação:

Logística mínima para realização: Sala com espaço mínimo de 10x10 com blackout, tela, projetor multimídia, câmera frontal para captura, computador, tripé, cabo, extensão, cabo VGA, 24 almofadas ou 24 cadeiras, 24 blocos de desenho com papel pontilhado, 24 lápis, materiais de desenho variados (pincel, lápis de cor, tinta), fontes de luz variadas, equipamento de som, material didático sobre a Geometria Sona de Angola e a teoria de Kandinsky, coffe break . Há a presença de 04icineiros.

Número de vagas: 24	2 hs	
Etapa	Duração	Abordagem
1 - Desenhos Sona	30'	Pesquisa da Etnomatemática com foco no aprendizado prático dos desenhos sona com uso de papel e materiais de desenhos

Coffee Break		
2 - Light Painting e Ponto, Linha e Plano	2 hs	Uso da técnica de <i>light painting</i> , partindo do princípio da teoria de Kandinsky para a criação de imagens com objetos luminosos.



Fig. 5. Registros de light paint com diversos tipos de fontes luminosas Fonte: Marcelo Menezes/LTC, UnB, 2016



Os conhecimentos trocados durante o workshop podem servir para quem quiser participar com mais propriedade da performance interativa Drawing Narratives: from sand to light, ou para quem tem curiosidade pela pesquisa em Etnomatemática.

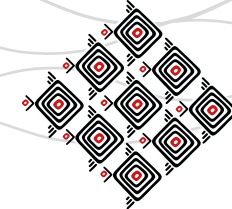
Considerações finais

Tecemos agora a relevância do ponto de vista do Desenho da Cena para pensar sobre o ensino de artes cênicas, tendo como ponto focal os participantes do Workshop Desenhos Narrativos: da areia à luz. Nessa direção, devemos reconhecer a necessidade humana de compartilhar e disseminar o conhecimento, independentemente de sua faixa etária, formação acadêmica ou classe social. D'Ambrósio alerta para o perigo que afeta a sociedade a negação do conhecimento.

Currently, the denial of knowledge that affects many populations, particularly, children, is of the same nature and causes deliberate harm to society. A serious harm is that large sectors of the population do not have access to full citizenship and even to the basic needs for survival. This is the situation in most of the world, even in the most developed and richest of nations (D'AMBROSIO 2017, p. 66).

Essa negação se promove também no não reconhecimento dos construtos científicos da ancestralidade. Ao integrar os desenhos sona e a técnica de light painting o LTC conecta culturas instaladas em territórios e tempos diferentes num percurso imersivo e interativo.

Como explicitamos anteriormente, há um paralelo entre os ideais que orientaram a concepção do workshop e o tema do Congresso, ao qual este artigo encontra-se submetido. Entendemos que o ensinamento dessa arte/ciência que tem seu berço no continente africano, é um ato de resistência quando reconhece seu valor inestimável como entendimento de mundos e um ato de recriação quando se apropria dos conceitos de Kandinsky, resultando numa experiência de transposição de narrativas.



Vale ressaltar, como já apontamos que estar em consonância também ao tema da Quadrienal de Praga de 2019/ PQ 19 - Imaginação, Transformação e Memória. Reafirma a atualidade da proposta do workshop. Pois os participantes num caminho inverso se integram a memória de nossos antepassados, ao serem apresentados às suas narrativas, são incentivados a transformá-las num discurso próprio utilizando o conhecimento basilar encontrado em Kandinsky. Finalmente se entregam a sua imaginação, de acordo com suas escolhas de como movimentarem seus pontos luminosos para que seus rastros fiquem no ar.

Em Desenhos Narrativos – o workshop - os participantes da teoria à prática, se apropriam de ferramentas intelectuais que os tornam aptos para ampliar o conhecimento de si próprio e do outro, bem como para disseminá-lo.

Referências bibliográficas

D'AMBROSIO, U. Tendências e Perspectivas Historiográficas e Novos Desafios na História da Matemática e na Educação Matemática. Educ. Matem. **Pesq.**, São Paulo, v. 14, n. 3, p.336-347, 2012.

_____. Etnomatemática e a Busca pela Paz e Justiça Social. In EDT - **Educação temática Digital**, Volume 19, Número 3, Páginas 653-666, Campinas/SP, julho/ setembro 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008b

GERDES, Paulus. **Etnomatemática: Cultura, Matemática e Educação**. Instituto Superior de Tecnologias e Gestão (ISTEG), Belo Horizonte, Boane, Moçambique, 2012.

PAIVA, Sonia Maria Caldeira. **O Laboratório Transdisciplinar de Cenografia (LTC):** lócus do espaço e desenho da cena no Brasil. 2016

Sites

<http://www.redeangola.info/multimedia/arte-de-contar-historias-em-desenhos/>. Acesso em 03/09/2018.



CAMINHADAS POÉTICAS PELO SEMIÁRIDO NORDESTINO

Tacylla Kaline Gomes de Oliveira¹ - UNIVASF

Edson Macalini² - UNIVASF

Resumo

O presente artigo apresenta alguns resultados de percursos cujas caminhadas pelo Bioma Caatinga serviram como metodologia as percepções visuais e representações por meio do desenho nos processos artísticos. Por este viés, pretende-se discorrer acerca de como esse trabalho se compôs ao articular os artistas relacionados, as leituras sobre processos artísticos em artes visuais, vinculados aos conhecimentos empíricos e de sabedoria popular da vegetação do semiárido nordestino e a própria relação do artista com o meio que se relaciona e o compõe. Por fim, propomos que as experiências estéticas concebidas possam ampliar a discussão entre os tantos potenciais existentes nesse território.

Palavras-chave: Caminhadas. Processos Artísticos. Caatinga.

Entre folhas secas e galhos retorcidos - Um bioma a se revelar

No Brasil existem seis biomas continentais, estes, são constituídos por conjuntos de diferentes ecossistemas e possuem diversidades biológicas próprias segundo o IBGE (2004). Entre esses biomas encontra-se a Caatinga, exclusivamente brasileira, na qual possui um patrimônio que não pode ser encontrado em outro lugar, e se caracteriza pelo clima semiárido, ocupando quase

1 Estudante do curso de licenciatura em artes visuais na Universidade Federal do Vale do São Francisco. E-mail: tacylakaline@hotmail.com

2 Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF/CARTES. Mestre em Artes Visuais pelo PPVAG-UDESC. E-mail:edson.macalini@univasf.edu.br



que todo o território da Região do Nordeste Brasileiro. Possui solo raso, pedregoso e vegetação com poucas folhas que são adaptadas ao clima seco e à pouca quantidade de água.

A representação deste bioma, historicamente, é sempre retratada como um lugar de fragilidades, visto que suas plantas esbranquiçadas, suas folhas enrugadas, seus galhos secos dão a impressão de desolação e vulnerabilidade. Quem não conhece a Caatinga, principalmente em seu período de estiagem, tem a impressão ao vê-la pela primeira vez, de que a vegetação está morta e acaba a tipificando como disforme.

Embora exista, e são muitas, as explicações científicas acerca deste bioma e de sua característica peculiar de adaptação aos períodos de secas, não nos pautaremos nessas especificidades biológicas, mas, nas questões que confrontam fragilidades e forças. O povo que convive com o semiárido nordestino, possui uma outra percepção do ecossistema, e quase sempre uma só: “*A Caatinga é perspicaz e muito forte*”. Somente quem realmente vive com esse bioma conhece seus atributos. A Caatinga sabe se defender e o momento certo de se recolher, o espinho assume o lugar da folha em algumas espécies para evitarem perdas de água e também se protegerem de ataques fortuitos, bem como, provocarem a sensação de afastamento e hostilidade. Mas, é num desvio despercebido, que sob a menor previsão de chuva ou umidade ela ressurge ligeiramente de forma majestosa. Com suas muitas formas, flores e cores, atraindo uma quantidade imensa de insetos polinizadores, animais que se alimentam de suas folhas e frutos e o colorido pulsante das borboletas às mancheias.

Pensar sobre essas relações, tão logo divergentes quanto as formas que a Caatinga é conhecida, me provocaram a repensar minha relação com ela, precisamente, de quando não conhecia esse bioma e tive uma primeira visão considerando-a uma vegetação morta. Talvez pelos mesmos fatores que hoje a enalteço: folhas e galhos retorcidos ou os tons brancos e acizentados. Carregamos conosco o nosso modo de olhar, e, à partir de nossas experiências vividas e vivenciadas, que, tanto pode ser positiva como negativa, não nos damos conta de que existem diferenças nos lugares que transitamos pelo mundo.



Destarte, antes de viver no seio imerso da Caatinga, meu modo de perceber as árvores que chegavam ao ponto seco de seu ciclo, eram de que certamente estavam mortas. Tinha a leitura de que planta viva era planta verde, mas vivendo hoje no semiárido nordestino, pude perceber entre idas e vindas, entre tempos e tempos e nas narrativas dos moradores locais, que a caatinga tem dessas artimanhas, ela se recolhe no tempo certo e ressurgue quando o ciclo das chuvas retornam. Na língua Tupi, o significado de Caatinga é mata branca, e isso faz todo sentido quando entendemos que os nativos dessa terra caminhavam por todos os territórios brasileiros, cujos tons de cores mudavam conforme a geografia e bioma que adentravam.

Me percebo nessas reflexões quando passo de visitante para moradora do território, quando minhas percepções foram alteradas conforme a mudança dos ciclos. Talvez as expedições científicas da coroa portuguesa no século XVIII que aqui passaram não puderam compreender tais mudanças, tanto que percebo o homem do semiárido nordestino ao representar seu lugar de origem com uma vegetação de beleza verde, pois, as transposições de cores e nuances, talvez seja o maior desejo deste que com ela se relaciona e na qual foi condicionado e educado visualmente. Minha intenção aqui é permitir uma relação entre belezas múltiplas não caracterizadas pelas padronizações estéticas, pois, considero natureza bonita não é só aquela verde e florida, mas aquela que possui vida, independente de suas cores e do modo como se apresenta. A Caatinga é esse tipo complexo, repleto de belezas singulares e de provocações estéticas, esta exige olhares atentos e percepções refinadas. Isso, eu aprendi com ela.

A caminhada desinformada

Os percursos que fazemos durante nossos cotidianos nos apresentam informações que passam por nós, muitas vezes despercebidas, na correria entre os afazeres diários, deixamos que nossos olhos fugazes fiquem atentos somente naquilo que buscamos, e no mundo capita-



lista ao qual estamos inseridos percebemos menos a natureza e nos condicionamos há aquilo que o homem produz e enaltece - suas construções. A natureza fica lá abandonada, as vezes ela incomoda e as vezes é ela quem “suja” nossas calçadas com sua folhas adormecidas. Penso, que se ela nos deu a sombra e o oxigênio ela pode deitar-se tranquilamente onde quiser, pois, ela nos proporcionou vida e deleite. Vale recordar neste momento o trecho da canção de Claudio Zoli, interpretada por Hyldon “*De que valem as luzes da cidade, se no meu caminho a luz é natural. Descansar na sombra de uma árvore, ouvindo pássaros cantar*” Descansar na sombra de uma árvore, algo tão precioso para o homem do sertão nordestino.

Desde o momento em que nos levantamos pela manhã e damos início aos nossos afazeres, ao chegarmos na noite e finalizarmos boa parte de nossas atividades, estamos sempre sendo expostos há uma quantidade significativa de cores, formatos, texturas, sons, entre outros, que não cessam em se apresentar para nós no decorrer de nossa rotina, mas muitas vezes nem as percebemos. Fundamentada nesse emaranhado de elementos ao constatar que o que acontece a nossa volta é dificilmente percebido, por motivos comuns como pressa, por exemplo, me propus a atentar nos percursos que faço em minha rotina e me descobrir nos lugares que me motivam a transformar as percepções de trabalho em um processo artístico futuro.

Por este viés, a investigação da qual me propus trouxe sintomas e percepções de meu cotidiano, coisa que faço diariamente, mas que não enriquecem seu potencial pelo fato de não ver com cuidado. Sendo assim, projetei minhas caminhadas como ato poético, cuja metodologia utilizava a prática de se deslocar enquanto ação artística e o surgimento do desenho como sintomas da memória visual que seriam registradas. Para promover a representação do movimento à construção de uma ação estética fui levada a considerar uma conexão mais íntima com o território, nesse caso, as ações de deslocamentos para com os lugares geográficos da experiência cotidiana que não eram notadas com importância, se tornaram presentes. Trazemos as percepções segundo Francesco Careri (2013), como reforço do conceito da caminhada como ato poético e estético:



O caminhar além de ser uma ação, é um sinal também, uma forma que pode ser superposta às já existentes tanto na realidade como na carta. Assim, o mundo torna-se um imenso território estético, uma enorme tela sobre a qual desenhar através do caminhar. Um suporte que não é uma folha branca, mas um intrincado desenho de sedimentos históricos e geológicos sobre os quais simplesmente se acrescenta um novo. Percorrendo as figuras superpostas à carta-território, o corpo do viandante anota os eventos da viagem, as sensações, os obstáculos, os perigos, o variar do terreno. A estrutura física do território reflete-se sobre o corpo em movimento (CARERI, 2013, p. 133).

Caminhar é como desenhar mapas no solo, nas pegadas deixadas na terra deixamos também um pouco da gente, seja em nossas passagens fugases, seja em nossas percepções apreendidas. Que, tal qual, Careri (2013) busquei por um “andar vadio” pelas estradas da Caatinga, entre casa e local de trabalho, o percurso como viagem para a exploração estética que exponho a seguir.

A caminhada perceptiva

Com minhas percepções ativadas, redefiniu-se meu modo de me deslocar por estes percursos cotidianos. Nas breves caminhadas que realizo do ponto de ônibus até o meu local de trabalho, região rural do interior do Município de Casa Nova - BA, tenho a oportunidade de contemplar e me aproximar da vegetação da Caatinga. Nesse território deu-se início ao meu percurso estético e poético, que ao relacionar com outros artistas como, por exemplo, Francis Alys, que compreende o caminhar como uma atividade criativa, e que por meio dela ele encontra referências conceituais e objetos materiais para compôr as suas experiências artísticas, (BAGATOLI, 2009). E assim, me senti semelhante.

Houve ainda outros encontros, como um depoimento da artista Edith Derdyk (2016), na qual, a mesma traz uma sensível explicação sobre caminhadas poéticas:



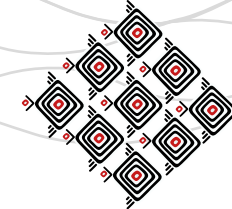
A compreensão da caminhada como matéria poética – assunto recente na paisagem da arte contemporânea – abriu espaço para escaparmos da compreensão do corpo apenas em sua dimensão funcional e pragmática no dia a dia, já que o ato de caminhar é uma experiência atávica presente tanto no percurso da civilização como no de nossas vidas pessoais. Afinal, desde o nascimento até a morte, todos nós caminhamos – seja no plano físico ou existencial, em todas as metáforas possíveis (DERDYK, 2016).

A concepção da artista é de que a percepção nas caminhadas vai muito além da perspectiva física e da necessidade de chegar a algum lugar, podemos consentir essa perambulação como elemento de apreciação estética, na qual a arte vai residir no próprio ato de caminhar, validando esse processo artístico como o próprio objeto de arte. Vera Maria Bagatoli (2009) acrescenta a esse pensamento quando diz que:

[...] o que torna o caminhar um elemento poético não é nem a ação em si praticada pelo sujeito, nem o lugar no qual ela acontece. Mas, as conexões estabelecidas pelo transeunte entre sujeito-espaco-tempo e, a sua capacidade de materializar a experiência vivenciada de maneira que ela possa ser inserida no contexto artístico (BAGATOLI, 2009, p. 11).

Se tratando da forma de transmitir essa memória visual foi utilizado como registro o desenho, principalmente por demonstrar esse processo de produção artística em um formato na qual estou mais habituada, já que todo o processo existe graças aos atravessamentos que tive em sala de aula, e que, me fizeram entender e desenvolver o lugar do desenho no meu trabalho artístico.

Numa discussão na aula da disciplina de desenho II ao qual fui exposta há diversos artistas contemporâneos, fui cativada pelos trabalhos da artista e arquiteta Carla Caffé (KUSCHNIR, 2012) que possui múltiplas obras entre caminhadas pela cidade. Entre tantas, fui tocada pelo conjunto de imagens que compõe a publicação “Avenida Paulista” esta, reproduz o percurso dessa aveni-



da localizada em São Paulo, onde percepções novas são percebidas no simples fato de reconduzir o olhar já acostumado com a própria cidade já conhecida. Para além deste trabalho, existem outros que foram ativados na relação caminhar/observar/desenhar.

Outra artista que fui apresentada e que me cativou singularmente, seja pelo método poético de observação ou romantismo pictórico, a ilustradora botânica Margaret Mee (MORENO, 2007) ao qual explorou e pintou diversas plantas na região amazônica, cujas inúmeras expedições a fizeram adentrar na floresta se relacionando com a mesma. De alguma forma a junção do trabalho dessas duas artistas me trouxeram uma percepção sobre como resolver o registro do deslocamento cotidiano que eu estaria a fazer. Olhar com cuidado era meu objetivo, pois, não bastava olhar, eu deveria sentir e se perceber.

Motivada pelas artistas supracitadas, decidi então registrar o processo com desenhos baseados em plantas que encontro nestes percursos, porém quando parti para a pesquisa, com o objetivo de encontrar referenciais que me auxiliassem na representação estética da Caatinga, tive de lidar com a sensação de insatisfação, pois pude perceber poucos trabalhos que a representasse com a particularidade do bioma brasileiro único e com suas características endêmicas. O que acontece é que a imagem da Caatinga parte de uma construção feita por diversos artistas que só deixaram sobressair como imagem de um local seco e sem vida, entendi melhor do que se tratava essa falta, através dos estudos de MALVEZZI, no qual expõe que,

As imagens de migrantes, de crianças raquíticas, do solo estorricado, dos açudes secos, dos retirantes nas estradas, dos animais mortos, da migração da Asa Branca – essas imagens estão presentes na música de Luís Gonzaga, na pintura de Portinari, na literatura de Graciliano Ramos e na poesia de João Cabral de Mello Neto. É um ponto de vista, ao mesmo tempo, real e ideológico, que muitas vezes serve para que se atribua à natureza problemas políticos, sociais e culturais, historicamente construídos (MALVEZZI, 2007, p. 10).



Fig. 1 - Desenho de caroá. Autor(a): Tacylla Kaline, 1 de Junho de 2018, Casa Nova - BA.

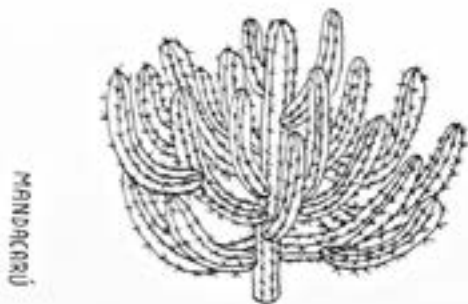


Fig. 2 - Desenho de mandacaru. Autor(a): Tacylla Kaline, 28 de Maio de 2018, Casa Nova - BA.

A visão imposta ao qual foi construída e projetada a Caatinga como lugar estritamente de seca e miséria, geraram tais concepções estéticas da mesma. As imagens que são dadas a elas, contribuíram para essa visão distorcida, modernista e elitista, mas que para mim soou como estímulo para trazer nos registros desenhados o modo como eu vejo e sinto a caatinga, o encandeamento estético que tenho em relação a ela. Principalmente, por se tratar de uma estrangeira que a percebe entre lugares distintos.

Cabe ressaltar que a vegetação da Caatinga, como defesa ao clima quente, seco e hostil do semiárido nordestino, em épocas de secas costumam se apresentar com espinhos e poucas folhas, pois, descartam as mesmas como forma de evitar maior perda de água na evaporação abrupta e constante. No entanto, quando ocorrem as chuvas, a transformação é de forma ágil e rápida, ganham portanto, um aspecto diferente, com árvores cobertas de folhas de formato e nuances diferentes, muitas flores e pequenas plantas que se espalham pelo chão, rapidamente. O período em que produzi o trabalho foi na estação “sem chuvas” ou seja, os desenhos foram baseados nas plantas da vegetação em seu período de seca, onde as mesmas estão em sua maioria sem folhas e sem flores. Essa estação sem chuvas traz ainda mais a imagem dessa vegetação esbranquiçada, cinzenta, dando sentido ao trabalho que se explorou em linhas suas formas, deixando o branco de fundo, tal qual, sua designação de mata branca.

O caminhar pela Caatinga me possibilitou pensar a relação da convivência com o semiárido, assunto muito discutido na região pelos movimentos sociais da atualidade. E como seria o mesmo por meio da Arte? Eis uma indagação que me ocorre constantemente. Ao tentar expressar pelas imagens que compús a experiência estética ao qual fui submetida, memórias visuais com questionamentos ambientais atuais, me permitiram construir imageticamente tais potenciais ao considerar e enaltecer as árvores secas, as folhas amareladas e alaranjadas pelo chão quente, o sol, o céu, os espinhos, os verdes cactos com os ramos suculentos, o cinza, o seco, flores e frutos alaranjadas da quipá, os cupinzeiros nas árvores, como potentes e resistentes ao tempo,

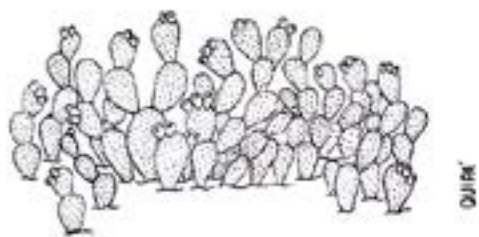


Fig. 3 - Desenho de quipá. Autor(a): Tacylla Kaline, 2 de Junho de 2018, Casa Nova - BA.



Fig. 4 - Desenho de um pé de umbu. Autor(a): Tacylla Kaline, 2 de Junho de 2018, Casa Nova - BA.

como beleza a ser descoberta e recondicionada, como transposição de um olhar para outro ao se redescobrir potentemente estético.

Desenhos como registros de percursos

No meu percurso encontrei diversas plantas da vegetação da Caatinga, tive de me empenhar em observar melhor as características de cada planta, algumas delas só conhecia de passagem, sendo assim, busquei informações mais precisas sobre cada uma daquelas que iria utilizar em meu trabalho, através de um senhor chamado Alberto, morador da zona rural e nativo do local. Seu Alberto é um grande conhecedor de todas aquelas espécies que me interessavam, e foi o mesmo quem colaborou substancialmente para a realização deste processo. Com seus conhecimentos, pude conhecê-las e obter os nomes populares das plantas daquela região. Apropriei-me dessas informações e comecei a registrar em desenhos as plantas que eu encontrava, utilizando apenas caneta nanquim e papel branco escolhido pra ressaltar o significado da palavra Caatinga. O processo do desenho se fez basicamente na observação das plantas que estavam presentes em meu percurso, como: calumbi, caroá, catingueira, catingueira-de-porco, coroa-de-frade, faveleira, jurema preta, pinhão, quipá, mandacaru, umburana e por fim Umbuzeiro. No final como forma de apresentação, inseri os desenhos dentro de uma caixa produzida à partir dos elementos encontrados nessas perambulações.

Os desenhos foram feitos de observações, cujas representações demonstram uma aproximação com elas. As mesmas foram compostas a partir do olhar e relação que tenho com as mesmas, cujas representações produzidas correspondem ao meu olhar sobre essa vegetação. Na sequência apresento o registro deste percurso. É importante ressaltar que a diversidade de plantas que existem na vegetação da caatinga é extensa, e que esse trabalho representa apenas um recorte inicial deste processo.

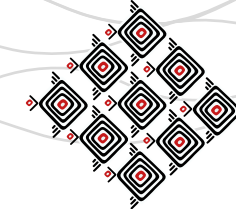


Fig. 5- Fotografia de caixa de madeira com os registros em desenho, localizada no meio da caatinga. Tacylla Kaline, 8 de Junho de 2018, Casa Nova - BA.



Fig. 6- Fotografia dde caixa aberta com os registros em desenho do percurso, localizada no chão entre galhos Tacylla Kaline, 8 de Junho de 2018, Casa Nova - BA.

Considerações poéticas

Entre caminhadas e pensamentos, saltou-me aos olhos a Caatinga em seu potencial imagético e estético. Certamente produzir esse trabalho foi uma experiência de crescimento significativa para meu desenvolvimento enquanto discente do curso de Licenciatura em Artes Visuais, bem como, compreender como se dá o processo artístico nas relações cotidianas e nas pesquisas processuais. Ao entrar em contato com o bioma da localidade onde vivo aprendi sobre seus aspectos peculiares, como também, ao trocar experiências com moradores da região pude saber mais sobre os conhecimentos populares e culturais deste lugar. Concomitante a isso ocorreu também o desenvolvimento do traço que aplico em meus desenhos, ademais, entender que pensar arte na Caatinga é um ato de resitência pela sua própria natureza e político pela sua necessidade de se permanecer como território, com suas características singulares. É de suma importância trazer para essa última discussão que todos esses fatores supracitados tem grande ligação com o objeto de arte aqui desenvolvido, esse processo artístico e de percurso poético e estético na caatinga é a junção do processo criativo de um indivíduo com seu contexto social, seu lugar de fala na sociedade, inclusive dos elementos da arte na educação que influenciam no desenvolvimento crítico dos cidadãos e no modo de ampliação do trabalho do artista. O mais importante é enfatizar que a caatinga não está morta, mas resiste. Assim, como a educação e a arte em nosso país.

Referências bibliográficas

BAGATOLI, Vera Maria. O caminhar como poética. Salvador: anpap, 26 de setembro de 2009. 12 p.



CARERI, Francesco. Walkscapes: o caminhar como prática estética. São Paulo: Editora G. Gilli, 2013.

MALVEZZI, Roberto. Semi-árido - uma visão holística. Brasília: Confea, Pensar Brasil, 2.ed. Agosto, 2007. 140 p.

DERDYK, Edith. A arte de caminhar, SESC São Paulo. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/10513_A+ARTE+DE+CAMINHAR>. Acesso em: 18 de Agosto de 2018.

IBGE. Território, 2004. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio.html>>. Acesso em: 19 de Agosto de 2018.

MORENO, Leila Kiyomura. A natureza nas mãos de Margareth Mee. Jornal USP, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2004/jusp708/pag0809.htm>>. Acesso em: 08 de Junho. 2018.

KUSCHNIR, Karina. Desenhando cidades, Rio de Janeiro, vol. 2, out./dez., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752012000400295. Acesso em 08 de Junho de 2018

RODA
07

PROCESSOS E
PRÁTICAS DOCENTES





MODOS DE APRENDER E VER, O ENSINO DO DESENHO DE OBSERVAÇÃO EM UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Adriana Vaz¹- UFPR

Resumo

O artigo trata do ensino do desenho de observação tendo como base teóricas contribuições de Betty Edwards, Francis D. K. Ching e Steven P. Juroszek. A parte prática foi realizada por meio de um curso de Extensão Universitária, direcionado aos alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Metodologicamente, comparou-se a proposta de Edwards, o desenho perceptivo, com a de Ching e Juroszek, o desenho analítico. O método perceptivo propõe que o aluno desbloqueie o lado direito do cérebro e desenhe por meio da observação direta. O método analítico enfatiza a modelagem da forma, as técnicas de perspectiva e o uso de luz e sombra. Consideramos que o método perceptivo é essencial para a fase inicial do desenho que trata do contorno da imagem a ser representada; e o método analítico, por sua vez, para as fases posteriores que envolvem a modelagem da imagem no entendimento que os dois modos de aprender e ver se complementam.

Palavras-chave: Curso de Extensão. Ensino de Desenho. Expressão Gráfica.

Introdução

Uma das dificuldades das pessoas quando vão aprender a desenhar é conseguir representar de modo realista o que observam ou imaginam, muitas vezes acabam desistindo logo na fase inicial do aprendizado do desenho acreditando não ter o “talento” para desenhar, contudo essa “crença” funciona como um bloqueio já que o projeto envolve um fazer manual e intelectual seguindo as colocações de Giulio C. Argan ao se referir à arte neoclássica: “[...] o projeto é desenho, o traço traduz o dado empírico em fato intelectual. O traço não existe senão na folha onde o artista traça, [...]” (ARGAN, 2016, p. 25).

¹ Pós-doutorado em Educação pela UFMG, doutora e Mestre em Sociologia pela UFPR, licenciada em Educação Artística: Desenho pela UFPR. Professora do Departamento de Expressão Gráfica e do Programa de Pós-graduação em Educação: TPen da UFPR. Contato: vazufpr@gmail.com.



Neste relato de experiência parte-se do pressuposto que é possível apreender o desenho por meio da observação direta, visto que o desenho tem suas aplicações em diferentes áreas de conhecimento², não apenas nas artes visuais, como é o caso dos bacharéis formados em Expressão Gráfica³ pela UFPR.

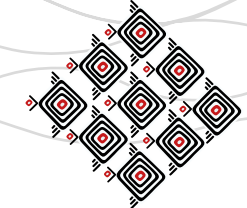
Com o intuito de contribuir com as pesquisas sobre o ensino de desenho na educação superior e propor um caminho para o aprendizado do desenho foram aplicados dois métodos de ensino do desenho de observação direcionado aos alunos de cursos de graduação. Para tanto, abordou-se as propostas de Edwards, Ching e Juroszek em um curso de Extensão Universitária, com duração de 28 horas, totalizando 8 encontros, ministrado pela prof.^a Adriana Vaz. No qual por meio de observação dirigida desenvolveu-se a parte do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Expressão Gráfica (PEREIRA, 2016).

A formação de Edwards interliga a área de psicologia, arte e educação e permite a interlocução com os estudos de Elizabeth Tilton e Lídia Peychaux, o desenho como linguagem artística integra a área de artes visuais. Ching (2010, 2011 e 2013) em diferentes publicações e em parceria com outros autores focaliza as técnicas de representação gráfica utilizando para isso os conteúdos de perspectiva, textura, aplicação de luz e sombra, pois, seus escritos são direcionados a área de arquitetura de exteriores e interiores, o desenho é visto como uma linguagem técnica.

Durante o desenvolvimento da pesquisa associamos o método de Edwards como método perceptivo, o desenho é realizado através da percepção visual apreendida pelo aluno durante o processo de desenhar em função da observação direta dos objetos a serem representados “in

2 Diversos autores tratam da importância do desenho no processo de criação, na compreensão da linguagem visual e no desenvolvimento da criatividade, consultar: Marcos Sardá Vieira (2013); Alexandre S. de Oliveira e Sidney Tamai (2013); Paula Tavares (2009); Andrea Faria Andrade, *et. al* (2007); Daniela M. Cidade (2007); Beatriz R. Dorfman (2007).

3 A formação em Expressão Gráfica objetiva que o aluno desenvolva projetos interligando as áreas de artes, arquitetura e *design* – sendo o desenho sua ferramenta de criação.

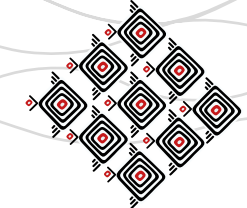


loco”, na distinção entre as funções do hemisfério direito (D) e esquerdo (E) do cérebro. Ching (2011) apresenta o desenho analítico, termo utilizado pelo autor quando trata da estrutura do objeto para quem o desenho é realizado com ênfase em seu formato e não no contorno.

O desenho perceptivo e o desenho analítico

O método de Edwards tem como base a pesquisa de Roger W. Sperry na área de psicologia considerando a diferença dos hemisférios Direito e Esquerdo do cérebro humano. Segundo Sperry, o cérebro tem duas maneiras diferentes de pensar: o Esquerdo (E) que é modo que verbaliza, analisa e pensa de forma sequencial; e o Direito (D) que é o modo que visualiza e percebe as coisas de forma simultânea, vê o todo. O lado esquerdo é dominante e tem preferência em realizar tarefas verbais e analíticas, e o lado direito é não verbal e intuitivo. Os dois estão interligados e o lado E tende a interferir na função do lado D atrapalhando seu desempenho. Isso possibilitou que a autora fizesse uso desses estudos para explicar o funcionamento do lado direito do cérebro durante o processo de desenhar.

Ao utilizar o lado direito do cérebro, o mesmo permite que o desenhista avalie as informações através da intuição, nas palavras de Edwards (2004, p. 61): “usamos a intuição e compreendemos aos pulos – há momentos em que tudo parece se encaixar sem que precisamos examinar as coisas pela lógica”. Isso ocorre devido ao lado direito analisar o todo das coisas e procurar soluções novas pela intuição de forma criativa. Porém, como o lado esquerdo é dominante ele atrapalha o julgamento do lado direito e procura resolver a tarefa de forma analítica, pensando em uma solução comum e rápida, de forma prática usa de símbolos que conhece para representar de maneira estereotipada o que está sendo visualizado. Sendo assim, a percepção dada através da utilização do lado direito do cérebro (modalidade D) permite ao aluno desbloquear as “noções pré-concebidas” como se refere Edwards, podendo assim desenhar o que vê.



A autora propõe como método de alfabetização ao desenho cinco habilidades básicas: 1) percepção das bordas, onde através dos desenhos de contornos estimula a atenção necessária para usar a modalidade D e desenhar o que se vê; 2) percepção dos espaços, em que a atenção é voltada para os vazios. Considerando que a figura e o fundo compartilham das mesmas arestas é possível desenhar o objeto através de seus vazios, os quais inibem o lado E; 3) percepção dos relacionamentos, por meio de instruções para captação de linhas horizontais e verticais é ensinado o desenho em perspectiva informal; 4) para percepção das luzes e sombras, assim como a percepção dos vazios, a autora instrui que é necessário copiar as sombras e luzes como se fossem formas e representá-las conforme são visualizadas; 5) percepção do todo, ou *Gestalt*, a última habilidade que seria a soma das quatro anteriores resultando na capacidade de desenhar de forma realista por meio da percepção visual do conjunto. O termo *Gestalt* usado pela autora se refere a aquisição das quatro habilidades da percepção visual, o que resulta na percepção do “todo” para o desenho.

As habilidades são ensinadas em sequência e integradas num fluxo global. Durante o ensino de cada habilidade Edwards estimula o uso da modalidade D do cérebro para a captura realista das propostas, à medida que o aluno aprende uma nova habilidade utiliza-se do conhecimento obtido nas anteriores.

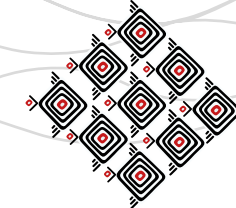
Ching e Juroszek (2010) em seu método abordam o desenho como uma ferramenta de representação gráfica para expressar pensamentos e percepções visuais, e direcionam seu olhar para o desenvolvimento de projetos no sentido de uma linguagem técnica universal. Os autores consideram que para aprender a desenhar é necessário adquirir algumas habilidades fundamentais, como: inscrever retas, que no desenho são os contornos das formas; reforçar as tonalidades, que indicam o volume e a profundidade. Além disso, o desenho de observação envolve tempo, prática e o conhecimento sobre os princípios da percepção e das técnicas de representação gráfica, desenvolvida em quatro momentos: a) retas e formatos, b) tonalidades e texturas, c) forma e estrutura, e por fim, d) o domínio do espaço e profundidade.



Como principal obra de Ching utilizamos o livro “Representação Gráfica para Desenho e Projeto” escrito em coautoria com Juroszek, no capítulo Desenho de observação os autores organizam o aprendizado por etapas, em que o aluno precisa: primeiro, estabelecer a composição e a estrutura do desenho, onde o desenhista pode utilizar das informações que conhece do objeto e criar uma trama estrutural com o formato do objeto a ser desenhado nas três dimensões, escolhendo qual ilusão de perspectiva e escala que será utilizada; em seguida, o desenhista irá aplicar camadas de tonalidade e textura, utilizando hachuras para dar volume ao desenho conforme a característica da superfície do objeto e a luminosidade desejada; e terceiro, para finalização do desenho acrescenta-se detalhes destacando as partes importantes, segundo o seu olhar de desenhista.

Comparando os dois métodos: o perceptivo com o analítico, entende-se que no método perceptivo o aluno precisa manter o contato visual com o que será desenhado para capturar as medidas e proporções do desenho a ser realizado, a partir de cada parte do objeto para o todo, isto é, iniciando pelo contorno da imagem. Nesse caso, todas as informações necessárias para execução do desenho são capturadas durante a sua própria feitura – como o enquadramento da composição, a captura das dimensões e as relações entre os objetos – resultando na perspectiva informal. A ideia de perspectiva é explicada pelo plano da imagem, que segundo Edwards consiste em um plano imaginário que fica paralelo a visão do observador como uma janela transparente, esse plano permite transformar algo tridimensional em bidimensional, ao achatar sobre a superfície do papel as linhas que formam os elementos. Consequentemente, o desenho é realizado pela percepção e não em função das construções técnicas e mecânicas de perspectiva ou do desdobramento do todo em partes menores.

O método analítico difere do perceptivo, Ching e Juroszek partem do pressuposto que o aluno já tem conhecimento da forma do objeto, ao fundamentar o desenho de observação na afinidade entre figura, formato e forma.



A figura é o contorno identificável de um formato ou forma. O formato pode referir-se tanto ao contorno característico de uma figura quanto à característica da superfície de uma forma. A forma, termo mais amplo que formato e figura, faz referência tanto às estruturas internas quanto ao contorno externo e inclui um sentido de massa ou volume tridimensional (CHING e JUROSZEK, 2010, p. 66).

Nesse aspecto o desenhista possui as informações do desenho pela apreciação da estrutura da forma de modo analítico, pela captura do objeto em seu conjunto, por meio do desenho volumétrico. Segundo os autores: “o desenho pode descrever a configuração externa das superfícies de um objeto ou explicar sua natureza estrutural interna e a maneira como suas partes se combinam e se juntam no espaço” (CHING e JUROSZEK, 2010, p. 68). Ao tratar da representação gráfica o aprendizado fundamenta-se nas diferentes técnicas de perspectiva, no uso da luz e sombra, e na modelagem do objeto pelo emprego de texturas e hachuras.

O método analítico possibilita ao desenhista escolher a escala e a perspectiva do desenho não importando se a imagem é real, na ideia de ser capturada ao vivo pelo desenhista, já que a ênfase está no reconhecimento do formato e da forma e a melhor maneira representá-los, comunicando que a imagem pareça real para quem irá observá-la. Edwards, no entanto, pelo desenho perceptivo prioriza a construção da imagem real (ao vivo) por meio da representação dos contornos no suporte bidimensional, isto é, no plano de imagem, sem que para isso o aluno disponha de uma imagem pronta ou se utilize de formas geométricas básicas para começar o desenho e estruturar a composição.

O desenho de observação na prática

O método perceptivo foi a matriz para elaboração do curso de Extensão Universitária juntamente com as discussões trazidas pelas autoras Tilton e Peychaux, já os conteúdos de Ching e



Fig. 1: Desenhos de ponta cabeça.

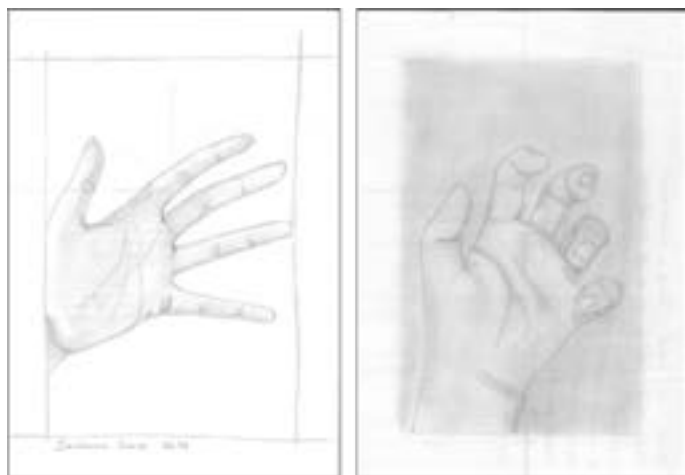


Fig. 2: Desenho da mão realizado pelos Alunos 04 e 11.

Juroszek foram aplicados no oitavo encontro do curso. No total, 12 alunos iniciaram as atividades⁴ e concordaram em participar da pesquisa de TCC, depois desta parte prática e da conclusão do curso foi realizada a análise dos resultados por meio de relatos dos alunos, referente aos encontros, bem como, pelo exame dos desenhos realizados. Os nomes dos participantes foram preservados e os resultados apresentados através da identificação de Aluno (Aluno 1, Aluno 2, etc.), na sequência apresenta-se as atividades de cada encontro.

Após esclarecer os objetivos do curso aos participantes e explicar a base teórica do método de Edwards, nos dois encontros iniciais, como primeira proposta foi solicitado aos alunos um desenho de memória, poderia ser o desenho de um ambiente cuja imagem o aluno tivesse familiaridade, ao seu critério. O objetivo era registrar a condição atual de desenho dos alunos para comparar as possíveis mudanças e avanços no aprendizado. Salienta-se que não foram dadas instruções para execução dos desenhos, apenas solicitado que anotassem as dificuldades que tivessem ao realizá-los. Na segunda atividade, foi proposto que os alunos desenhassem a imagem vaso/rosto adaptado de Edwards (2004, p.72), com a finalidade de apresentar aos discentes o conflito das modalidades D / E do cérebro. Ao desenhar era necessário que os alunos verbalizassem cada parte do rosto induzindo o uso do lado esquerdo do cérebro; na metade do desenho, onde os alunos fariam o rosto idêntico ao outro, era importante prestar atenção as partes do desenho despertando o uso da modalidade D. O objetivo da proposta foi esclarecido quando os alunos terminaram o desenho, os quais foram questionados se conseguiram perceber a mudança no modo “ver”.

Na sequência, foram selecionadas três obras: a “Pot de Begonie” de Henri Matisse, e a “Foot Medication” e a “Drowning Girl” de Roy Lichtenstein, para serem utilizadas na terceira proposta

⁴ A maioria eram alunos do curso de Expressão Gráfica (7 participantes), os demais eram alunos dos cursos da UFPR de: Engenharia Civil (1 participante), Arquitetura e Urbanismo (1 participante), História (1 participante), Psicologia (1 participante) e Administração (1 participante).



Fig. 3: Desenho da cadeira da empresa Seanyoo, realizado pelos Alunos 02 e 04.

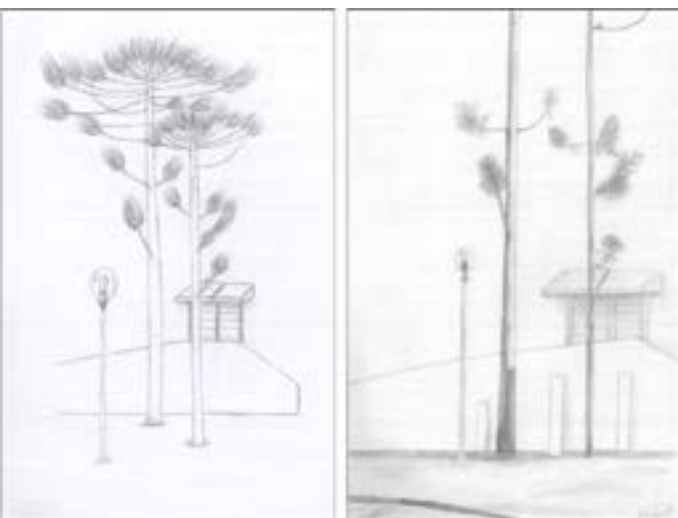


Fig. 4: Desenho de fachada frontal (Alunos 7 e 11).

conforme a Figura 1. Considerando a escolha dos alunos, a proposta 3-A foi a mais desenhada seguida da proposta 3-B, os “desenhos de ponta cabeça” tem o intuito de auxiliar o aluno a se acostumar com o uso da modalidade D, os desenhos invertidos confundem a modalidade E do cérebro, pois suas formas não são facilmente reconhecidas. A ausência de significados faz com que a modalidade E rejeite a tarefa e dê lugar a modalidade D.

Para o terceiro e quarto encontro, na proposta 4, iniciou-se o desenho feito através da observação real incluindo o desenho da mão em posição de escorço e o desenho da mão segurando um objeto. Para isso foi apresentado aos alunos o mecanismo do suporte do visor transparente e o conceito do plano de imagem, na Figura 2 observamos o resultado dos Alunos 4 e 11.

Foi aprofundado no quarto encontro o conceito de desenhar através dos vazios, na ideia básica de que o desenhista ao prestar atenção ao negativo das formas é possível fugir dos significados e evitar a modalidade E, para esta atividade foram selecionadas quatro imagens de mobiliário, sendo solicitada a execução do desenho de no mínimo duas imagens. A cadeira da empresa Seanyoo foi a mais escolhida para desenhar, na Figura 3 vemos os desenhos dos Alunos 2 e 4.

No quinto e sexto encontros o conteúdo tratava da percepção dos relacionamentos dividido em dois momentos: primeiro, a percepção de elementos paralelos ao observador, etapa que o aluno deveria captar as distâncias horizontais e verticais; segundo, a percepção de elementos inclinados ao observador, para medição de ângulos e profundidades.

A sexta proposta, desenvolvida no quinto encontro, foi realizada fora da sala de aula com a observação de uma fachada, mantendo a condição de paralelismo. Para fazer o enquadramento do desenho os alunos utilizaram o conceito de unidade básica diferente do que Edwards sugere, pois não foi escolhido um tamanho médio da fachada para realizar as comparações de medidas. A unidade básica foi atribuída ao tamanho do lápis; com o lápis o aluno esticava o braço e media



Fig. 5: Desenho de fachada inclinada (Alunos 4 e 7).

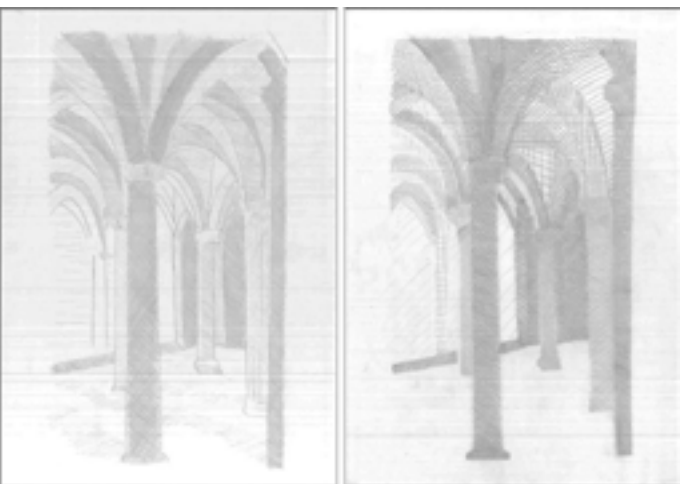


Fig. 6: Representação de volume, luz e sombra por meio de hachuras (Alunos 1 e 7).

o tamanho dos elementos, depois estabelecia a relação entre eles e realizava o enquadramento da composição. Dependendo da distância do aluno em relação a fachada da edificação, ao desenhar, os elementos não cabiam todos no limite da folha – como solução foi sugerido uma composição aberta. Para alguns alunos a proposta foi cansativa, devido a necessidade de ficar com o braço esticado para captura das medidas; outros, no momento de desenhar estavam “generalizando as formas” o que mostra o uso da modalidade E, na Figura 4 temos os desenhos de fachada frontal dos Alunos 7 e 11.

Na Figura 5, observamos como os Alunos 4 e 7 realizaram a sétima proposta, atividade realizada em continuidade ao aprendizado da percepção dos relacionamentos, o desenho realizado no sexto encontro propunha a visualização de uma fachada inclinada em relação ao observador. No sétimo encontro com o intuito de fixar o conhecimento da percepção dos relacionamentos foram apresentadas a proposta 8 e 9: desenhar um “canto e teto” (em sala) e um tema de livre escolha envolvendo os conteúdos aprendidos para realização em casa. Por fim, no oitavo encontro, para abordar o uso de hachuras, como uma técnica para expressar volume, luz e sombra, foram disponibilizados dois contornos de desenhos (proposta 10 e 11) retirados do material de Ching e Juroszek (2010, p. 10 e 43); o aluno deveria através das hachuras representar as mudanças de tonalidade, plano e profundidade nos objetos da composição. Na Figura 6, vemos as soluções da imagem desenhada pelos Alunos 1 e 7.

Durante o curso de extensão a percepção dos contornos e dos vazios foram compreendidos como essenciais para realizar os desenhos das fachadas, que envolvia a percepção dos relacionamentos. Alguns alunos demonstraram insatisfação com a duração do curso, ao argumentar que era preciso mais aulas direcionadas a percepção dos relacionamentos e aos conteúdos de luz e sombra. No sentido particular, os alunos tiveram a experiência que o ensino de desenho por meio da observação direta é um conteúdo que pode ser apreendido. Do grupo de 12 alunos,



9 alunos finalizaram mais de 80% dos conteúdos abordados durante o curso, considerando os desenhos a serem entregues para avaliação e a frequência nos encontros.

Desdobramentos possíveis (...)

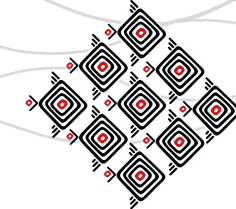
Constatou-se que ambos os métodos são eficazes ao ensino do desenho de observação, visto que a base inicial do método proposto pelos autores é semelhante. O método perceptivo é mais adequado na fase inicial do aprendizado, etapa que o aluno tem dificuldades em aprender a desenhar de forma realista e não possui as habilidades básicas para o desenho, ou seja, a captura dos contornos. Após a fase inicial, o desenho analítico é empregado para realizar desenhos mais avançados que envolvem luz e sombra, e o domínio da perspectiva. Como continuidade da pesquisa seria possível desenvolver outros estudos com ênfase nas habilidades avançadas do desenho a que se refere Edwards: o desenho de memória e o desenho de imaginação, ou mesmo, propor este curso para os alunos do ensino médio.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**: Do Iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ANDRADE, Andrea Faria; et. al. **A contribuição do desenho de observação no processo de ensino aprendizagem**. In: GRAPHICA, 2007, Curitiba. Disponível em: <http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/ACONTRIBUICAODOSENHO.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2017.

CIDADE, Daniela Mendes. **Desenho de observação**: uma reflexão sobre o ensino do desenho na formação do arquiteto na era da informatização. In: GRAPHICA, 2007, Curitiba. Disponível



em: <http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/DESENHODEOBS.pdf>.
Acesso em: 24 mar. 2017

CHING, Francis D. K.; JUROSZEK, Steven P. **Representação gráfica para desenho e projeto**. Portugal: Editora Gustavo Gili, 2010.

CHING, Francis D. K. **Representação gráfica em Arquitetura**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CHING, Francis D. K.; BINGGELI, Corky. **Arquitetura de interiores ilustrada**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

DORFMAN, Beatriz Regina. **Pensar sem palavras ou a biologia do desenho**. In: GRAPHICA, 2007, Curitiba. Disponível em: <http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/Mini-Curso3.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2017.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2004.

OLIVEIRA, Alexandre S. de e TAMAI, Sydnei. **Procedimentos para a realização de aulas de desenho de observação**. In: GRAPHICA, 2013, Florianópolis. Disponível em: <<http://wright.ava.ufsc.br/~grupohipermidia/graphica2013/trabalhos/PROCEDIMENTOS%20PARA%20A%20REALIZACAO%20DE%20AULAS%20DE%20DESENHO%20DE%20OBSERVACAO.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

PEYCHAUX, Lidia. **Acessando o hemisfério direito do cérebro: A Arte Como Ferramenta Para Desenvolver a Criatividade**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2003.

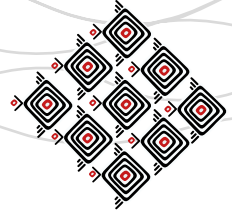
PEREIRA, Alberto Garcia de Andrade. **Aspectos teóricos e metodológicos do aprendizado de desenho de observação**: estudo de caso aplicando os métodos de Betty Edwards e Francis D. K. Ching. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Expressão Gráfica). Setor de Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

TAVARES, Paula. **O desenho como ferramenta universal**. O contributo do processo do desenho na metodologia projectual. Revista de Estudos Politécnicos, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267450141_Tekhnepublicacao_Dezembro_09>. Acesso em: 24 mar. 2017.



TITTON, Elizabeth. **Ensinando desenho através do olhar**: Método inovador de ensino de Betty Edwards. Dissertação (Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Arte-Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

VIEIRA, Marcos Sardá. **Tempo de representação e processo de aprendizado em arquitetura**. In: GRAPHICA, 2013, Florianópolis. Disponível em: <https://www.academia.edu/9079371/Tempo_de_Representa%C3%A7%C3%A3o_e_Processo_de_Aprendizado_em_Arquitetura_Time_Representation_and_Learning_Process_in_Architecture>. Acesso em: 24 mar. 2017.



SUJEITOS CRIATIVOS: O EXPERIMENTO DA LINGUAGEM DA DANÇA NO PROCESSO EDUCATIVO

Adriana Vilchez Magrini Liza¹ - UPM

Glauca Davino² - UPM

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O presente trabalho se contextualiza no campo da dança como linguagem, inserido no da arte- educação com o intuito de promover reflexões, a partir dos relatos de experiências, de uma trajetória educativa, contemplando diferentes momentos contextualizados na educação infantil. A promoção das reflexões ocorre no desvendamento dos caminhos do aprendizado recíproco entre o educador (sempre aprendendo) e o aluno que se irrompe na explicitação das narrativas dos processos do observar-criar- fazer-observar-criar-criar-refazer. A dança criativa e o Sistema Laban serão os principais condutores das práticas mostradas.

Palavras-chave: Dança criativa. Sistema Laban. Letramento. Educação infantil.

Introdução

A riqueza humana, individual e/ou coletiva, como espectador e/ou como ator, se estabelece nas experiências vivenciadas, na relação entre elas e nas suas interpretações - concretamente ou

1 Mestra em Educação, Arte e História da Cultura (Mackenzie), Especialista em Dança e Consciência Corporal (FMU), Especialista em Sistema Laban/Bartenieff (FAV), Graduada em Pedagogia (Claretiano) e Ciências Biológicas (FESB). Professora de Dança em escolas particulares de São Paulo e integrante de grupos de pesquisas do Mackenzie como: NAV, GPeMC e AMC integrante do grupo Linguagem da Dança da Cia de Dança Caleidos. E-mail: avm.liza@gmail.com.

2 Doutora em Ciências da Comunicação (USP), Mestre em Artes (USP) e Bacharel em Cinema (USP). Especialista em Gestão e Políticas Culturais, pela Universidade de Girona/Itau Cultural. Docente no PPG Educação, Arte e História da Cultura, na Universidade Presbiteriana Mackenzie e líder do grupo de pesquisa Núcleo Audiovisual – NAV. E-mail: glau.dav@gmail.com.



emotivamente e em diferentes momentos da vida. As diversas linguagens, não instintivas como o choro, são construções urdidas no transcorrer do tempo e, apesar de manifestas com “instrumentos” (voz, corpo, música, foto, etc.) também diversos, convergem para o que há de comum entre todas elas, que é a comunicação e troca recíproca de informações, sentimentos, opiniões, atenção, etc. entre os humanos, para a compreensão de seu mundo (objetivo, espiritual e emotivo), para o estímulo a novos aprendizados e a possibilidade de criar, em todos os sentidos da vida.

Embora a linguagem verbal, não necessariamente a primeira, tenha se tornado o eixo expressivo de sustentação na cultura ocidental, constitutiva de nossas estruturas de pensar, ela não se limita a essa função, pois é utilizada como linguagem da arte. O corpo, os sentidos, as pulsões não seriam supridas em linguagem única, desenvolvendo outras formas de expressar a complexa vida.

Fluxos de movimentos e dos não movimentos corporais, coordenados ou não, constroem a eloquência da dança. A dança se tornou espetáculo no século XVII, criando-se mais um outro lugar para ela. Os corpos são cindidos em três grupos: os responsáveis pela criação, os pela execução (os profissionais), e os apreciadores (plateia), sob o princípio rígido da divisão espacial entre o palco e os assentos. “Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (DEBORD, 1992; 13).

A educação carrega os genes da missão de formar o pensamento objetivo das primeiras escolas. As artes, ainda hoje, ocupam um lugar outro e são consumidas ou exercidas em momentos de pausa ou como atividade secundária. Mesmo assim a dança, não como linguagem, mas como mediadora de práticas ganhou utilidade para a saúde física e mental. Nize da Silveira³ foi um exemplo cabal disso com as artes visuais. Para a dança, há o exemplo da educação física, onde a expressividade é ferramental para o domínio e o desenvolvimento do corpo.

Sabemos que o exercício físico é essencial para a saúde, mas também é necessário trabalhar a saúde mental, emocional e psicológica. A dança proporciona essa integração entre corpo e mente (ARCE e DÁCIO, 2007).



Diferentemente, na arte-educação, a dança é a linguagem a ser aprendida de forma vivenciada.

De que forma a escola pode considerar na sua programação vivências onde o lúdico essencial esteja presente? Reconhecendo a arte como ramo do conhecimento, contendo em si um universo de componentes pedagógicos. Os educadores poderão abrir espaços para manifestações que possibilitam o trabalho com a diferença, o exercício da imaginação, a auto-expressão, a descoberta e a invenção, novas experiências perceptivas, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções (LEÃO, 2014, p. 4).

Teoria do Movimento

Rudolf Laban (Hungria, 1879 / Inglaterra, 1958) desenvolveu, na Europa expressionista da primeira metade do século XX, um complexo sistema de experimentação, leitura e interpretação da linguagem do movimento. Laban foi considerado um visionário, dedicando sua vida à investigação da expressividade humana, articulando a independência da dança como linguagem artística e promovendo a prática e o estudo do movimento expressivo (SCIALOM, 2017, 20). Seu olhar artístico geométrico e espacial sobre o corpo, a expressividade e as relações dos espaços do movimento resultou de sua formação em escolas práticas e filosóficas. Sua teoria (LABAN, 1879-1958) e suas práticas continuam fornecendo amplo material para artistas, educadores corporais e pesquisadores do movimento.

Na educação infantil, ao entrelaçar a teoria dos movimentos de Laban, com os projetos desenvolvidos na sala de aula permitiu à criançada “dominar seus movimentos corporais” e a superar dificuldades no letramento.

A dança como composição de movimento pode ser comparada à linguagem oral, assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos; assim como as orações são compostas de palavras, as frases da dança são compostas de movimento. Esta linguagem do movimento, de acordo com seu conteúdo, estimula atividade



mental de maneira semelhante, e talvez até mais completa que a palavra falada (LABAN, 1879-1958, p. 32).

“Acreditando que a dança deveria ser acessível para todos, Laban desenvolveu uma forma de dança para leigos e não bailarinos, que chamou de dança coral, dança livre ou dança criativa” (SCIALON, 2017; 35). Arte do movimento tem fundamentos físico, expressivo, espacial e dinâmico e qualificações para os movimentos em tempo, espaço, fluência e peso. A forma de dançar livre e criativamente é o resultado de processos de experimentos e reflexões do corpo vinculados ao processo de estudo teórico. A dificuldade em se compreender a origem da dança criativa, que se estabelece no vínculo com o lúdico, e de relacioná-la com a aprendizagem, na forma de brincadeiras nas escolas. Confundidos com a “falta de didática”, muitas vezes são discriminados como processos de aprendizagem. Quando pensamos na teoria do movimento estamos falando em três componentes da linguagem da dança que entrelaçados, constituem o movimento: corpo, dinâmica e espaço.

Relato de experiências

A professora de dança, Adriana Liza, relata sua experiência com a educação infantil que determinou o percurso de transformação como educadora.

Projeto “Ler e Escrever Fonte do Saber”, em Atibaia, SP; na Rede pública, onde lecionou por 12 anos. Em 2016, assumiu uma sala de educação infantil, numa escola rural, afastada (bairro do Tanque). Durante o período de adaptação, conversou com os pais, observou e ouviu as crianças. Na primeira diagnóstica da escrita percebeu que as crianças não dominavam “seus movimentos corporais de forma consciente” para “dominar” melhor o processo de letramento. A meta peda-



Fig. 1. Atividades de sensibilidade, espaço interno e externo – acervo Adriana Liza



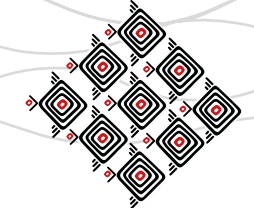
Fig. 2. Atividades exploratórias com os órgãos do sentido: Tato, visão, audição, olfato e paladar. acervo Adriana Liza

gógica atribuída era a dos alunos concluírem o ano silábicos. Certamente, a forma de alcançar o desafio, seria a partir do movimento, pois as crianças, apesar de morarem numa região rural, não têm a oportunidade ou a iniciativa de explorarem seus corpos e sentidos livremente.

Na educação Infantil, aprender a dominar o movimento quer dizer aprender também a dominar aspectos da vida, das relações em sociedade que tem absoluta relevância nos processos de crescimento e desenvolvimento das crianças. Não podemos esquecer que as crianças pequenas estão – e desejam estar -em movimento grande parte de seu tempo: não são as palavras, mas sobretudo seus movimentos, que dão sentido a suas atividades, necessidades e desejos cotidianos de relações significativas (MARQUES, 2012 p. 77).

O primeiro passo foi buscar conhecimento, autonomia e percepção de exploração dos espaços. Nas visitas, eram observadas as dimensões espaciais, como referência a sala de aula, depois objetos, cores, cheiros, etc. As perguntas propostas foram: O que me move? Como me movimento? O que sinto quando me movimento? Porque me movo? As crianças diziam que o corpo é que fazia movimentos, ou então:” “Os ossos, prô” e “são os músculos que fazem a gente andar”. Ninguém respondeu que o que os movia era algo que os impulsionava para o despertar da vida, algo interno ou externo, o movimento como algo entre o antes e do depois. Para Dewey (2010, p. 136-137), para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivencias pelo produtor original. Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista neste caso das crianças.

Internamente, na sala de aula, e outra atividade paralela foi requerida a participação do corpo, para despertar sentidos adormecidos ou desconhecidos de seus corpos infantis.



Projeto: Uma relação dos sentidos com a dança e os órgãos do sentido

Indagações como, “o que e como vejo?” e “o que sinto?”, assim como o despertar dos sentidos e pelas experiências são processos que o educador tem para mediar a iniciação (“letramento”) à dança para crianças do infantil. O princípio é o de adotar os movimentos cotidianos para as relações entre “o eu, o nós e o mundo”. Sem desprezar os benefícios motores, a relevância desse projeto está em seu aspecto social, emocional, afetivo e cognitivo. As atividades descritas acima proporcionaram às crianças vivenciar situações e construir outros significados sobre paisagens e caminhos por onde sempre passaram, mas ilusoriamente já conhecidos.

“A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência 2002; nº19), daí o problema gerado pelo excesso de informação, de opinião e falta de tempo contemporâneo e, sem tempo, a experiência se torna cada vez mais rara. relação que podemos fazer aqui, de observação, reconhecimento e experimento tem ligação direta com a denominada pré-dança (o letramento). Ao acionarem os sentidos do corpo para experimentar, as crianças ampliaram seus repertórios, contribuindo para melhor relação entre eles, o eu e o mundo. E é nesse compartilhar de relações que todos começaram a dançar.

É no processo de amadurecimento dos sentidos, abriu-se uma janela para o campo da experiência e das descobertas. Os sentidos desarticulam o mundo criando uma realidade fracionada e analítica e o pensar reúne as partes em um todo coerente. Ao pensar cada tarefa de dar significado ao restante da experiência, sem deixar de ser ele mesmo parte dela.

Os adjetivos referentes aos sentidos se destacaram nas rodas de conversas, principalmente depois da exploração dos órgãos dos sentidos. Tato é uma forma de enxergar diferente... (fala de uma aluna depois da atividade).

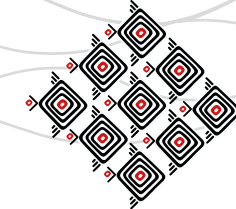


Fig. 3: Nuvem da imaginação. acervo: Adriana Liza



Fig. 4. Começar com memórias, o corpo a dançar. Acervo pessoal: Adriana Liz

Miniprojeto - Nuvem da Imaginação – dentro do projeto dos sentidos

Nuvem da Imaginação resultou da leitura, em aula, de Monteiro Lobato. A cena inspiradora foi a de Narizinho, deitada no chão, olhando as nuvens e imaginando. O objetivo do miniprojeto foi o de despertar atitudes e movimentos conscientes no dia a dia. Cada um com sua nuvem desenhada no chão para deitar como que flutuando. As crianças usavam partes do seu corpo para desenhar as formas das nuvens que imaginavam, ora no formato de dinossauro, de carro e até de gente. Também foram desafiados a movimentarem-se como que voando ora dentro, ora fora das nuvens. Depois, fizeram registros em desenhos, pinturas e escritas daquilo que foi visto, ao término, houve uma conversa sobre as impressões das crianças e retomados as mesmas questões: Como e por que as nuvens se movem? Das respostas destacamos “Eu acho que é por causa de Deus”, “Não, é por causa da gravidade que nem dos astronautas, prô!”, “Eu acho que é por causa do vento”.

Pré -Dança ou Pré Escola

O percurso até aqui realizado fez parte da introdução da dança para as crianças e foi estabelecido o dia da aula da dança criativa. As aulas foram divididas nas fases: motivação, exploração e por último de criação. Organiza-se a sala afastando-se as carteiras, colocação dos tatames, participação de todos. O momento da dança criativa começa com os jogos corporais no tatame, de maneira livre uma por vez, permitindo que experimente seus movimentos de forma inconsciente. Depois, são propostos desafios como ode criar maneiras de se expressar, pelo movimento corporal. É necessário que elas façam uma coleta dos registros da memória, lembrando os movimentos cotidianos,



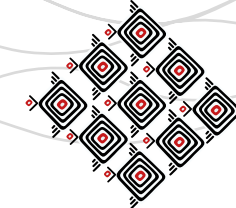
[...] enquanto os movimentos da vida cotidiana estão dirigidos para a realização de tarefas ligadas às necessidades práticas de existência, na dança e no jogo neste fim prático retrocede até o fundo. No primeiro caso a mente dirige o movimento; no outro, o movimento estimula a atividade da mente (LABAN, 1879/1958, p. 31).

Os registros da memória de experiências vividas foram acionados para a criação dos movimentos a serem transformados em dança, consolidando mais um experimento a compor repertório em futuras criações.

A dança e os jogos corporais fazem parte do desenvolvimento afetivo e cognitivo, pois o aluno tem que transformar um movimento, antes inconsciente e acionado pelo mecanismo e imitação, num movimento, agora, consciente, criativo, transformador e comunicativo. O projeto da dança criativa, em aula, foi realizado a partir de cuidadoso planejamento, seguindo a teoria do movimento de Rudolf Laban, os grandes facilitadores desta relação entre a dança e o letramento. Segundo Marques:

O movimento humano se compõe de entrelaçamento entre o corpo que se move no espaço com determinadas qualidades (dinâmicas). Corpo, espaço e dinâmica são, desse modo, os componentes que articulam o campo movimento da linguagem da dança. Para estudarmos o campo do movimento, portanto, devemos conhecer o corpo que dança (o que se move), o espaço que ele cria (onde se move) com diferentes dinâmicas de movimento (como se move). Esses componentes podem ser apresentados e trabalhados por etapas com as crianças, sem que sejam, no entanto, desconectadas (MARQUES 2012, p. 77).

Sob a teoria de Laban, retomemos aos movimentos das crianças na sala de aula. Aproveitando as almofadas para leitura, fizemos outras atividades para alcançarmos qualidades do movimento. Eram colocadas almofadas em diversas partes do corpo para relacionarem peso, espaço e tempo.



O professor pode observar a criança, abordar os fatores de movimento de Tempo, Peso, Espaço e Fluxo. Primeiro a criança está quase totalmente interessada na velocidade. Desfruta das ações rápidas e aprende gradualmente a se mover de uma maneira mais contida. Depois entra em contato com a resistência ao peso. A princípio seus movimentos são energéticos e posteriormente, mais leves. (LABAN 1879-1958, p.28)

O educador ajuda a variação das experiências, no caso, o deslocamento vertical em diferentes alturas, o equilíbrio das almofadas em diferentes suportes do corpo. Um procedimento que permitirá complementar o impulso natural da criança e ampliar seu raio de ação. “O professor deverá animá-la para que empregue suas próprias ideias e esforços sem corrigi-los para ajustá-los às normas de movimento de adultos, condicionados por convenções e, por isso, antinaturais” (LABAN, 1979-1958, p.26).

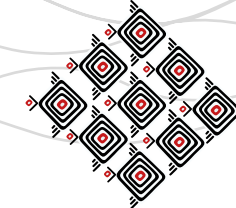
Extraí-se, também desse momento, a preocupação com o outro, pois a criança quando deslocar-se, precisa tomar cuidado para não derrubar a sua almofada e nem a do seu colega. Aos poucos outros jogos corporais vão sendo intercalados a essas atividades de exploração, e a dança aparecendo indiretamente para as crianças. As crianças podem inventar sucessões próprias e aprender gradualmente a apreciar a diferença entre as tensões fortes e as suaves, bem como entre os movimentos súbitos e os sustentados. Citando Laban, Marques diz que “[...] a dança tem o potencial de abrir possibilidades de experiência corporal estética, e não somente “funcional expressiva”. De fato, a dança pode ser considerada como a poesia das ações” (LABAN, 1978, p. 52).

Projeto: A semente é como a gente – miniprojeto

O objetivo foi o de relacionar o ciclo de vida do feijão com os corpos das crianças. Elas podiam acompanhar diariamente o ciclo (nascer, crescer e morrer), observando as diferenças do crescimento, dos movimentos do feijão, trajetórias e percursos e comparavam com seus corpos trans-



Fig. 5. Registro da atividade.



formados em dança. O Tempo, uma qualidade de movimento, foi marcante (lento). Percebeu-se que, nos jogos corporais, a velocidade (ações rápidas e diretas), característica da idade (saltos, golpes e quedas) diminuiu. Gradualmente, passaram da maneira acelerada para uma mais contida (não tolhida), demonstrando a consciência corporal apropriada dos corpinhos dançantes.

Para Marques, qualquer trabalho relacionado ao ensino de dança nas escolas deve conter quatro faces de princípios articuladores dos processos ensino aprendizagem da dança/arte, como: a problematização, a articulação, a crítica e a transformação. Não são etapas a serem cumpridas ou tidas, “se ordenam e se encontram de forma não hierárquica, não linear, não finalista...elas propõem a construção de pontes para a compreensão, desconstrução e transformação entre a arte, o ensino e a sociedade” (MARQUES, 2010, p. 195).

Projeto “Dança Desenho” - miniprojeto

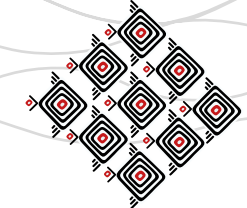
Essa atividade foi inspirada no grupo Segni Mossi³, em que o artista plástico Alessandro Lumare e a coreógrafa Simona Lobefaro⁴ investigavam a interação entre dança e signo gráfico com crianças e adultos. Na Dança-desenho os corpos eram utilizados como ferramentas que, explorando as qualidades expressivas dos movimentos do corpo produziam a criação gráfica, o valor da experiência estava no processo criativo do trabalho, não no resultado. Esse trabalho estimula a dança em seus aspectos livres com o registro do desenho em movimento, acionando sentidos adormecidos ou desconhecidos.



Fig. 6. Balanço e criação com desenho

³ <https://www.segnimossi.net/en/>.

⁴ Desde 2015, a dupla de artistas italianos faz um trabalho de inclusão social e tem trabalhado através da arte nas escolas primárias públicas de Roma.



Para Regina Miranda⁵, “O conhecimento em Laban é um conhecimento “encarnado, construído dentro do corpo” (MIRANDA, 2018). Portanto, o conhecimento em Laban mediado com o letramento, tornam-se ações que invadem todo o território corporal de forma sutil e orgânica e, quando você menos espera, contaminou sua a alma, sua mente, seus movimentos e suas ações.

Considerações finais

Os casos acima ajudam a percebermos a dança não como uma complementação de atividades, preenchimento do tempo e entretenimento, na educação infantil. A dança é uma linguagem, tal qual comentamos na introdução desse artigo, e dessa forma, é mediadora de conhecimentos, comunicação, percepção, sociabilização e a consciência de si, no espaço e na conjunção com as pessoas.

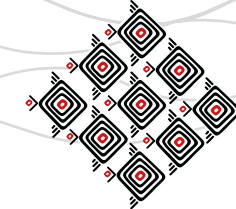
Cabe notar que a meta do letramento esperada por pais e a própria instituição foi além do esperado. Resultado incontestável do sucesso dos trabalhos.

O olhar do arte-educador da dança se sensibiliza de forma holística, não técnico. É um profissional da dança porque visualiza o movimento, que não parece concreto como o é o corpo. O movimento é a passagem de algo em outro algo. Compreender que a vida é movimento, que implica em escolhas de posições diante dos fenômenos e as sensibilidades individuais, em espaços, o próprio mundo e a passagem do tempo, sobre o qual estamos sujeitos, através das próprias vivências é uma dança que não para. e superado as expectativas dos pais.

Referências bibliográficas

DIMENSTEIN, Magda; **LIBERATO**, Mariana Tavares C. “Experimentações entre dança e saúde mental”, in Fractal – **Revista de Psicología**. vol.21 no.1 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009

⁵ Representante e coordenadora no Brasil do curso de Sistema Laban/ Bartenieff da Faculdade Angel Vianna, no Rio de Janeiro



FERNANDES Ciane. **O Corpo Em Movimento**: O Sistema Laban/ Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone. 1990. **LABAN**, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade Federal de Campinas, 2002.

LEÃO, Raimundo Matos de et alli. “A arte no espaço educativo”, in **Revista Trapiche, Educação & Arte**, v. 1, p. 1-14, 2014. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/arte-educacao/arte-no-esaco-educativo.pdf>

MARQUES Isabel A. **Linguagem da Dança**:Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010. **MARQUES** Isabel. **Interações**: crianças,dança e escola. SãoPaulo: Edgar Blucher, 2012.

MIRANDA, Regina. **Anotações pessoais das aulas**. Curso de Pós-Graduação Lato Senso em Sistema Laban/Bartenieff. <http://escolaangelvianna.locaweb.com.br/blog/?p=93>

SCIALOM, Melina Laban Plural: **Arte do Movimento**: pesquisa e genealogia das práxis de Rudolf Laban no Brasil. São Paulo: Summus, 2017.

VIANNA Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2005



“MODOS DE VER”: UMA EXPERIÊNCIA DO ALUNO-ARTISTA NO ENSINO MÉDIO

Adriano Santos Fonseca¹
Karle Schuch Brunet²

Resumo

O presente artigo descreve uma experiência pedagógica e artística realizada na classe de estudantes do Ensino Médio Regular do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis, localizado na cidade de Presidente Tancredo Neves, no baixo-sul da Bahia. As proposições pedagógicas proporcionaram uma reflexão no que tange a leitura da imagem artística e a sua contextualização a partir das referências culturais e pessoais dos sujeitos envolvidos, constituindo experiências de fruição no âmbito da educação formal. Além disso, esta prática também contempla estudos realizados na escola e em espaços culturais sobre a linguagem da fotografia como arte contemporânea, instigando-os para processos de criação e a experimentação prática com uso de mídias eletrônicas aplicadas na pós-produção.

Palavras-chave: Modos de Ver. Aluno-artista. Imagem.

1 Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/UFBA). Graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Graduação: Especialização em Ensino de Artes, na UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES (UCAM). Professor da Rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: adrianfonseca82@gmail.com

2 Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Santa Maria (1992), graduação em Letras-Português-Inglês pelo Centro Universitário Franciscano (1992), especialização em História e crítica da arte eletrônica ? Mecad (Espanha, 2004), D.E.A. - Comunicación Audiovisual y Publicidad - Universitat Pompeu Fabra (Espanha, 2003), mestrado - Master in Fine Arts Fotografia - Academy Of Art College (EUA, 1996), doutorado em Comunicação Audiovisual - Universitat Pompeu Fabra (Espanha, 2006) e pós-doutorado em Cibercultura Pós-Com/UFBA (2007-2009) e ppós-doutorado em Arte pela Universität der Kunste Berlin, UDK, Berlin, Atualmente é professora do Instituto de Artes, Humanidades e Ciências, do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade e do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Artes, Cultura digital, com ênfase em Arte Digital, Arte Eletrônica e Fotografia. E-mail: karlab@ufba.br



Introdução

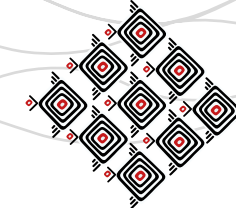
O presente artigo apresenta uma experiência pedagógica no território das Artes Visuais tendo como foco os “ **Modos de Ver**” do aluno-artista³ no Ensino Médio, colocando-o na condição de sujeito artista explorando a fotografia, a performance e a arte da instalação. Sabemos que na concepção de Ana Mae Barbosa, a arte-educadora defende que o ensino da arte não propõe formar artistas, entretanto neste estudo os estudantes foram envolvidos em atividades que enfatizavam a fruição de imagens artísticas, a sua contextualização e processos de criação, tornando-os como protagonistas de um trabalho em arte na comunidade local.

A perspectiva presente nesta prática de ensino resgata a essência da abordagem Triangular, e, além disso, esta experiência envolve o uso das novas tecnologias contemporâneas como recursos auxiliares para o ensino-aprendizagem da arte e nos processos de criação e pós-produção artística.

Desta forma, o ensino com a apropriação de mídias eletrônicas faz com que o ambiente pedagógico na visão de Moran (2013) possa “transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente [...]”.

As proposições didáticas contaram com a participação de 29 estudantes de uma turma da 1ª série do Ensino Médio Regular do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis, na cidade de Presidente Tancredo Neves, situada na região do baixo-sul da Bahia. E essas, foram aplicadas no segundo semestre de 2016 entre os meses de agosto a dezembro, constituídas por 15 encontros e mais dois dias reservados para a mostra. Nesse contexto, as atividades propostas foram desenvolvidas em dois blocos: leituras de imagens artísticas (pintura e fotografia) usadas como estratégia de ampliação dos repertórios imagéticos e experiências de fruição e criação em arte.

³ Termo usado para exemplificar os sujeitos desta experiência pedagógica – os estudantes do Colégio Estadual Maria Xavier de A. Reis.



“Modos de Ver” e Sentir do aluno-artista

Discorrer sobre o “Modo de Ver” de jovens inseridos em um projeto de Artes Visuais no contexto da educação formal é analisar como se manifesta esse olhar a partir de propostas de leitura/interpretação de obras artísticas. No entanto, este “Modo de ver” não se apresenta apenas no ato de ler e apreciar obras, mas também está presentificado na própria experiência do aluno-artista, onde os seus processos de criação e o resultado de suas produções artísticas refletem este potencial. Nessa abordagem, a interlocução entre os estudantes e a imagem/obra aparece como elemento chave na proposta.

No ato de leitura, os sujeitos são induzidos a dialogar com a obra artística de modo verbalizado, que na abordagem de Berger isto se constitui numa tentativa de explicar como vemos às coisas.

Inicialmente esses “Modos de Ver” são apresentados a partir de produções textuais em sala de aula com base nas imagens dispostas em catálogos (fig. 1) do MASP e da coleção Raisonné contendo pinturas de Candido Portinari. A proposta em si, despertou no aluno-artista leituras de mundo, ou seja, permitiam relacionar à imagem com o contexto cultural vivenciado, valores familiares, ambiente, problemas sociais, e etc. “Ler” o mundo é buscar compreender à realidade que nos cerca. Segundo Berger (1999), “Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos”. As imagens artísticas trazem uma visão de mundo de seu autor, nas quais o sujeito leitor dessa produção irá atribuir sentidos a partir de seus próprios repertórios. Deste modo, a leitura adquire sentido quando há relações entre o objeto e as nossas experiências, nas quais as temáticas e os códigos presentes nas imagens entram em confronto com as suas referências culturais.

O aluno-artista participante dessa experiência é um verdadeiro “Nativo Digital⁴”, sujeitos nascidos numa ampla era digital dos quais apresentam formas de interação que são mediadas



Fig 1. Realização de Leitura de imagens em sala de aula no Colégio Estadual Maria Xavier de A. Reis em Presidente Tancredo Neves, Bahia.

4 Termo empregado por John Palfrey em seu livro – Nascidos na Era Digital, 2011. Ed. Grupo a. trad. Magda França Lopes. Supervisão técnica de Paulo Gileno Cysneiros.



por dispositivos eletrônicos e pela internet. Parte desses jovens vivem conectados, e nesta vivência *online* estabelecem contatos com diversos signos verbais e não-verbais. Podemos notar neste contexto é que essa prática se torna algo corriqueiro com fins de entretenimento.

Os estudantes conectados na internet, “consomem” imagens, produzem e as compartilham de forma quase automática, como se os dispositivos digitais fossem a extensão do seu próprio corpo. Agem e reagem praticamente em um instinto formado por uma identidade virtual. Na cultura estudantil de hoje, há uma produção e difusão em massa de imagens e o que implica neste contexto é como orientá-los a saber ver uma imagem, pois ela é uma representação, uma construção humana.

Para Cunha (2010), “Faz-se necessário formarmos um público consciente, capaz de ler / interpretar os códigos culturais que compõem o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade [...]”.

Diante disso, como professores de arte, devemos de alguma forma despertar essa consciência e potencializar isso para os jovens. Levá-los a pensar na funcionalidade das tecnologias contemporâneas e como estas podem favorecer as suas aprendizagens.

Outros “Modos de ver” também são observados em atividades propostas. O aluno-artista foi envolvido em processos criativos, construções de releituras com o uso do corpo e fotografias. Os produtos artísticos dos estudantes também revelam como eles percebem tanto as obras de arte, assim como o seu ambiente cotidiano.

Tais percepções das obras de arte, são vistas nas releituras corporais que foram organizadas em forma de ensaio fotográfico montados por grupos de estudantes. A experiência vivenciada pelo aluno-artista nesta proposta se apresenta com uma “natureza performativa”, onde obras como “O cangaceiro”, “Criança Morta”, ambas de Candido Portinari e “O Ateliê do estatuário Simões de Almeida” de José Malhoa, foram sentidas de forma sinestésica.

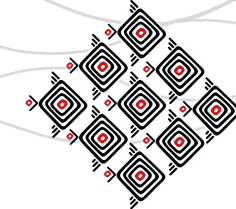


Fig 2. Releitura corporal da obra “O Ateliê do estatuário Simões de Almeida” de José Malhoa criada em sala de aula.



Fig 3. Releitura corporal do “O Cangaceiro” criada a partir de imagens artísticas em sala de aula.

Nessa ação do aluno-artista, o corpo foi o componente de expressividade para que explorassem suas subjetividades e promovessem uma forma de ressignificar a obra. Pois, na prática de releitura segundo o pensamento de Pillar (2006) “há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final”. As imagens corporais (fig. 2, 3) montadas no ensaio, as obras não são reproduzidas como cópias.

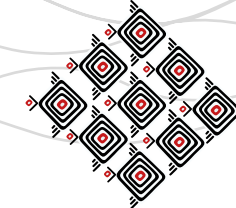
O aluno-artista se apropriou de elementos da gramática visual dessas obras e criaram novas imagens atribuindo a ela um novo sentido. Isso é perceptível nas poses, nos figurinos, nos pigmentos e no próprio fundo na escuridão destacando a cena enquadrada em plano americano.

Nesse processo, os estudantes foram deslocados para o espaço da obra de forma imaginária, ou seja, usaram os seus próprios corpos como o suporte das releituras. Esteve presente no processo de criação, a utilização de objetos, figurinos produzidos pelos alunos e maquiagem para se aproximarem da superfície pictórica representada. A intenção da maquiagem era reforçar alguns elementos da gramática visual das obras como as texturas, as marcas das pinceladas e as formas presentes, ou seja, o aluno-artista percebe essas minúcias nas obras e também sugere nos próprios corpos.

Logo após essas atividades, os encontros posteriores proporcionaram estudos no campo da fotografia como arte contemporânea, onde os estudantes apreciaram obras em sala e em espaços culturais da região e da capital.

Nos espaços culturais, outras experiências de fruição foram oportunizadas. O espaço cultural Pierre Verger no Forte de Santa Maria e o espaço Carybé no Forte de São Diogo (fig. 4), ambos localizados no bairro da Barra em Salvador, foram ambientes que promoveram formas de interação do espectador com a imagem, pois neles haviam tótems eletrônicos compostos por menus que acessavam diversas informações.

Desta maneira, outros modos de fruição foram potencializados nestes locais. Para Cunha (2010) em um ambiente composto por obras de arte digital, “ver não é o termo mais adequado



para a fruição da obra de arte digital, mas vivenciar, de forma metassensorial, perceber”, ou seja, além da visão, perceber às obras através dos outros sentidos do corpo.

“Modos de Ver” na Mostra “Territórios Imaginários”

Vivenciar o universo da arte através da fotografia propõe a expressão das formas de ver o mundo circundante composto por um senso estético. Para Dewey (2010), a função moral da arte é “eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber”.

Portanto, podemos perceber o mundo com um olhar estético proporcionado pela arte. Este pensamento apresentado por Dewey corrobora com a ideia da arte ser transformadora, na qual o aluno-artista é visto aqui como um “território de passagem”. Bondía (2002) nos apresenta que “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Ao tratar de sujeitos da experiência, Bondía (2002) afirma que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Para o aluno-artista, esta vivência teve um caráter inovador e, que segundo eles, passaram a enxergar à arte com um novo olhar, que antes estava centrado em fazeres artísticos sem pensar a sua produção. Deste modo, os olhares desses alunos foram transformados à medida que foram experienciando o universo da arte.

Após as atividades voltadas para leitura de imagens artísticas, os estudantes foram instigados a criar imagens fotográficas, e o ponto de partida para a realização dos registros foi uma caminhada em regiões próximas da escola. Pátio, terrenos, ruas, praças, feira livre, foram os campos de atuação iniciais. Os estudantes examinavam cada área através de seus aparelhos



Fig 4. Visitação no Espaço Cultural Pierre Verger, na Barra. Salvador, Bahia.



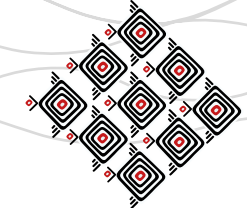
celulares com câmera integrada. Selecionavam e enquadravam objetos com um olhar quase microscópico, pesquisando cada matéria no espaço semelhante ao trabalho de um cientista centrado em partículas no laboratório.

As imagens fotográficas dos alunos-artistas de modo geral, podem se apresentar como registros banais aos olhos de qualquer sujeito, porém os mesmos recorreram as suas “memórias” ou mesmo determinadas “associações”. Com isso, Ostrower (1994) vem nos afirmar que, “Em toda criação humana, no entanto, revelam-se certos critérios que foram elaborados pelo indivíduo através de escolhas e alternativas”. Apesar de serem imagens elaboradas por códigos, são produtos de cada olhar pensante e imaginativo do aluno-artista.

Hoje, os recursos tecnológicos inseridos nos processos criativos vão além do uso e manipulação de uma máquina fotográfica, pois a habilidade técnica não é mais o principal requisito para a elaboração do objeto artístico. O que se vê em certas propostas artísticas é a apropriação de outros códigos, como as ferramentas do *Google*, o uso de drones e até mesmo câmeras de vigilância na produção de fotografias de arte (Brunet, 2017).

Portanto, na contemporaneidade a fotografia vai além de seu caráter essencialmente técnico, da qual o que se valoriza em sua prática artística a ideia. Por ser um campo ampliado, perpassa por diversas áreas do conhecimento, pois algumas obras apresentadas na mostra “Territórios Imaginários” adquiriram um caráter político, geográfico e até mesmo ecológico. Há também imagens que embora apresentem uma sintaxe do tipo *naïf* mas é “fruto” de suas próprias subjetividades que convida o expectador a usar o seu imaginário pessoal.

As imagens fotográficas antes da mostra, passaram por processos de pós-produção, nas quais algumas receberam tratamentos em meio digital com uso de *Softwares Livre*. Neste contexto, as obras dos estudantes não só “habitam” o território das artes visuais, mas também da vídeoarte e da instalação ou até mesmo trabalhos de natureza híbrida realizando um enlace entre essas três linguagens. A própria configuração do todo da mostra “Territórios Imaginários”, nos



apresenta uma estética contemporânea onde os espaços foram ocupados por estas formas de linguagem.

No processo de montagem e organização da mostra, os estudantes se apropriaram de tubos de pvc, galhos secos de plantas, folhas secas, sisal, caixas de papelão, caixotes de madeira, jornais, latas, pequenos troncos e terra. A estrutura principal nomeada por “seção caixotes”, o uso de conexões e tubos de pvc deu sustentação aos caixotes de madeira que foram suspensos e amarrados, dos quais foram modificados para receber as imagens. Essas, apresentavam registros de materialidades diversificadas explorando cores, texturas e formas encontradas na natureza e em determinados espaços urbanos. Na seção denominada por “caixas flutuantes”, outros objetos receberam alterações, como caixas de papelão revestidas por jornais e a adição de algumas imagens. Além disso, ficavam suspensas através de um fio de náilon e quando vistas pelo espectador a uma certa distância, dava a falsa impressão de estarem flutuando no espaço.

Na seção chamada de “torres”, caixotes foram amontoados para formar quatro estruturas totêmicas. E, nesta ideia, os alunos fixaram uma única imagem fotográfica no topo de cada totem, que apresentava elementos da feira em seu interior, como frutas e legumes. Em outra seção, “teia”, os estudantes confeccionaram uma rede de sisal, composta por um entrelaçamento de cordas e posteriormente fixada numa posição vertical agrupando um número de imagens que traziam ângulos de visão de um espectador observando algo que estava no alto. A ideia era causar no espectador a sensação de estar olhando para cima a partir destas composições.

Por fim, a seção “árvore”, foi utilizado uma pequena planta composta por galhos secos e fixo numa lata com terra. Na parte superior, foi adicionado imagens nos galhos e na parte inferior havia uma assemblagem formando um tapete de papel metro composto por folhas secas fixadas por cola. As imagens desta sessão, eram registros de vegetais variados e dispostos em áreas da paisagem urbana e rurais. O conjunto formado por essas fotografias provocaram um questiona-



mento a respeito da perda de espaço natural na cidade, onde os registros se apresentam como elementos remanescentes que resistem ao crescimento urbano. Em linhas gerais, determinadas fotografias dos alunos revelam certos descontentamentos em relação ao seu ambiente físico, que aos olhos deles e dos espectadores desperta uma criticidade alcançada por essa experiência de fruição.

A exposição (fig. 5) aconteceu em locais distintos, tendo a sua abertura na escola e posteriormente na Praça Duque de Caxias, no centro da cidade. Ela foi pensada e montada a partir das configurações dos próprios espaços. Além disso, a escolha dos materiais não foi apenas motivada pela poética dos trabalhos, mas também para seguir com a proposta de exibição das obras que foram adaptadas e adequadas aos ambientes. Nesse momento, podemos notar o aparecimento da relação de espaço-tempo que é experimentada pelo espectador visitante da mostra. A experiência estética em si neste evento é compartilhada entre o aluno-artista e os visitantes. Com isso, podemos ratificar que nesta proposta de comunicação dos estudantes, as obras se apresentam como “Arte de Instalação”, que na visão de Castillo aparece como:

Corroborando os argumentos de Junqueira, “instalação” (e o mesmo se pode dizer de uma exposição) é a obra que exige como totalidade a relação entre o *objeto* instalado (ou coisas abrigadas) num determinado lugar, o *espaço* resultante dessa instalação (alojamento, abrigo) e o *espectador*, cuja presença condiciona-se à existência da obra e vice-versa, dando-lhe concretude por meio de sua *experimentação perceptiva*, na medida em que seus sentidos se apropriam da circunstância imediata da obra, tornando-se parte de sua *totalidade* (CASTILO, 2008, p. 177).

Na organização da mostra, a construção do espaço expositivo apresentou uma estrutura leve e móvel que convidasse o espectador a interagir com algumas peças da instalação, quebrando com a ideia da passividade evocada pela arte do passado. Havia objetos que

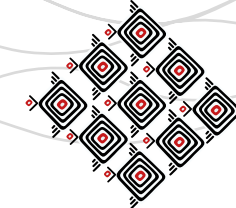


podiam ser manipulados por qualquer visitante. Certamente determinadas obras de instalação nos propõe esse tipo de envolvimento, onde o espectador se apropria do espaço através dos seus sentidos. No entanto, também há outras abordagens que produzem outras relações de audiência, ou seja, propostas onde o trabalho é organizado no espaço não permitindo o deslocamento do público.

No trabalho chamado “*Break Down*” do artista britânico Michael Landy, há a apropriação de uma loja de departamento desativada em Londres, onde o artista destrói os pertences do local e cria um inventário de suas possessões. O artista faz a descrição de seu trabalho e afirma estar a construir uma auditoria de sua própria vida. Sobre esta proposta artística, Oliveira, Oxley e Petry afirmam que:

Objetos que foram classificados em diferentes categorias ... são numerados, pesados?? E detalhados em um inventário ... O transportador é como um rodapé de certa forma, ele transmite o que está acontecendo. Break Down fornece um ponto de partida útil para reconsiderar a natureza e a forma da obra de arte no início do século XXI, uma vez que levanta questões importantes sobre a posição atual do artista, cultura material, práticas de exibição e o papel do público na arte de instalação (OLIVEIRA, OXLEY e PETRY, 2003, p. 13).

Portanto, esse tipo de trabalho nos leva a pensar sobre os papéis dos artistas contemporâneos e dos próprios espaços, já que a obra se situa em um local considerado não institucional para abrigar uma exposição ou ser uma obra de arte. Na mostra “Territórios Imaginários” os ambientes ocupados adquirem uma nova arquitetura, onde esses locais de certa forma sofreram uma transformação a partir das estruturas instaladas. Os espaços que receberam os objetos artísticos eram abertos, com exceção do local da exibição dos vídeos. Nestes locais, a mostra possuía seções que abrigavam as fotografias em objetos suspensos e estruturas totêmicas, onde nesses espaços se configurava uma espécie de bricolagem.



Na mostra com o título “Territórios Imaginários”, o aluno-artista reúne imagens fotográficas que também ilustram como os sujeitos veem o seu entorno. Apresentaram nesse evento, imagens compostas por registros banais, mas que instigavam os visitantes a atribuírem sentidos e significações as obras.

As 73 imagens apresentavam motivos voltados para materialidades capturadas, e esse conjunto de imagens se assemelham as fotografias do livro de Charlotte Cotton que apresenta uma das categorias intitulada como “Alguma coisa e nada”. Sobre este tipo de trabalho ela afirma que:

As fotografias deste capítulo sustentam a qualidade material daquilo que descrevem, como o lixo nas ruas, quartos abandonados, roupa suja, qualidade essa que, porém é conceitualmente alterada devido ao impacto visual que as coisas adquirem pelo fato de serem fotografadas e apresentadas como arte (COTTON, 2010, p. 09).

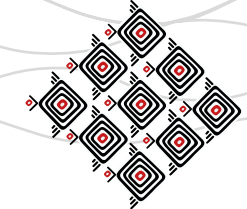
Portanto, apesar das obras dos alunos apresentarem uma sintaxe mais abstrata, as qualidades das imagens continuam uma natureza provocativa. Os registros exploravam diferentes texturas, gestos, materiais orgânicos, formas geométricas, objetos e pontos de vista inusitados. Neste contexto, algumas obras se destacaram por levarem o público a refletirem sobre determinadas questões.

Considerações finais

Em suma, a abordagem descrita neste artigo, propõe pensarmos numa proposta pedagógica inovadora que envolva o estudante em processos de leitura e criação artística tornando-os sujeitos protagonistas de um fazer que desenvolva o seu pensamento reflexivo, o senso estético e de alguma maneira aproximá-los de conhecimentos do campo das artes visuais.



Fig 5. Mostra “Territórios Imaginários” na Praça Duque de Caxias em Presidente Tancredo Neves, Ba



Além disso, no âmbito dessa experiência é perceptível o próprio enlace entre as tecnologias contemporâneas e o ensino das artes visuais de modo integrado, tanto nos estudos dentro e fora da sala de aula, como nas produções e produtos artísticos.

As proposições educativas experimentadas e apresentadas neste estudo, objetivaram instigar modos de ver do aluno-artista através das artes visuais, a partir de leituras da imagem/obra, a contextualização e o fazer a partir dos estudos e apropriações da linguagem fotográfica como expressão artística. Para Barbosa:

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2005, p. 100)

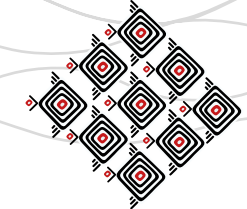
Portanto, no território das artes visuais habitado pelos estudantes no âmbito deste trabalho, a imagem foi a matéria-prima das experiências didáticas vivenciadas, onde se tem uma práxis pedagógica que também enfatiza o conhecimento da arte como cultura, comunicação, expressão e visões de mundo.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: Ana Mae Barbosa (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais**. Org.. São Paulo: Cortez, 2005.

BERGER, John. **Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista



Brasileira de Educação, Campinas, n.19, p.20-28, 2002.

BRUNET, Karla. **Fotografia Hoje: práticas, implicações e estéticas**. In: Anais do Colóquio de Fotografia da Bahia, Salvador: UFBA, 2017.

CASTILLO, Sonia Salcedo del. Cenário da Arquitetura da Arte: **Montagens e Espaços de Exposições**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

COTTON, Charlotte. **A fotografia como arte contemporânea**. Trad: Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CUNHA, Fernanda Pereira. E-Arte / Educação Crítica. In: **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes Visuais e Culturas Visuais**. BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

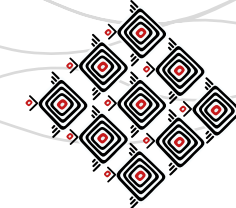
DEWEY, John. **Arte como Experiência**. org. Jo Ann Boydston. trad: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

OLIVEIRA, N. d.; **OXLEY**, Nicola; **PETRY**, M. Installation art in the new millennium: **The empire of the senses**. London: Thames & Hudson, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: **PILLAR**, Analice Dutra. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**, Porto Alegre, Editora Mediação, 2006, p.9-21.



TEATRO NA PRISÃO: PROCESSOS DE AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO A PARTIR DO JOGO TEATRAL E O TEATRO FÓRUM

Annie Martins Afonso¹ - UEA

Resumo

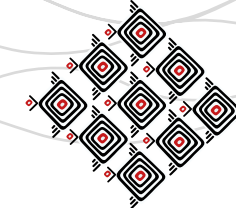
Somos um todo orgânico que pulsa ou quer pulsar para emancipar. Muitas vezes nos falta a consciência para começar. Este artigo propõe um relato de experiência pedagógica e cênica a partir dos *Jogos Teatrais e a Estética do (a) Oprimido (a)* como metodologias aplicadas nos complexos prisionais femininos em regime provisório e fechado da cidade de Manaus-Am entre os anos de 2016 e 2018 com encontros de duas (02) a quatro (04) semanais. Por meio da pesquisa com a metodologia dos Jogos Teatrais do Teatro da Oprimida e pesquisa bibliográfica investigou-se parcialmente alguns processos de autonomia de consciência refletindo questões de gênero a partir do Jogo Teatral e do Teatro Fórum e dramaturgias elaboradas pelas mulheres em situação de cárcere, bem como as impressões de mudanças sobre elas mesmas enquanto mulheres para além do cárcere e as reflexões sobre a recuperação de sua história e identidade, motivando a liberdade na prisão.

Palavras-chave: Prisão. Jogos Teatrais. Estética da (o) Oprimida (o). Gênero. Empoderamento. Autonomia.

Introdução

Este relato de experiência tem como ponto de partida a pesquisa iniciada no mestrado (2012-2014) que refletiu sobre o Teatro Político e o Teatro Pós-dramático, como necessidades urgentes em uma sociedade muitas vezes alienada e oprimida em processos sensíveis, e ao mesmo tempo ávida por mudanças na pedagogia do (a) espectador (a), este (a) capaz de olhar, e verdadeiramente ver, ouvir e, verdadeiramente escutar, tocar, e verdadeiramente sentir, falar e, verdadeiramente expressar. O Teatro na Prisão, nos complexos penitenciários da cidade de Manaus (2015-2018), inicia-se como desdobramento da prática das reflexões realizadas a partir do

¹ Mestre em Letras e Artes com foco em Teatro Político e Teatro Pós-Dramático (UEA-AM). Professora do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (2011). Especialista em Comunicação, Política e Imagem com foco na democratização da cultura. Graduada em Licenciatura em Teatro (UNESPAR-PR) e Comunicação Social – Relações Públicas (UFPR-PR). Atua como professora orientadora em disciplinas de Teatro dx Oprimidx na Prisão e nos Cursos de Teatro, Direito e Medicina, Gestão e Produção Teatral e Estágios em Interpretação e Direção Teatral.

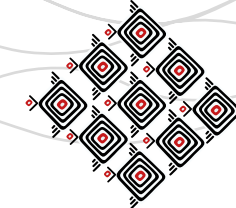


Teatro Épico, a Estética do Oprimido e a Performance, e pressupõe-se uma maior necessidade de compreensão e entendimento sobre autonomia de consciência dentro de um contexto opressor como é de fato um complexo penitenciário brasileiro.

O desdobramento desta pesquisa de mestrado e necessidade de uma maior compreensão sobre práticas de emancipação, empoderamento e autonomia dentro de contextos opressores, se deu a partir da implementação do Projeto de Extensão do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas intitulado *Arbítrio: Teatro nas Penitenciárias de Manaus*, iniciado em 2015 e vigente até o momento, com dedicação de (08) oito horas semanais com a fundamentação base no Teatro Épico de Bertolt Brecht, na Estética do Oprimido de Augusto Boal, nos Jogos Teatrais e construções pós-dramáticas por meio da performance. Até os dias atuais, a atuação do projeto se dá em ambos os presídios: feminino e masculino. Neste relato, o foco está na atuação do projeto nos presídios femininos do regime provisório, fechado e aberto do Sistema de Administração Penitenciária do Amazonas.

A experiência com o Teatro na Prisão e a prática da metodologia do Teatro da(o) Oprimida(o), especificamente as técnicas do Jogo Teatral, Teatro Imagem² e o Teatro-Fórum³ utiliza-

² Teatro-Imagem: O grupo em questão, na experiência prática de Boal, sempre espectadores (atores que são atores), escolhem um tema de interesse comum que os participantes desejem discutir. Este tema pode ser amplo, como por exemplo, a “manipulação da mídia”, ou pode se referir a um problema local, como ausência de saneamento básico, falta de emprego, uma situação de machismo e violência doméstica, ou situações sobre preconceitos raciais e sexuais, enfim. Pede-se ao participante que expresse a sua opinião, mas sem falar: deve apenas usar os corpos dos demais participantes para esculpir com eles um conjunto de estátuas, de tal maneira que suas opiniões e sensações fiquem evidentes, determinando no corpo os detalhes mais sutis de suas expressões fisionômicas. Não se deve falar em nenhuma hipótese. Depois dessa fase, deve-se discutir com os demais participantes que assistiram ao “escultor esculpir”, se todos estão de acordo ou se propõem modificações nas estátuas vivas. Após as modificações e um consenso sobre a imagem física que determina a opressão enquanto tema ou situação escolhida, deve-se pedir ao escultor que este faça outra imagem mostrando como ele gostaria que fosse o tema dado, sem a situação de opressão, mostrando, dessa forma, uma solução. Novamente, o grupo opina e faz as modificações até chegar no modelo ideal sem a situação da opressão, com uma solução concreta e continuada. Portanto, o primeiro conjunto deve mostrar a imagem real, e o segundo conjunto deve mostrar a imagem ideal, sem



das nos complexos penitenciários feminino e masculino na cidade de Manaus, mostrou que há na maioria dos internos e das internas participantes do projeto (aproximadamente 30 em cada unidade prisional), no momento que antecede ao crime ou delito, há um conflito para expressão do significado do que é a igualdade das inteligências, isto é, uma dificuldade para compreender o processo de emancipação, e segundo Rancière (2012), esta emancipação é a igualdade das inteligências e a força que se tem para expressá-la. Estes conflitos, por sua vez, geraram surtos ou impulsos contra os opressores, gerando neste indivíduo em situação de cárcere, a necessidade de parar a ação do que este considerava ou considera opressor, e o único meio naquele momento, era se tornar opressora, neste caso da mulher, que lutava contra assédios, abusos sexuais e processos muitas vezes inconscientes de subjulgação, para humilhá-lo e bani-lo, levando-o dessa forma a prática de delitos, e portanto, à situação de cárcere. A percepção sobre estas condições era dolorida quando eram mostradas cenicamente, mas eram também libertadoras para as atrizes. Era possível sentir liberdade na prisão, entusiasmo, paixão e empatia entre todas;

a opressão. Em seguida, pede-se a qualquer participante que mostre qual seria a “imagem de trânsito”. Tem-se uma realidade que se quer transformar, e uma solução para ela, e assim segue o debate, e em seguida o esculpir dos corpos e formas, com objetivo claro através das imagens da conscientização, das ações necessárias e da solução do problema (cf. BOAL, 1983, p. 156)

³ Teatro-Fórum: Boal denomina o Teatro Fórum como o coração da Árvore, tendo em vista que o Fórum permite a discussão real sobre problemas reais colocados em cena de forma teatral e representados de forma revezada entre plateia e atores. O Fórum permite a participação efetiva da plateia na reflexão individual e coletiva, e na cena propriamente dita. O grupo de atores se reúne, detalha opressões sociais, discute entre si, elege uma opressão através dos votos, e que represente de forma mais geral uma opressão marcante. Várias etapas são experimentadas de forma a se verificar a opressão por diversos ângulos, formando uma estética. Um grupo escreve poesia sobre a situação opressora escolhida, outro experimenta sons, com instrumentos fabricados ou prontos, outro pinta e desenha, outro encena. Todos os grupos no final vão se mesclar, formando o espetáculo e dando início aos ensaios gerais. O fórum de discussões é contínuo, do processo entre os atores ao debate com a plateia.



Teatro na Prisão: processos de autonomia e emancipação a partir do Jogo Teatral e o Teatro Fórum

As reflexões e indagações sobre as questões de gênero, surgem nesta pesquisa contínua após a diversas práticas teatrais na prisão em que a questão do machismo se tornou protagonista como elemento motivador de alienação, subjugação e opressão, antes, de cada mulher ir parar na prisão.

Segundo Kelh (1998, p 40) diante de processos de individualização do século XX e XXI, detecta-se um sentimento para atender as expectativas da família tradicional, onde a mulher tinha um papel preponderante para manutenção de determinado equilíbrio e obediência, cristalizando seu destino, dessa forma, há um sentimento de “[...] culpa neurótica pela impossibilidade de cumprir com os ideais contraditórios que orientam este destino. O progresso da individualização engendram novos sofrimentos íntimos. Impõem a elaboração de imagens de si mesmas, fontes de insatisfação”.

É neste momento, que voltamos às práticas dos Jogos Teatrais com metodologias em Spolin (2010) e Boal (2009) com mais ênfase e consciência no processo de emancipação e empoderamento feminino. Porém, muitas ainda são as inquietações, e estas experiências vivenciadas auxiliam a todas a participantes a enxergar os caminhos não de respostas prontas ou soluções incríveis, mas de caminhos para novas provocações que possibilitem um acesso maior à arte política e à política da arte⁴. Rancière, analisando Rosseau, destaca que:

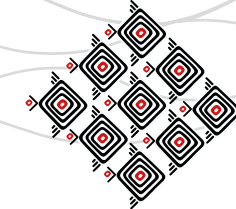
⁴ Na obra *O espectador emancipado*, Rancière (2014) destaca que (...) Enquanto a política propriamente dita consiste na produção de sujeitos que dão voz aos anônimos, a política própria à arte no regime estético, consiste na elaboração do mundo sensível do anônimo, dos modos do *isso* e do *eu*, do qual emergem os mundos próprios do *nós* político (p.65). Faltava, portanto, essa imersão no *isso* e no *eu*, na prática das internas do Centro de Detenção Provisório Feminino – CDPF/AM para uma verdadeira transformação do *nós* político.



A eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens, dar modelos ou contramodelos de comportamento ou ensinar a decifrar as representações. Ela consiste, sobretudo, em disposições dos corpos, em recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe (RANCIÈRE, 2014, p. 55).

As provocações que norteiam os encontros com as mulheres em situação de cárcere são: como se sentir livre na prisão? E após sair dela? É possível motivar a presença do eu histórico que se assume como protagonista de sua própria história, no contexto do “eu penso, eu preciso, eu quero, eu posso, eu faço!” (Boal, 2010, p.176) com respeito mútuo para gerar a autonomia da consciência? Como as metodologias dos Jogos Teatrais e a Estética da Oprimida podem ser libertadoras neste processo? Como é a mulher em situação de cárcere comparada aos homens em situação de cárcere? Quem são estas mulheres, como se sentem e como gostariam de se sentir? Quem sou eu como mulher e pesquisadora de gênero dentro da prisão fazendo Teatro? São muitas perguntas para algumas reflexões.

O sistema prisional provisório e fechado feminino do Estado do Amazonas ficam localizados no mesmo complexo de prisões, fazendo parte mais seis (06) unidades prisionais no km 08 da BR 174 Manaus –Venezuela, visitados semanalmente pela equipe do Projeto de Extensão *Arbitrio: Teatro nas Penitenciárias de Manaus (2015 – 2018)* da Universidade do Estado do Amazonas, como prática pedagógica e artística no espaço não formal de arte- educação. E neste aspecto um dos primeiros pontos que chamam a atenção é a localização em meio a floresta em seu entorno. No final de cada pavilhão, é possível ter acesso em uma grande “jaula”, destinada ao banho de sol, ver as árvores, os pássaros da Amazônia, e demais espécies exóticas como macacos, tucanos, araras, capivaras. Uma metáfora do zoológico ao contrário: seres humanos literalmente presos e maltratados em muitos aspectos, dentre eles a perda da história e identidade, são números, ou artigos do código penal. Mas, o teatro na prisão mudou em partes essa visão, a consciência sobre suas próprias histórias encenadas de verdade, histórias de opressão na infância, na adolescência, na idade adulta, histórias sobre violência doméstica, tráfico de pessoas, escravidão



sexual pelo tráfico de drogas, de pais ou maridos, irmãos, vizinhos ou companheiros estupradores, de pais inexistentes, de mães também subjulgadas, de trabalho infantil, de ambição por dias melhores, da ambição imediata com aquisição de bens materiais por meio do resultado do tráfico de drogas, do poder, que nas cenas se mostravam expressamente em choro velado, gritos ocultados e a necessidade de consciência de si e principalmente do acolhimento de si.

A prisão por si só é um lugar de opressão, tendo em vista que a privação da liberdade como punição a um delito cometido se estende à privação da dignidade nas prisões brasileiras. Compreende-se opressão como o ato de retirar do indivíduo um direito de forma anti-ética, isto é, de forma injusta em seus mais diversos aspectos, por um interesse próprio ou por uma relação de poder em que um ser humano menospreza o outro em favor de si ou de um grupo. A moral e a ética têm novos significados dentro do contexto prisional, e fora dele, percebe-se uma estagnação. Para Boal (2003), moral é algo que é aceito e ética é o que deveria ser, o que queremos que seja feito para ser justo.

Para Bauman (2009) uma verdadeira mudança na mentalidade ou na resignificação dos processos sociais, em um profundo entendimento do ser social e coletivo, bem como uma resignificação nas instituições que sustentam um sistema (igreja, polícia, escola, família, governo, prisão) teria que acontecer para que um indivíduo pudesse viver em coletividade com respeito mútuo e foco no progresso maior, em processos de empatia. Por enquanto, nos atenhmos a compreender estes sistemas muitas vezes falidos e a iniciar uma luta com bases fundamentada no princípio da ética e da solidariedade, conforme a *Árvore do Teatro Oprimida*⁵, mas sem fim previsto.

⁵ *Árvore do Teatro do Oprimido*: Augusto Boal cria a metáfora de que o Teatro do Oprimido é uma *Árvore Estética*, que possui raízes, tronco, galhos e copas. desenvolve a explicação para a árvore: as raízes estão cravadas em terra fértil, da chamada ética da solidariedade, que são sua seiva e fator primordial para invenção de sociedades humanas solidárias, não opressivas. É na terra, segundo o autor, que se vê o instinto predatório, as misérias humanas coexistirem com o avanço da humanidade, e é nas copas que se avista o sol da manhã. É esta seiva que alimenta e sustenta toda a árvore do Teatro do Oprimido, e se desenrola nas “artérias axiais da Palavra, da Imagem e do Som, transitam

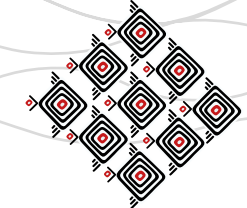


Para a nossa sociedade, muitas vezes é moral e aceitável compreender a mulher ou homem em situação de cárcere, o chamado “presidiário ou presidiária” como “lixo humano”, como alguém que não se adequou ao sistema e suas normas de comportamento e precisa ser trancafiado, humilhado, punido em variáveis de violência moral e física, independente da lei, do código penal ou constitucional existente. A lista de morais aceitáveis é extensa, porém, a ética é a esperança e o conforto para que um dia habitemos um mundo ditoso e justo, ou ao menos, com uma perspectiva menos opressora.

O Jogo Teatral e a Estética da Oprimida, enquanto possibilidade poética de autoconhecimento, conhecimento dos direitos e deveres na busca por uma cidadania verdadeira, pela esperança à desalienação, à autonomia, e a mudanças de si e do entorno, mesmo que pequenas, pode ser um elemento condutor para estes novos e tão velhos caminhos. Eu como pesquisadora nortista, mulher e cidadã também vivenciei processos de autonomia da prisão para casa, para a vida, e da vida de volta à prisão semanalmente. Percebi de forma clara que o Jogo Teatral e a Estética do oprimido podem ser indutores potentes de processos significativos de autonomia, emancipação e empoderamento feminino.

[...] boa parte dos detentos que encontramos tem a necessidade vital de adotar um outro referencial para as suas vidas que não seja o crime. É nesse momento que o Teatro na Prisão se propõe a despertar e oferecer uma nova perspectiva de vida para essas pessoas, porque, muitas vezes, a prisão pode ser entendida como uma antecipação da morte, ou seja, como um lugar no qual o preso deixa de ter projetos (FICHE, 2009, p. 15).

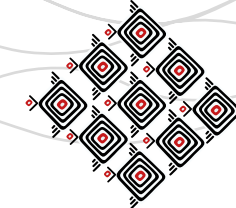
pelos Jogos, metáfora da realidade, e iniciam o processo de nos despirmos do lixo que nos envolve, estimulando a criatividade dos participantes”, por meio dos Jogos e do Teatro Fórum no tronco da árvore, e nos galhos as demais técnicas que florescem e dão frutos: Teatro do Invisível, Teatro Imagem, Arco-íris do Desejo, Teatro Jornal e Teatro Legislativo. No topo há um pássaro que se alimenta dos frutos e leva as sementes para o mundo, potencializando as ações concretas e continuadas do Teatro do oprimido como mudanças reais (BOAL, 2009, p. 188).



Em todos os processos, a chegada da nossa equipe formada por mim e os (as) estudantes do Curso de Teatro, causava certa resistência, o que poderia nos afastar, no entanto, há uma plena consciência e confiança no poder do Jogo Teatral e na Estética da (o) Oprimida (o) de Augusto Boal. Boal considera e defende a originalidade do método do Teatro do Oprimido, quando ressalta três pontos principais: a cena pode ser usada por todos, não existe mais o muro entre palco e plateia; o espetáculo teatral e a vida real se misturam de forma palpável e explícita, o espetáculo é etapa da vida real, jamais uma ilusão; e por último, não existem mais barreiras entre artistas e não-artistas. Afirma que: “somos de todas as artes, todos podemos pensar por meios sensíveis – arte e cultura” (2009, p. 185).

Nas oficinas de Jogos Teatrais, através do envolvimento do grupo, os atores/jogadores irão desenvolver liberdade pessoal dentro das regras estabelecidas, habilidades pessoais necessárias para jogar o jogo e irão internalizar essas habilidades e esta liberdade ou espontaneidade. Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser resolvido é o objeto do jogo que proporciona o Foco (SPOLIN, 2010, p. 12).

Chama atenção na prisão feminina a forma como um abraço é dado, como o olhar é expandido ao sair da cela, como o corpo se dilata com a retiradas das algemas e a entrada ao espaço teatral. Tudo vive. Após o jogo, a preparação para o Teatro Fórum com discussões em grupos, já minimizava as diferenças entre as mulheres em situação de cárcere, separadas por pavilhões e delitos oficialmente, na prática e por conta da falta de estrutura do sistema prisional, a mesma mulher punida por crimes com resquícios de crueldade e membro de facções ficava em convívio com a mulher que furtou um pacote de biscoito da mercearia, ou mesma que fazia parte de roubos de bancos, e ambas buscavam o poder, ou qualquer elemento que pudesse colocá-la em foco, no fundo, expressando a necessidade de ser vista e amada.

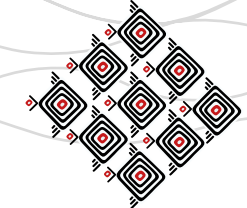


O corpo se contrai e o olhar se esconde, quando o assunto é família como tema nas conversas de preparação para o Teatro Fórum: resistência, culpa, vergonha, carência, lágrimas contidas, olhar cabisbaixo, voz embargada, necessidade de abraço, de ser amado ou amada, da necessidade da lembrança feliz, por menor que ela seja. Com um contato maior e semanal com as internas do Centro de Detenção provisório Feminino – CDPF e do Sistema Feminino Fechado percebi que o jogo teatral seja pela metodologia de Viola Spolin ou de Augusto Boal, passou a ser base de descobertas sobre si mesmas para estas meninas/mulheres. O começo do jogo sempre foi regado por insegurança, pelo medo da exposição ou da imposição em que tanto estavam acostumadas, mas em minutos, as gargalhadas ou pulos, ou expressões corporais mais inusitadas possíveis, em caso de jogos mais inusitados como *Jana cabana*⁶, *cabo-de-guerra*⁷, *orquestra*⁸, entre outros, surgiam num ato de explosão verdadeiras crianças, meninas, cujo grau de espontaneidade inerente da criança estava lá, em um formato grandioso e nítido.

⁶ Jogo Teatral *Jana Cabana*: Duas pessoas formam uma cabana, e uma pessoa ocupa a cabana. Um participante grita para os demais: Cabana (todas as pessoas que estão como personagens de cabana trocam de posições), um outro participante grita: Pessoa (somente as pessoas mudam de posições e as cabanas ficam no mesmo lugar), um outro participante grita: Tempestade (e todos os participantes, tanto na posição de pessoas ou cabanas trocam de posições) (BOAL, 2005).

⁷ Jogo Teatral *Cabo-de-guerra*: trata-se de uma corda imaginária puxada por dois grupos em lados opostos. “O foco desse jogo reside em dar realidade ao objeto, que nesse caso é a corda imaginária (...) quando a concentração é plena, a dupla ou grupo sai do jogo com toda evidência de ter realmente jogado o cabo-de-guerra – sem fôlego, com dor nos músculos, braços, etc. (KOUDELA, 2002, p. 46).

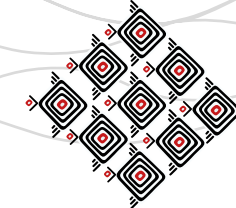
⁸ Jogo Teatral *Orquestra*: Os participantes se dividem em grupos e cada grupo cria uma partitura corporal com som e imagem como se fossem os instrumentos da orquestra. O maestro/maestrina começa o jogo comandando os “instrumentos” a sua maneira, formando ritmos e melodias diferentes, com variações no volume, velocidade e intensidade (BOAL, 2005).



Foi exatamente isso que me chamou atenção. Sou professora do Curso de Teatro da Universidade e fui orientadora da disciplina Jogos Teatrais durante dois anos, e também aplicava os jogos teatrais em oficinas para atores/atrizes e não-atores/não-atrizes fora da Universidade, e nunca havia visto e sentido a metodologia dos Jogos Teatrais com tanta potência como no contexto prisional. É como se estas mulheres, homens e transexuais estivessem retornando à infância ou parte dela vivenciada com pouca qualidade, é como se por um momento, aquelas grades e algemas não existissem, como se finalmente acessassem a si mesmas de forma ingênua, criativa e sem normas de comportamento inerentes às facções do tráfico de drogas ou ao próprio presídio, como se todos fossem um todo orgânico com repeito mútuo e vontade por mudanças.

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. Além disso, a aceitação de todas as limitações impostas possibilita o aparecimento do jogo ou da cena, no caso do Teatro (SPOLIN, 2010, p. 6).

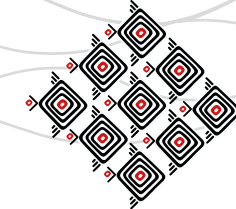
Para o Teatro da (o) Oprimida (o), o foco se encontra no ser humano (a) oprimido (a), humilhado (a), proibido (a) e excluído (a) por alguma razão social e coletiva. Este método considera que todo o ser humano é um ser artista, e o objetivo é motivá-lo a desenvolver o pensamento sensível – criador de arte e cultura - e o pensamento simbólico – referente à expressão das palavras. A luta contra todas as formas de opressão em todos os segmentos sociais é a filosofia e a política do método Teatro da (o) Oprimida (o): “O Teatro da (o) Oprimida (o) é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores/atrizes, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores/atrizes” (BOAL, 2005, p. IX). Os jogos teatrais para atores/atrizes e não-atores/não- atrizes sistematizados por Augusto Boal, preconizam fundamentalmente a



desalienação e a desmecanização do corpo e da mente, ou motivam para este processo, que pode ser de longa duração a sua assimilação. Para Fiche (2009), “aí se faz presente a intervenção do instrumento da prática teatral como possibilidade de criar outros horizontes ao detento ou detenta. Fiche (2009) refletindo Foucault em sua obra “Vigiar e Punir” (2014) destaca que:

A prisão é um sistema fechado onde se internam pessoas que cometeram delitos, que são fiscalizados em todas as suas ações até a sua recuperação, como deseja a sociedade. Esse sistema fracassou exatamente pela ausência de ações libertárias ligadas à construção do homem/mulher preso (a) em direção ao homem/mulher cidadão. O sistema penal transforma o (a) preso (a) num corpo dócil e obediente que absorve a cultura do funcionamento institucional mostrando a sua ineficácia por ao estar em consonância com os princípios que estão na lei. [...] Portanto, não é a lei o problema da prisão, mas a prisão que não faz e nem respeita o que a lei prescreve [...] (FICHE, 2009, p. 13).

Certa vez, em uma das oficinas no presídio feminino provisório, em que a proposta era a utilização da técnica do *arco-íris do desejo* da metodologia do Teatro da (o) Oprimida (o) (a), duas das internas relataram rindo muito como os pais batiam nelas na infância, e potencializavam a ideia que elas foram muito “arteiras e bagunceiras”, e portanto, mereciam tais punições. Relatavam que o pau da árvore da goiabeira (que tem características lisas e ásperas ao mesmo tempo) era comum ser utilizado para surrá-las, e outra relata: “meu pai me amarrava na árvore e batia bem forte, eu nem conseguia gritar (rindo), pois doía muito, e ele ainda chamava meus irmãos, pra cada um me bater do seu jeito, depois eu roubava a pinga dele para me vingar (rindo muito)”. A outra interna destaca ainda: “vixe, isso aí não era nada, minha mãe chegava tão cansada não sei da onde, a casa virada de cabeça pra baixo, ela metia o pau, me batia até eu parar de respirar, teve uma vez que eu fui parar no hospital com tanta febre e feridas nas costas (rindo), tinha uns 10 anos, mas coitada, eu não obedecia ela, dai era normal ela me bater, eu tinha mais que aceitar, hoje eu dou valor”.



A descrição do momento: Todas riem. Eu não consigo rir, nem os estudantes voluntários do projeto. Um aperto no coração, eu imaginei exatamente as cenas, eu senti a dor delas, senti meu corpo quente de febre e dor, senti meus olhos encherem de lágrimas, mas segurei naquele momento, pois precisava conduzir sem ao mesmo tempo julgar esses pais e famílias, ou constrangê-las, mas também não poderia ignorar os relatos ou achar tudo dentro da normalidade. Tratava-se de uma internalização da opressão. Perguntei se alguém mais gostaria de relatar algo parecido, todas se calaram, pausa e olhares tristes. Acredito que tenha sido uma pausa de consciência pela primeira vez sobre o que realmente havia acontecido com elas. Sugeri então que colocássemos em cena os aspectos mais importantes de cada história, e que estas poderiam “eleger” a história que mais representassem-nas. Todos os grupos escolheram falar sobre a violência dos policiais, o assunto família foi “deixado de lado”, ou ainda é muito constrangedor e cheio de consciências que ainda não querem ser tomadas. Deixei-as livres para realizar as cenas sobre a violência policial. Descobri aos poucos que o assunto família para as mulheres em situação de cárcere, era algo delicado de abordar, uma vez cobradas para serem as melhores filhas, esposas, mães, irmãs e amigas, e havia um sentimento de frustração por não terem conseguido alcançar essa “perfeição”. Segundo Simone Beauvoir (1980), na obra *O segundo Sexo*, “a gente não nasce mulher, a gente se torna mulher”, propondo uma reflexão sobre a construção cultural que é realizada para apresentarmos como mulheres determinadas aptidões específicas ao fazer feminino, induzindo a questionamentos tais como: existem aptidões específicas no fazer feminino? O que é o fazer feminino? Como ele foi construído, a partir de quais interesses? Como esse “tornar-se mulher” se cristalizou ou se desconstruiu no século XXI?

Em comparação aos participantes das oficinas dos presídios masculinos, percebeu-se também a pouca escolaridade básica ou ausência total nas mulheres em situação de cárcere, bem como sua cor negra ou indígena, sua descendência indígena, e isto muitas vezes induzia a um



tratamento inferior pelos agentes penitenciários ou até mesmo por outras internas de cor branca. Existem processos de processo na prisão e diferentes fatores que estão nas entrelinhas velados ou explícitos causando dor e exclusão.

No Jogo Teatral ou no Teatro Fórum foi possível além de detectar a opressão, causar um primeiro processo de empatia entre elas. Foi percebido que não existem territórios sólidos para estas mulheres e transexuais em situação de cárcere, e estas precisam se sentir empoderadas de alguma forma, ou seja, ter acesso a algum processo de aceitação e poder de si, e muitas vezes, estas recorrem a um território que representa a escola, a família e a religião que não tiveram ou que questionaram e não foram suficientemente respondidas, é o território do tráfico de drogas. Segundo dados da SEAP-AM (2016), 89% das causas da situação do cárcere estão relacionadas direta ou indiretamente ao tráfico de drogas, tanto nos presídios femininos quanto nos presídios masculinos. O Amazonas é um Estado brasileiro onde se dá um intercâmbio direto com Colômbia, Venezuela e Miami no que diz respeito ao tráfico de drogas, nem mesmo a ficção cinematográfica ou esta pesquisa poderiam dar conta sobre o mundo do tráfico e o que este representa para o nosso país.

E estou fazendo teatro, estou jogando, e ao transformar, transformo-me, como propunha Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996). Em meio a tantos conflitos para serem refletidos e esmiuçados, é possível falar de aspectos do empoderamento feminino, liberdade, em emancipação, em autonomia dentro da prisão, e como uma oficina semanal de Teatro, com foco no Jogo Teatral e a Estética da (o) Oprimida (o), pode ser elemento motivador para fazer eclodir esses processos. A disputa pelo poder dentro da prisão ultrapassa o tráfico, envolve diretamente o mito da beleza para a mulher e, portanto, esta pesquisa contínua tenta aprofundar sobre como esse poder feminino superficial está emaranhado de conflitos e como a Estética da Oprimida pode motivar ou induzir à consciência desses conflitos:

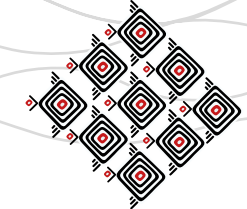


O mito da beleza não tem absolutamente nada a ver com as mulheres. Ele diz respeito às instituições masculinas e ao poder institucional dos homens. As qualidades que um determinado período considera belas nas mulheres são apenas símbolos do comportamento feminino que aquele período julga ser desejável. *O mito da beleza na realidade sempre determina o comportamento, não a aparência.* A juventude e (até recentemente) a virgindade foram “bonitas” nas mulheres por representarem a ignorância sexual e a falta de experiência. O envelhecimento na mulher é “feio” porque as mulheres adquirem poder com o passar do tempo e porque os elos entre as gerações de mulheres devem sempre ser rompidos. As mulheres mais velhas temem as jovens, as jovens temem as velhas, e o mito da beleza mutila o curso da vida de todas. E o que é mais instigante, a nossa identidade deve ter como base a nossa “beleza”, de tal forma que permaneçamos vulneráveis à aprovação externa, trazendo nosso amor-próprio, esse órgão sensível e vital, exposto a todos (WOLF, 1992).

O pseudo empoderamento feminino na prisão muitas vezes se dá por meio do processo de envaidecimento na aparência física e no cargo que se ocupa na facção criminosa, no entanto, no jogo teatral ou na cena de Teatro Fórum, esse mito se quebrava, pois todas se mostravam tal qual como são, uma vez que o jogo naturalmente motiva o processo de espontaneidade, isto é, não existiam mais as mulheres poderosas, e sim as espontâneas, resgatando processos da criança existente em todos nós. São as gargalhadas mais potentes que já vi, os abraços mais afetuosos que já senti, os olhares mais verdadeiros que já olhei, e uma esperança que nunca tinha habitado. Muito há para se repensar, desconstruir e transformar dentro de mim, na prisão e fora dela, e principalmente junto as participantes protagonistas desta pesquisa, as mulheres em situação de cárcere, que antes do cárcere são mulheres, seres humanas que tem dentro de si tanta pulsão, paixão ou afeto com vontade de emergir e mudar o mundo, o próprio mundo.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.



_____. **Vida Líquida**. 2. ed. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Legisladores e Intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BEAUVOIR, S. O segundo Sexo: Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

_____. **O Segundo Sexo**: A Experiência Vivida. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BOAL, Augusto. A Estética do Oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Jogos Para Atores/atrizes e Não Atores/atrizes**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Teatro da (o) Oprimida (o) e Outras Poéticas Políticas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. (Coleção Teatro Hoje)

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DESGRANGES, Flávio. A Pedagogia do Espectador. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FOCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FICHE, Natália Ribeiro. Teatro na Prisão: Trajetórias Individuais e perspectivas coletivas. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Unirio-RJ. Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KEHL, M.R. Deslocamentos do Feminino - A Mulher Freudiana na Passagem para a Modernidade. Rio de Janeiro: Imago, 1998.



KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid Dormien (Org.). **Um Vôo Brechtiano**: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992. (Debates; v. 248)

LEHMAN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático**. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac & Naif, 2007.

ROCHA, Maria de Lourdes Naylor. **Teatro na Prisão**: A dramaturgia da prisão em cena. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Letras e Artes da Unirio-RJ. Rio de Janeiro, 2006.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2010.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza** - Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Trad. Waldéa Barcellos. Rocco. Rio de Janeiro — 1992

BRECHT NA SALA DE AULA, O ESTRANHAMENTO COMO APRENDIZAGEM: A DISCIPLINA ATOR NARRADOR?

Bruno Leonardo da Silva Castro¹ - IFCE

Resumo

Apresentamos este artigo a partir de uma análise sobre o estranhamento como processo de aprendizagem, ao lapidar o estudante de teatro enquanto ator e ser social. A descoberta do efeito artístico do estranhamento, pensado por Bertold Brecht, criador do teatro épico, sob a perspectiva de processo de educação do artista ocorreu durante a disciplina Ator Narrador, dedicada ao estudo desse teatro, ministrada no curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, pela qual se percebe a transição entre o teatro de intérprete e o teatro épico, realiza-se a prática de ator narrador – uma passagem para uma estética na qual o espectador não é considerado como integrante para uma na qual a plateia é convidada a ser participante, ou seja, é provocado, então público e artista têm uma ação crítica sobre a obra arte, deixando o entendimento psicológico para uma abordagem social. O estudante assume posição de mudança, considera as relações sociais, busca entender todos os elementos da peça teatral, compreende-os e sabe tudo o que acontece no ato de apresentação. Analisa os elementos teóricos que formam a prática da matéria.

Palavras-chave: Brecht. Aprendizado. Estranhamento.

Introdução

O alemão Bertold Brecht, nascido na cidade de Augsburg, criou o teatro épico em todas as suas bases teóricas e práticas, depois chamado de épico-dialético. Esse teatro político é resultado das investigações do pensador sobre uma nova forma de realizar teatro, pois o teatro épico se coloca teatro político, com o ideal de transformar o homem para a revolução, fazendo oposição ao teatro naturalista, pois este, em geral, não se interessa em suscitar questões sociais.

¹ Estudante da Licenciatura em Teatro IFCE, técnico em audiovisual, ator e diretor. Email: brunoleonardoc@gmail.com



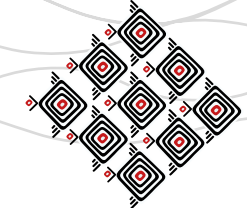
Brecht proporciona rompimentos importantes com o teatro dramático e exhibe essas quebras em diversas áreas do teatro. A nova forma de fazê-lo implica novas formas de realizar os elementos dessa arte, ou seja, uma nova dramaturgia, um novo ator, um novo espaço, uma nova forma de compreender a personagem, a inserção dos duplos em cena e outras questões. A principal mudança na técnica de representar é o aprimoramento do estranhamento, encontrado nas pesquisas do teatrólogo. No teatro épico, trata-se de um procedimento artístico

que visa retirar o espectador da sua atitude de passividade diante do que assiste e, assim, poder promover informação, descoberta e crítica.

Apresentamos neste artigo o interesse em estudar o estranhamento como prática pedagógica na sala de aula, examinando de que maneira a descoberta dessa técnica e de efeitos contribuem para que o ator se posicione e se aperfeiçoe na técnica, nos outros meios do teatro e também na condição de ser social. Para Brecht, o teatro é a ferramenta para revolução, isto é, a busca de um novo homem, a transformação da sociedade. O teatro é essencial para que isso aconteça.

A formação do ator na academia passa por diversas fases. No curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, por exemplo, temos a disciplina chamada Ator Narrador. A pergunta que fazemos aqui é: como formar um ator no teatro épico? Já que essa disciplina se dedica a este teatro? Nele, há um procedimento artístico chamado de estranhamento ou distanciamento, definido por Brecht: “O objetivo do efeito de distanciamento é possibilitar ao espectador uma crítica fecunda, dentro de uma perspectiva social” (BRECHT, 1978, p. 74).

Se o estranhamento gera conhecimento para quem assiste - e a isso o teatro épico se propõe - indagaremos então: Esse teatro gera conhecimento para o ator? E qual a maneira ou técnica para que o ator, no estudo dessa disciplina, descubra diferentes possibilidades daquelas aprendidas no teatro naturalista. E perguntamos ainda: o estranhamento auxilia a produção de conhecimento no ator?



Realizar uma investigação teórica sobre a prática da disciplina Ator Narrador é um dos caminhos para responder essas questões, o que procuramos fazer neste artigo.

Para essa investigação, usaremos os seguintes autores: BRECHT (1978) que discute os conceitos e as práticas do teatro épico e do teatro político. Também KOUDELA (2008) que faz um registro da prática teatral de Bertold Brecht, e levanta debate sobre o resultado das práticas do teatro épico, contribuindo para a percepção do estranhamento como processo educacional. Para ela, o conceito de jogo teatral é central e, por meio dele, colhe e reflete os resultados brotados dessa prática. A obra nos indica os caminhos que o estranhamento provoca enquanto processo educacional.

TEIXEIRA (2003) em seu livro: Prazer e Crítica discute acerca dos conceitos de Bertold Brecht sobre a diversão no teatro. O livro contribui para entendermos a relação entre deleitar e instruir, a didática do teatro épico para a descoberta por meio dos procedimentos desse teatro.

BENJAMIN (1987) reúne os conceitos e os objetivos do teatro de Bertold Brecht, quais as novas estéticas e técnicas aplicadas para o teatro político, conduzindo para essa investigação o lugar político e filosófico da dramaturgia.

BARTHES (2007) reúne críticas e textos sobre Bertold Brecht: “Por que Brecht?”, “O Círculo de Giz Caucasiano”, “Brecht ‘traduzido’”, “Brecht, Marx e a História”, “Comentário: Prefácio a Brecht”, “Mãe Coragem e seus Filhos”, “Brecht e o Discurso: Contribuição ao discurso da discursividade”. O autor aborda principalmente a revolução artística conduzida por Bertold Brecht e, como consequência, provoca uma transformação na linguagem do teatro com o uso de seus métodos. Esses escritos têm importância para a pesquisa, pois balizam a montagem teatral da dramaturgia brechtiniana e suas importantes mudanças na encenação.

Desenvolvimento

A disciplina Ator Narrador, oferecida no terceiro semestre do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE Campus Fortaleza, aborda o teatro épico-dialético na perspectiva da criação do ator,



especialmente com referência à teoria e à dramaturgia do alemão Bertold Brecht (1898-1956). A disciplina tem por objetivo investigar essa prática teatral e os seus desdobramentos. A descoberta do ator-narrador começa na desconstrução do ator-intérprete, disciplina ministrada antes da qual estamos investigando.

É interessante refletir sobre o conceito de jogo teatral e, para tal, usaremos o conceito de Ingrid Koudela. A autora nos fala que “os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma alternativa de ensino e aprendizagem” (KOUDELA, 2008, p. 15).

A autora historiciza o termo jogo teatral, por meio de suas diferentes práticas. Na prática da aula de teatro anglo-saxônico, por exemplo, leva-se em conta apenas o aspecto psicológico da aprendizagem e se substitui o conteúdo teatral por outros no âmbito da educação, que poderia ser alcançado em qualquer outra disciplina.

Encontramos uma primeira oposição do teatro brechtiano ao teatro naturalista e a outras funções desta arte, pois o teatro épico-dialético tem em seus princípios a formação de um novo homem e, utopicamente, a preparação do espectador para uma sociedade comunista.

O jogo teatral constrói a formação do ator para a compreensão e a percepção das realidades do mundo. Neste sentido, Koudela diz que há “[...] dois instrumentos didáticos para o trabalho com a peça didática: modelo de ação e estranhamento” (2008, p. 17).

Usaremos aqui a indicação da pesquisadora, mesmo em não se tratando de exercícios para as peças didáticas. Estes dois elementos se opõem ao reconhecimento psicológico, porque esse reconhecimento, em certa medida, impossibilita a percepção de outras construções sobre a vida e, sendo a expressão espontânea desse sentimento, deixa o atuante embebido, não o leva a perceber suas ações, ao passo que, no modelo citado, toda ação parte para uma avaliação crítica, separando cada parte da peça teatral: o texto, a personagem, o ator, a maquinaria e outros elementos. Ao realizar a peça épica, o aluno encontra um caminho para refletir sobre essa outra possibilidade estética e sobre outras concepções do mundo.



Brecht inicia os conceitos do teatro épico: “O teatro épico utiliza, da forma mais simples que se possa imaginar. Composições de grupo que expressem claramente o sentido dos acontecimentos” (BRECHT, 1978, p. 34), e segue afirmando que esse teatro não é acidental, não está de para caos vida cotidiana, trata-se de um atitude de observação da vida, uma crônica, exige dessa prática teatral uma técnica apurada, uma forte movimentação social, interessado nos problemas sociais, expô-los, dar solução.

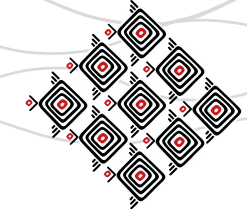
Para Brecht, “O teatro épico é a tentativa mais ampla e mais radical de criação de um grande teatro moderno; cabe-lhe vencer as mesmas imensas dificuldades que, no domínio da política, da filosofia, da ciência e da arte, todas as forças com vitalidade têm de vencer” (BRECHT, 1978, p. 54).

Muda-se a forma do teatro para construir uma nova ideia, chegando a novos objetivos, o artista constrói e desconstrói, procurando caminhos.

Ao escolher determinada maneira de mostrar algo, está escolhendo uma posição crítica em relação ao acontecimento. Na peça épica, este já se desenvolveu e está sendo contado, repetido e estranhado. Não existem antecedentes, é o que aconteceu e está ali, é o que se dá no fato. Brecht escreve: “a representação do indivíduo que descreve a ocorrência na rua tem um caráter repetitivo. O acontecimento realizou-se e eis que se realiza agora a repetição” (BRECHT, 1978, p. 69).

Escolher como um personagem deve se posicionar, a sua ação, significa atitudes de aprendizado. Esse fato não leva para o caminho da identificação ou para a comoção, mas para a experiência do texto, leva-o a possibilitar outras atitudes. Compreende-se, assim, que essa atitude de estranhar é pedagógica. Sobre o processo educacional e o estranhamento, Koudela escreve que “O estranhamento, entendido como processo didático-pedagógico através dos meios do jogo teatral, visa à construção do conhecimento que está prefigurado no modelo de ação” (KOUDELA, 2008, p. 18).

Ao entrar nesse jogo de pensar sobre a atitude, o aluno gera conhecimento: estranha, portanto. A ação leva ao estranhamento e, por conseguinte, chega até ao conhecimento. E não se



espera do aluno-narrador, assim chamaremos o participante da disciplina, uma atitude passiva, ele constrói a forma. Sobre a educação do ator, evocaremos Benjamin:

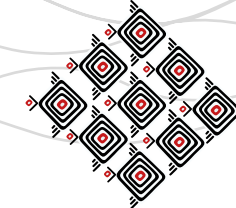
[...] no teatro épico a educação de um ator consiste em familiarizá-lo com o estilo de representação que o induz ao conhecimento; por sua vez esse reconhecimento determina a sua representação, não somente do ponto de vista do conteúdo, mas nos seus ritmos, pausas e ênfases (BENJAMIN, 1987, p. 87).

A procura da forma consiste também em atividade pedagógica: o prazer em aprender. A professora Fran Teixeira, em seu estudo sobre as peças didáticas, afirma “[...] que se aprender sem divertir formasse uma equação sem solução, se não existisse aprendizagem prazerosa, o teatro não estaria em condições de ensinar, porque negaria si mesmo na sua principal função: divertir” (TEIXEIRA, 2003, p. 53).

A principal função do teatro é divertir, assim também para Brecht, mas a diversão surge quando o espectador aprende, desconfia, estranha, suscita a moral de sua época, põe a crítica com ela e sobre ela. A diversão é descobrir algo e assim também serão os atores. “A aprendizagem de cada ator deve-se processar com a dos outros atores da mesma forma a estruturação de cada personagem tem que ser conjugada com as das restantes” (BRECHT, 1978, p. 123).

Descobrir é uma atitude viva, refletir sobre a descoberta é ato de gerar conhecimento, estranhar é pôr em jogo todas essas ações e, assim, mudar algo que achamos correto, descobrimos outro caminho.

A aprendizagem acontece no jogo teatral. Se pensarmos na palavra exercício, usada por Koudela (2008) para definir jogo, estamos a caminho do aprimoramento da técnica teatral. Ao aprimorar o teatro, melhoramos também o humano. Para Brecht (1978), o homem consciente da sua necessidade de revolução se lapida artista e ser social.



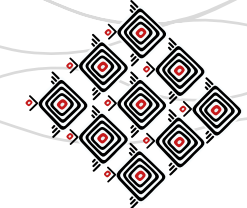
A construção do ator-narrador começa ao entender a máscara, ao retirar traços adquiridos e trazidos das outras práticas teatrais. Assim é dado início ao processo de desnudamento do ator e de desconstrução da personagem. Para Brecht, produzir o efeito de estranhamento é, antes, o ator desmontar os outros aprendizados: “Para produzir o efeito de distanciamento o ator deve pôr de lado tudo que aprendeu antes, para provocar no público um estado de empatia perante as suas configurações” (BRECHT, 1978 p.118).

A narração no teatro épico acontece de maneira natural: o ator não interpreta ou evoca uma personagem, mas expõe, mostra a sua personagem, como ele acha que deve ser. E entender as funções do teatro para Brecht, deleitar e instruir, é fazer com que o teatro não se afaste disso.

Deleitar está diretamente ligado ao aperfeiçoamento da técnica. Fala-se então de todos os elementos técnicos, as traquitanas tecnológicas, o melhoramento das condições de luz e outros fatores, como também a técnica do ator e outras ideias de encenação, mudanças nos formatos do palco, posição da plateia, das relações entre ator e público. Essas experimentações aqui nomeadas tratam de outras configurações diferentes do e para o palco italiano. Nestas ideias, Brecht encontra problemas: primeiro sobre as possibilidades restritas de serem aplicadas; segundo “seria necessário uma maior utilização das possibilidades técnicas se o teatro objetiva divertir” (TEIXEIRA, 2003, p. 64). E tais mudanças poderiam afastar o teatro da possibilidade de instruir.

Segundo o diretor alemão, instruir é ensinar sobre a transformação do mundo. Ele acredita que o teatro é a ferramenta para modelagem de um homem livre. Fazem-se importantes, para chegar a esse objetivo, pensar e discutir todas as relações sociais, investigar a fundo os problemas do mundo, conforme nos indica Teixeira: “Nas notas para a peça A

Mãe, Brecht detém-se em definir a dramática não aristotélica como uma dramática que se empenha em ensinar ao espectador como comportamento prático em transformar o mundo” (TEIXEIRA, 2002, p. 67).



O que aluno-narrador exhibe em uma personagem é a compreensão social dela, as suas atitudes tomadas. O posicionamento do ator aparece no seu rosto, na máscara; é resultante da provocação que o texto causa em cada fala no ator. E um rosto pré-fabricado por outro teatro não interessa a esse teatro, estes outros teatros podem carregar em sua tradição uma atitude passiva em relação ao mundo. Consideramos importante esse pequeno estudo sobre o rosto ao ler a indicação de Ingrid Koudela:

Se o corpo é produto cultural, então as estruturas de alienação presentes na sociedade estão presentes nesse corpo – numa sociedade onde existe a alienação do homem em relação à produção, também a relação do sujeito com o corpo passa essa pela de identidade (KOUDELA, 2002, p. 121).

Os atores podem trazer consigo todas as experiências de vida e de trabalho artístico, e já citamos Brecht (1978) quando ele diz que é necessário nesse teatro reaprender, desfazer-se de tudo que aprendemos e estranhar a normalidade. E na sala de aula usamos esse procedimento, que podemos chamar de exercício para desconstrução do rosto.

O aluno-narrador fica de frente para os outros alunos e vem andando em direção ao grupo; o grupo vai observando e apontando características que traz de outro teatro; o grupo de observadores vai dando a indicação. Demonstraremos as indicações que foram feitas para um ator vindo da palhaçaria. Dizíamos a ele: evite os sorrisos de canto de boca, tente não franzir a testa, não olhe nem para baixo, nem para cima, esqueça as sobrancelhas, não as deixe levantar, ponha o queixo para baixo, traga o olhar para os nossos olhos.

Ter consciência do espaço e dos outros participantes, saber a respeito do pertencimento de todo espaço cênico são condições ideais, pois o narrador sabe a história, conhece tudo, desde o espaço passando pela fala. Sabe da próxima personagem que virá, inclusive, do seu



trabalho de ator. Entende os seus gestos, seu texto e que todos esses elementos deverão aparecer de outra forma em relação ao teatro épico. É o que Brecht indica ao escrever sobre o narrador, quando descreve a cena-padrão no texto “As Cenas de Rua”: “o fundamental é que o relator reproduza a atitude do motorista ou a do atropelado, ou a de ambos, de tal forma que os circunstantes tenham possibilidade de formar um juízo crítico sobre o acidente” (BRECHT, 1978, p. 67).

O princípio de andar na sala de aula, e por aqui começa o nosso segundo exemplo, chamaremos de procedimentos para percepção do espaço:

Primeiro procedimento: Andando em sala com variações de velocidade, ora lento, correndo, passos normais, sempre tentando não esbarrar um no outro, e sempre olhando atento, percebendo o companheiro de sala.

Segundo procedimento: O exercício de andar em sala continua, agora com um comando: ao parar um, param todos, quando um dos alunos sai, saem todos. Ao parar de andar o aluno-narrador tem que perceber a sua localização em sala, e observar aqueles que o acompanham.

Terceiro procedimento: Quando um parar ao invés de sair um e todos se deslocarem, sai apenas dois, estes dois alunos precisam andar no espaço percebendo-se, olhares trocados, sem interrupção, caminhando por entre os colegas, juntos pelo olhar por todo espaço, ao pararem saem dois, depois três e quatro. . .

Quarto procedimento: Na caminhada com todos, um dos alunos-narradores cai sobre o próprio eixo, os outros não podem deixá-lo desabar, e aumentamos os números, dois caem, três caem...

Quinto procedimento: O professor diminui os espaços em estágios, primeiro metade, depois vinte e cinco por cento, até o menor espaço para realização dos outros procedimentos acima, neste espaço repete os procedimentos já descritos.



O estranhamento é, antes de um efeito de teatro, o ato de observar, de dar atenção aos elementos da peça teatral, do jogo com os atores e suas possíveis construções, este é para o caminho para um teatro moderno como caminho para suscitar críticas sociais, descrever mudanças feitas nas estruturas sociais.

Assim, pôr em dúvida tudo aquilo que se apresenta dentro de uma normalidade, o filho que decide sentar à mesa antes do seu pai, ou levanta-se antes quando todos sentam, sem querer ser encoberto ou despidas de emoções, porém em medida, fazendo o espectador indagar-se com as possibilidades outras.

Escreve Brecht: “O efeito de distanciamento não pressupõe um desempenho forçado. De modo algum se deverá relacioná-lo com vulgar estilização. O efeito de distanciamento depende, muito pelo contrário, da facilidade e da naturalidade do desempenho” (BRECHT 1978, p. 60).

Para chegar a esse procedimento o artista deve usar de configurações diferentes para chegar ao estranhamento, para tal, inserindo elementos alheios ao ato do ator, cartazes, projeções, coros, o autor nos diz dos objetivos desse procedimento, “O principal objetivo deste efeito era dar um caráter histórico aos acontecimentos apresentados” (BRECHT, 1978, p. 63).

Portanto, de acordo com Brecht, é indubitável que o ator conheça tudo que vai acontecer na peça. O aluno-narrador observa todos os acontecimentos. Esta posição de narração nunca deve ser abandonada pelo ator, ele apresenta a personagem como algo estranho. E para isso é importante ver tudo o que está em si.

Ao investigar o teatro chinês e falar sobre seus procedimentos de estranhamento, Brecht escreve o que seria “outra medida técnica: o artista é um espectador de si próprio” (BRECHT 1978, p. 56). O ator tem que observar todos os seus atos, expô-los. Olha também o espectador, ou seja, percebe a maneira como o seu corpo está para a cena, a posição dos seus pés, mãos, rosto; divide com o espectador que percebe, olha o aluno-narrador mostrar suas ações corporais.



Quando o ator se coloca assim, põe em risco todas as suas habilidades. O dramaturgo conclui:

Para consegui-lo, observa-se a si próprio e a tudo o que está representando, com alheamento. Assim, o que que represente adquire o aspecto de algo efetivamente espantoso. Numa arte com estas características, o quotidiano passa para além do âmbito da evidência (BRECHT, 1978 p. 57).

Atenção e percepção a si, expor a si, colocar em xeque todas as tradições do teatro, romper com a barreira entre o ator e a plateia, entre a história e as noções de sentido que podem suscitar. É preciso ser ativo ao representar uma obra teatral. O aluno-narrador, por meio do estranhamento, deve intelectualizar suas ações, tomando parte, apropriando-se, para que o deleitar e instruir aconteçam e o estranhamento seja caminho para o conhecimento.

Refletindo sobre isso, Barthes reflete sobre a primeira das três lições, para o citado, aprendidas com Brecht:

Primeiro, que não se deve ter medo de pensar os problemas da criação teatral. Isso é apenas o ponto do método. Mas capital na medida em que se transforma em quebra-cabeça, numas pretensas incompatibilidades entre a inteligência e arte, o coração e a razão, entre prazer e a moral, entre criação e a crítica (BARTHES, 2007 p. 147).

O estranhamento é uma ação de aprendizagem quando a normalidade é posta à prova, buscando contradizer aquilo que é ditado. Logo, parte dessas circunstâncias para criar um choque. O aluno-narrador cria através desse meio, com atitude. Não se espera deste estudante à passividade, mas uma ação de coragem .



Considerações finais

O aluno-narrador é um descobridor de si enquanto ator e artista, ser social e tem na atitude de estranhamento uma maneira de ter posicionamento em relação ao teatro e à sociedade. O ato artístico de estranhar é pedagógico na formação do ator, do estudante e assim vai seguindo.

Interessa para o teatro épico o narrador atuante, que entende acerca de suas funções de-leitar e instruir. Porém aquele que não estiver passado por um processo de transformação – e falamos do aluno que poderá ser professor – é indisposto a mudar algo, para isso se faz desinteressante um teatro morno. Mudemos, então, a forma de aprendizado, pois o estranhamento é um exercício de contestação para a mudança e a revolução.

Antes de ser compreendido como efeito teatral, deve ser primeiro entendido como processo de educação do ator, quando passa a entender que todas as atitudes em cena devem ser observadas, analisadas, com atenção crítica. Como nos diz Koudela (2008), ação e estranhamento, ou seja, uma ação pensada, motivada, arraigada na provocação suscita o aluno artista, partindo desse a montagem de um discurso artístico e político consciente, aluno-narrador deverá na sua educação procurar questionar o inquestionável, mudar o que parece ser imutável, estranhar o que parece ser normal. Barthes diz: “Não existe um canto, um gesto de teatro contemporâneo que não deve ser para nós um objeto de escândalo. Façamos como o ator brechtiniano, tentemos continuamente, sob a regra, descobrir o abuso” (BARTHES, 2007, p. 149).

O estranhamento é um caminho para a descoberta de um ator crítico, ao encontrar esse efeito, o aluno-narrador muda a sua postura, educa-se, e descobrir o abuso é fazer com que uma situação social, ou condição aparentemente comum, ou natural, torne-se uma circunstância inabitual. Exige assim uma busca constante de novas ferramentas para a ação artística e para o professor, acompanhando as mudanças, assim o teatro épico faz-se vivo e atuante, contribui com as formas modernas de representação, sempre um teatro político, fazendo com que o artista enfrente as dificuldades como homem do seu tempo.



Referências bibliográficas

KOUDELA, Ingrid Dormien, **Texto e Jogo: Uma Didática Brechtiana**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TEIXEIRA, Francimara Nogueira. **Prazer e Crítica: O Conceito de Diversão no Teatro de Bertold Brecht**. São Paulo: Annablume, 2003.

BARTHES, Roland. **Escritos sobre Teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRECHT, Bertold. **Estudos sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. **BENJAMIM**, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. 3 ed. Editora Braziliense: São Paulo, 1987.



DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO

Carolina Romano de Andrade¹ - UNESP
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Essa comunicação pretende apresentar uma perspectiva de ensino de dança voltada para professores que atuam com Dança na Infância. A intenção é discutir quais são os saberes necessários ao professor que pretende ensinar Dança para crianças pequenas a fim de apontar caminhos para que o profissional tenha autonomia em suas escolhas, tanto em suas práticas educativas quanto em atuação profissional. Entre outras referências, compartilha-se das ideias de Donald Schön (1992-2000) em relação ao professor reflexivo (que constrói seu saber na relação com a ação, reflexão e volta à ação) e os saberes da experiência de Larrosa (2002) atualizado por Godoy (2013) para a realidade da Dança, como saberes em dança.

Palavras-chave: Dança. Educação. Educação infantil.

Por que uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil?

Início texto por alguns questionamentos que se originaram durante a experiência como professora e formadora em dança na escola. Durante minha atuação profissional tive a oportunidade coordenar e ministrar cursos de especialização em dança, cursos livres para pedagogos, cursos de licenciatura em Teatro e Educação Física, com disciplinas voltadas para o ensino de dança na escola.

Nesse percurso percebi que os profissionais que trabalhei em cursos de formação, tinham muitas dúvidas em relação ao ensino de dança, a maior parte se centrava no que e como ensi-

¹ Bailarina, pesquisadora e professora de dança credenciada pela Royal Academy of Dance (RAD). Pós-doutoranda em Artes– IA-UNESP, Doutora em Artes, IA-UNESP (2016). Professora colaboradora do DACEF (Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação) e do Mestrado Profissional PROF-ARTES, IA-UNESP.



nar. O questionamento que recorrente era: o que se aprende ao ensinar dança, o que se ensina e como ensinar? Como grande parte de minha vivência com ensino de dança é com crianças pequenas, comecei a refletir sobre a necessidade de proposta, que pudesse auxiliar esses professores a estabelecer relações com suas vivências pedagógicas e os *saberes em dança* (GODOY, 2013).

Um primeiro aspecto que destaco ao apresentar uma proposta de dança para a infância, é reforçar que não ofereço uma metodologia com procedimentos a serem seguidos, mas uma possibilidade para que o professor possa auxiliar a criança na construção do seu vocabulário de movimento, dos seus saberes, a fim de que se transforme em dança.

A ideia é apontar caminhos para que o professor tenha autonomia em suas escolhas pedagógicas, não no sentido de buscar ‘fórmulas prontas’, mas sim um meio de oportunizar a experiência da dança como uma linguagem artística que considera os seus conhecimentos específicos em articulação com a escola e seu contexto.

Nesse sentido, “o papel do professor é fundamental. É ele quem, ao olhar os movimentos das crianças, estabelecerá elos com a dança” (DAMÁSIO, 2000, p. 230).

Como ponto de partida, me inspirei em perguntas registradas no texto *Formar professores como profissionais reflexivos* (SCHÖN, 1992, p. 80), conforme segue: “Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver? Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?”.

As ideias de Schön (1992) foram atualizadas e aproximadas ao contexto da dança e delas emergiu uma questão norteadora: Quais os saberes necessários ao professor para ensinar dança para criança pequena?

Com este aporte teórico inicial e algumas premissas de trabalho, entre as quais: valorizar o saber docente; partir da prática para estabelecer relações com os conhecimentos teóricos;



professores experimentam as mesmas vivências e procedimentos que utilizam com as crianças; valorizar o conhecimento que o professor apresenta; discutir a dança em relação a um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade, a proposta foi sendo estruturada.

Nessa perspectiva, a intenção principal é oferecer subsídios e estimular cada professor a construir suas próprias propostas pedagógicas de dança em relação com as crianças que recebe.

A proposta para o ensino de dança voltada para a criança pequenas foi construída no contexto em que atuo, mas como se trata de uma proposta dialógica, ela pode ser adaptada a outros contextos e idades, tendo a criança como protagonista do processo de ensino e aprendizado.

A ideia é abrir caminhos para que a dança se efetive na Educação Infantil (EI), com o intuito de oferecer caminhos para que os professores se tornem autores, sujeitos de suas experiências (LARROSSA, 2002) e criadores de suas próprias práticas em dança para as crianças pequenas.

Os sujeitos da dança na educação infantil: a criança, o professor e as relações dançantes.

Olhar para criança é ver algo novo, que ainda não deciframos, mas que temos alguma ideia do que se trata. Por esse aspecto podemos perceber a infância como um eterno terreno de incertezas, onde nossos saberes são sempre colocados à prova à medida que testamos nossas práticas pré-estabelecidas.

Essas incertezas chamam a atenção para escuta e a responsabilidade do *receber*², no sentido de entender as necessidades e as maneiras de apreender o mundo de cada criança. O intuito é criar um diálogo onde os pequenos deixam de ser “seres estranhos”, como apontou Larrosa (2010), e passam a ser sujeitos que constituem uma maneira própria de pensar e de interagir com

2 Para Larrosa (2010, p. 188), “[...] a educação é a forma em que o mundo recebe os que nascem. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa”.



o mundo, capazes de opinar e tomar decisões a respeito daquilo que irá constituir sua identidade e autonomia.

Receber a criança também é entender que nessa etapa o ensino e aprendizado acontecem por meio do brincar, preocupado em estimular o imaginário infantil. O jogo, as brincadeiras e o faz de conta são elementos estruturantes e constitutivos de uma cultura infantil. Por meio deles os pequenos estabelecem as relações com o outro, consigo e com o meio.

Nesse sentido, destaco a dança na EI como conquista da autonomia, que pode reforçar a identidade da criança quando conhece sua movimentação e as possibilidades de interação, sensibilização e criação por meio do corpo que dança brincando. Vale ressaltar que nem todo movimento é dança e nem toda a brincadeira com corpo é dança.

Isto posto, a brincadeira pode se tornar dança na medida em que ocorre um direcionamento das práticas a fim de estabelecer relações com aspectos próprios da linguagem da dança. A saber,

[...] nem todo movimento corporal constitui uma dança, mas, ao dialogar com o mundo com seu corpo, seja imitando um animal, um objeto, o jeito de andar de um personagem, seja ao balançar ritmicamente ao som de uma música, a criança está explorando algumas possibilidades expressivas do seu corpo e alguns elementos importantes da dança (SÃO PAULO, 2007, p. 63).

Por meio da combinação entre dança e brincadeira, ou “brincadeiras dançadas”, a criança pode exercitar a imaginação e ressignificar o mundo por meio do corpo, em um espaço de interação, investigação e construção de conhecimentos sobre si e sobre o ambiente que a rodeia. Além disso, a criança pode vivenciar concretamente a elaboração e a negociação de regras de convivência, aprender sobre as relações entre as pessoas e sobre os significados culturais do meio em que vivem (BRASIL, 1998, v. 2).



Nesse processo o professor é o interlocutor, é alguém que participa do diálogo, um mediador da experiência. Enquanto *sujeito da experiência* (LARROSA, 2010), ele é aquele que auxilia a criança na articulação e construção dos *saberes em dança* (GODOY, 2013).

Essa experiência é apresentada como uma aventura, uma viagem aberta na qual existe a possibilidade de se deixar influenciar a si próprio, se deixar seduzir e solicitar por quem vai a seu encontro (LARROSA, 2010). Esse entendimento é um convite a entrar no mundo da criança a fim de compreendê-la e proporcionar as experiências dançadas.

Isto posto, os *saberes em dança* não podem ser ensinados, mas sim experienciados. A ideia é possibilitar a disseminação dessas experiências por meio da apropriação feita pelos sujeitos (professores e crianças) do que é único da linguagem e os sentidos atribuídos à dança pelo indivíduo e pelo coletivo.

As Temáticas da Dança: O que se ensina e o que se pode aprender com dança.

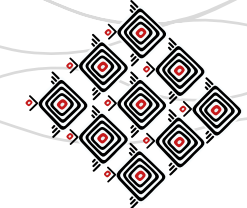
Com a intenção de preparar, identificar e auxiliar as escolhas e caminhos que podem ser utilizados nas aulas estabeleci as *Temáticas da Dança* que considero importantes para serem desenvolvidos na dança com a EI. Essa organização permite que o professor possa acrescentar, modificar e recriar os itens com objetivos e atividades, de acordo com suas referências, crianças e contexto escolar.

A sugestão para esse momento é que as *Temáticas da Dança* sejam realizadas por meio do fantasiar, imaginar, representar, que fazem parte do universo infantil a fim de que as propostas sejam envolventes e interessantes para as crianças e, dessa maneira, façam sentido, sejam significativas e que proporcionem experiência.

Para facilitar a organização do que ensinar em dança, as *Temáticas da Dança*, se encontram divididas em: *Corpo*, *Fundamentos da dança* (Desafiando a gravidade; relações espaciais; ritmo



Fig 1. Temáticas da Dança.



e as relações de tempo) e *Criação em Dança* (Jogos de Criação, Apreciando a Dança, a Criação e a Apresentação), conforme exponho a seguir.

Eixo corpo: O corpo da criança que dança

Nesse eixo, destaco a importância de estimular a criança a conhecer a sua estrutura corporal para a consciência das possibilidades de movimento de cada parte do corpo; entre as quais: ser capaz de identificar e isolar as partes; conhecer diferentes maneiras de sustentação; distinguir corporalmente as diferenças de gradação de tônus muscular, entre outros.

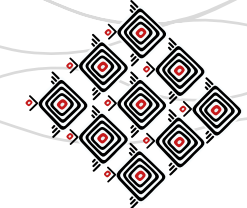
Isso porque o “corpo é o brinquedo”, é por onde a dança acontece. Esse eixo se apresenta como uma possibilidade de a criança pequena conhecer as principais partes que compõem o corpo: ossos, articulações e musculatura, relacionados à perspectiva do movimento dançado.

Eixo temático– Fundamentos da Dança

Os Fundamentos da Dança encontram-se divididos em três subeixos:

a) desafiando a gravidade: a proposta para esse subeixo é investigar as possibilidades do corpo, o estudo do peso e dos apoios em relação ao chão, em relação ao próprio corpo e a objetos, e o estudo da resistência e das oposições ósseas, conscientizando a criança de seu eixo global em diálogo constante com a força da gravidade (MILLER, 2010).

b) relações espaciais: a ideia desse subeixo é tornar consciente o uso do espaço (espaço pessoal, espaço físico e o espaço da relação com o outro). Ao explorar esse fundamento as crianças poderão estabelecer relações espaciais dançadas com: o eu, o outro e o ambiente, em suas diversas variantes, como por exemplo, explorando direções, níveis (alto, médio e baixo), percorrendo trajetórias curvas, retas, cruzadas, angulares, quebradas, triangulares, espirais, onduladas, entre outras (LABAN, 1978).



c) ritmo e as relações de tempo: a intenção é investigar o ritmo e as relações de tempo na dança, com esse fundamento as crianças poderão explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como a velocidade, as pausas, pulsos, intensidades, percebendo o ritmo individual e coletivo, os ritmos externos, como os dados pelos sons da cidade ou de uma música, como exemplos.

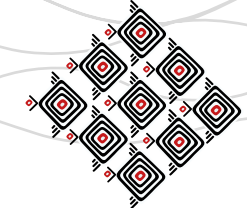
Eixo temático – Criação em Dança

O eixo Criação em Dança encontra-se dividido em três subeixos:

a) jogos de criação- O jogo é um meio para se chegar à dança, que pode estar relacionada à investigação e criação de movimento, à composição, à criação de uma coreografia, de um espetáculo, de uma cena, entre outras finalidades que podem se alterar conforme cada situação planejada pelo professor em acordo com as crianças. Entre os jogos, apresento a possibilidade das brincadeiras e a improvisação se transformarem em jogos de criação, por meio de regras previamente definidas, que podem resultar em criações de dança.

b) apreciação estética- A ideia para esse subeixo é que por meio da apreciação de espetáculos de dança a criança possa ampliar seu repertório de movimentos. Ao assistir, existe a possibilidade da criança identificar movimentos já vivenciados em seu corpo e que em outro momento, podem vir a compor uma coreografia ou cena da dança, criadas em interlocução entre crianças e professor.

c) criação e apresentação- A ideia é que a criação e a apresentação de dança sejam tratadas como experiência artística em que se valoriza tanto o processo como o seu resultado num produto final, que pode ser apresentado aos seus pares (durante as aulas) ou perante um público específico (pais, comunidade escolar, familiares). A Criação em Dança é uma ação conjunta entre as crianças e professores. Esta deve ser apresentada como uma proposta baseada em



conhecimentos anteriores, advindos das aulas, no qual se coloca a criança como protagonista no processo de construção dos conhecimentos.

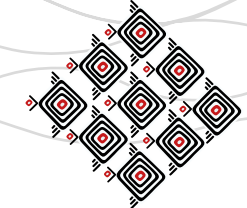
A importância do planejamento para a dança

Um das primeiras dificuldades que os professores encontram ao se deparar com o ensino de dança, se refere ao planejamento. Para (OSTETTO, 2000), planejar é uma atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para e com o grupo de crianças. O planejamento funciona como uma orientação, um projeto que o professor pretende alcançar. Nele se articula o que se pretende, porque e como ensinar a dança em relação ao tempo necessário para chegar aos objetivos escolhidos.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que ele funciona como um guia, ele precisa ser flexível, para o professor ter autonomia de modificá-lo de acordo com a resposta apresentada pelas crianças durante as práticas cotidianas. Esse tipo de ação exige um olhar, uma reflexão e avaliação constante dos professores sobre as suas escolhas. Para isso, o professor precisa se perguntar: Quem são as crianças? O que eu pretendo ao ensinar dança? O que ensinar em Dança? Como ensinar? Quais estratégias utilizar?

Existem muitas maneiras de organizar uma aula de dança. Para iniciar esse processo o professor deve se perguntar: O que eu desejo com essa aula? O que gostaria de abordar com as crianças? Qual o tema da aula? Qual a relação dessa aula com o planejamento?

Essa organização pode acontecer a partir da apropriação das *Temáticas da Dança*, pela relação que cada professor estabelece com suas vivências pedagógicas anteriores, o professor pode organizar seu planejamento. Para tanto, precisa distribuir seus objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação em planos de aulas.



Considerações finais:

Destaco, como importante, nesse processo de ensino e aprendizado de dança, valorizar o professor como interlocutor alguém que participa do diálogo, um mediador da experiência. Enquanto *sujeito da experiência* (LARROSA, 2010), ele é aquele que auxilia a criança na articulação e construção dos *saberes em dança* (GODOY, 2013).

É nesse sentido que apresento essas ideias para o ensino de dança que envolve, entre outros aspectos, a experiência e a possibilidade de receber o outro como práticas em que o professor aceite e acolha suas as incertezas a fim de refletir sobre elas (SCHÖN, 2002), aberto às possibilidades para descobrir os caminhos que constituirão seu campo de saberes.

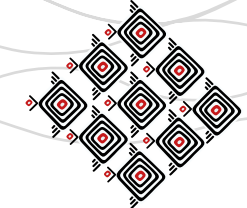
Dessa maneira, o professor estaria preparado para transformar as práticas educativas em experiências significativas, com o intuito de auxiliar a criança a compor seus próprios *saberes em dança* (GODOY, 2013). Esses saberes podem ser apreendidos por meio da ludicidade, considerando os pequenos não apenas como fruidores, receptores, mas como agentes participantes.

Destaco que meu ponto de partida foi a possibilidade de proporcionar experiência (LARROSA, 2010). Sob esse viés, a intenção é poder ajudar a formar ou a transformar o pensamento que os professores têm a respeito do ensino de dança para os pequenos, a partir da relação que cada um vai estabelecer com ela.

Vale ressaltar que a dança na Educação Infantil ainda não está pronta, ela é um processo em construção, que acontece pela interlocução entre professores e crianças nos processos de ensino e aprendizado. Ou seja, não existem modelos, mas uma dança fundamentada na interação com a criança, livre de padrões de movimento estereotipados e ampla na ação e experiência das possibilidades gestuais e de combinação de movimentos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** v. 01-03. Brasília: MEC/SEF, 1998.



DAMÁSIO, Claudia. A dança para crianças. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (Orgs.). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000. p. 223-246.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. O desafio em formar plateia para dança. In: **GODOY**, Kathya Maria Ayres de. (Org.). **Experiências compartilhadas em dança: formação de plateia**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. p. 73-76.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ullman. Tradução de Anna Maria B. De Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr. 2002.

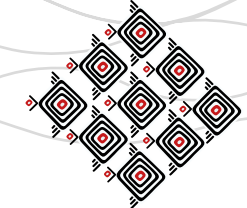
_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OSTETTO, Luciana. Esmeralda. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: **OSTETTO**, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **NÓVOA**, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. **Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



AULAS-EXPERIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO TEATRAL NO ENSINO MÉDIO: O *ETIUD* DE STANISLAVSKI COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Diogo Ramon da Silva Costa¹ - UEA
Vanessa Benites Bordin² - UEA

Resumo

Este artigo propõe analisar no campo teórico-prático o método stanislavskiano do *Etiud* utilizado numa dimensão pedagógica em uma prática de um ano, desenvolvida com alunos do ensino médio em uma escola pública. O relato é focado na realização de aulas-experimentos e nas trocas de ensino- aprendizagem entre os sujeitos envolvidos: alunos-atores e professor-diretor. Experimentar o *Etiud* no contexto formal de ensino, trabalhar a interpretação e improvisação teatral enquanto conteúdos específicos de teatro e aproximar o sistema Stanislavski de outras estéticas são objetivos traçados, experimentados e relatados.

Palavras-chave: *Etiud*. Interpretação. Ensino médio.

Introdução

A Interpretação não diferente de outras áreas da linguagem teatral, tem passado por diversas mudanças, influenciadas por questões sociais, institucionais, filosóficas e, sobretudo políticas e artísticas. Por consequência, elas influenciam no caráter estético das obras, igualmente nas

1 Ator e Professor de Artes Cênicas. Acadêmico finalista (2018) de Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Pesquisador voluntário pelo Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC com projeto voltado ao estudo teórico-prático da interpretação teatral (2017-2018) e participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID. diogoramonoficial@gmail.com

2 Atriz e Professora de Artes Cênicas. Mestre em Artes pela Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). Professora de Teatro na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).



metodologias, alternativas de construção cênica e espaços de prática. Quando pensamos no ambiente da educação no contexto formal, percebemos uma realidade que, muitas vezes, dificulta a experimentação teatral.

Num contexto geral, Edgar Morin (2002) nos apresenta o termo fragmentação do conhecimento presente em vários espaços da sociedade, e por consequência na escola formal também, caracterizada pela organização dos saberes em moldes e estruturas separadas. De outro lado, Paulo Freire (1987) usa o termo educação bancária³ referindo-se ao modelo de ensino-aprendizagem que se concentra na organização de conteúdos e no repassamento destes por meio do professor ao aluno. Esta falta de diálogo entre conteúdos e disciplinas, e o repassamento decorado de verdades, acaba diminuindo a importância de alguns saberes, do mesmo modo que acaba supervalorizando outros, e aqui destacamos a Arte, especificamente na linguagem teatral. Ana Mae Barbosa (1998) apresenta as problemáticas que cruzam o processo de ensino-aprendizagem neste componente⁴.

No que se refere à pedagogia existente no trabalho do ator podemos afirmar que Constantin Stanislavski (1998, 1999, 2007) seja um dos primeiros encenadores a repensar metodologias, métodos e formas de condução de processos criativos, entendendo e estudando a potencialidade de cada indivíduo envolvido num processo e os meios com que esses sujeitos podem trabalhar. Conceitos como encenador-pedagogo apresentados pelo diretor russo promovem um

3 Este termo apresenta uma dimensão que não trabalha a autonomia, a autoexpressão, o fazer criativo ou a contestação do estudante. “Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (ibid, p.33).

4 Entre as problemáticas desse componente podemos citar a falta de trabalhos voltados ao processo criativo individual e coletivo entre os alunos, a redução do ensino de arte às cópias pré-estabelecidas de obras artísticas prontas, a realização do fazer artístico sem aprofundado contextualizado, crítico e reflexivo; e a utilização das linguagens artísticas de forma contextualista, como ferramenta de engrandecimento de outras disciplinas e a propagação de ideologias particulares.



repensar práticas e métodos, além de diminuir fronteiras entre o fazer artístico e o pedagógico. Entre os métodos criados e utilizados durante seu percurso, destacamos o *Etiud*, que trabalha diretamente no processo criativo e na autônomo dos atores. Para tanto, nos apropriamo-nos destas práticas estruturadas por Stanislavski e as utilizamos no contexto formal de ensino aproveitando suas potencialidades.

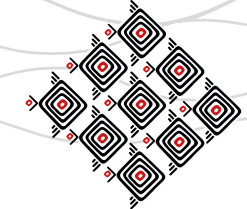
Aqui relatamos a prática do *Etiud* de Stanislavski (1999) experimentado como procedimento metodológico em um projeto com alunos de primeira turma do ensino médio no decorrer de um ano, na Escola Estadual Cid Cabral da Silva, da cidade de Manaus (AM). Conceituando os sujeitos envolvidos como alunos-atores⁵ e professor-diretor⁶, e os encontros realizados como aulas-experimentos⁷, partimos do pressuposto da colaboração pedagógica e metodológicas do método stanislavskiano numa práxis voltada à construção de conhecimentos específicos em teatro, no que diz respeito à interpretação teatral. Para isso, auxiliados pelas atuais pesquisas voltadas às práticas do encenador russo, sugerimos aproximar o sistema Stanislavski (1998) de outras estéticas, para além da naturalista, pois “A metodologia de K. Stanislavski não perde o seu significado, mesmo diante de outra estética totalmente diferente (...)” lembrando que “ela não determina estilos nem fórmulas, e quem dela se aproximar com essa concepção a destruirá” (DAGOSTINI, 2011, p. 234).

Para tanto, utilizamos a *Coméddia dell’arte* como colaboradora de criação estética e metodológica no processo, da mesma forma, que em um sentido desfragmentado das classes, gê-

5 O professor-diretor é o autor deste artigo e realizador do projeto de forma voluntária por meio do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC).

6 Os alunos-atores eram estudantes da primeira série do ensino médio, estudantes de tempo integral e somavam cerca de 20 pessoas.

7 As aulas-experimentos eram realizadas uma vez durante a semana no horário extracurricular do meio dia à uma hora da tarde após o almoço dos estudantes, no laboratório de ciências da escola.



neros e tipos de teatro e de fazer teatral. Tentamos dessa forma aproximar os *Etiuds* das práticas improvisacionais que os elementos *dell'arte* proporcionam, e dos quais o universo teatral possui e ramifica-se de diversas formas.

Os conceitos de Encenador-Pedagogo e Aulas-Experimentos

Constantin Siergueievitch Alexeiev, mais popularmente conhecido como Constantin Stanislavski⁸ (1863-1938) não trabalhou no ensino formal, nem aplicou aulas de Arte, com especificidade em teatro em alguma escola. Na verdade ele dirigiu o Teatro de Arte de Moscou (TAM) na Rússia e trabalhou com a profissionalização de atores, porém, sua construção metodológica, pesquisa contínua e práticas criaram uma pedagogia que incentiva e estimula o ator enquanto criador, compositor e construtor cênico. Por conta disso Stanislavski é reconhecido como encenador-pedagogo, por conta de sua preocupação artístico-pedagógica. Foi justamente por isso que a prática realizada se firmou nos preceitos stanislavskianos e em seus métodos, estruturados em seu sistema⁹.

O trabalho teatral desenvolvido em escolas e outros espaços não profissionais pode ter igualmente como referência noções e princípios que nortearam e ainda norteiam o trabalho dos encenadores contemporâneos, mesmo quando a experiência teatral desenvolvida não

8 Stanislavski foi um encenador russo que passou por diversos momentos específicos em sua trajetória artística de construções e reconstruções contínuas. Trabalhou como ator, diretor e pedagogo teatral, e fundou o Teatro de Arte de Moscou Acessível a Todos, mais tarde reconhecido como Teatro de Arte de Moscou (TAM), por volta de 1897, juntamente com o apoio do encenador Vladimir Ivânovitch Niemiróvitch-Dântchenco (1858-1943).

9 O sistema Stanislavski se estrutura em métodos criados pelo artista no decorrer de suas práticas enquanto diretor. De forma cronológica citamos os da: Memória emotiva, Análise ativa, Ações físicas e os *Etiuds*. “Ele imaginou um sistema móvel sobre o trabalho do ator que, a certa altura, desiste de ser sistema – em nome da própria verdade pedagógica” (PIACENTINI, CARVALHO, 2014, p. 28).

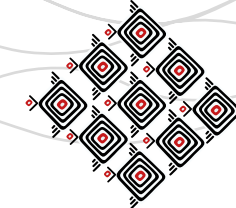


objetiva a formação de atores, pois as leis essenciais que permeiam os fundamentos e as teorias do teatro são as mesmas (MENDONÇA, 2013, p. 125).

Os aspectos conceituais de encenador pedagogo acabaram ganhando outros títulos quando colocados frente à pedagogia do teatro, como percebemos no Brasil com o conceito de Mestre Encenador (MARTINS, 2013), que influenciou numa nova dimensão dada aos professores de Teatro, no que diz respeito à condução de processos e a presença deste profissional em diferentes ambientes. “O professor de teatro deve saber encenar”, pois, “Se o grupo de alunos tiver a necessidade de se expressar cenicamente para um público, o professor deve saber orientá-lo desde a definição do tema e do tipo de linguagem estética a ser adotada, até o acontecimento teatral”. (idem, p. 41), isso demonstra a real importância dos profissionais de teatro e porventura de sua pedagogia.

Já no que diz respeito à experimentação enquanto metodologia pedagógica, lembramos que Stanislavski conseguiu ao longo de sua trajetória quebrar a ideia do produto final como objetivo principal. Ele começou a perceber evidenciando em seus atores, que um processo possui muito mais riqueza de construção de conhecimentos artísticos do que a própria apresentação final em si, transformando a sala de ensaio em um laboratório. O conceito aulas-experimentos firma-se nesta ideia, e propõe um discurso de experimentação cênica sem o objetivo de apresentações formais escolares¹⁰.

10 Quando pensamos num teatro voltado aos clichês e aos textos decorados, onde a literatura sobrepõe a organicidade, e o texto fala mais alto que as ações cênicas, imaginamos as práticas stanislavskianas como precursoras na quebra destes paradigmas históricos. Ao adentrar o contexto formal de ensino, não desprezamos os avanços realizados com as ações dos profissionais específicos da área teatral nas escolas (MENDONÇA, 2013), porém reconhecemos que neste espaço o teatro ainda dá seus primeiros passos e atravessa dificuldades que são resquícios dos desafios encarados pela linguagem teatral fora da escola. Ainda podemos perceber neste ambiente a presença dos espetáculos artificiais, mecânicos (STANISLAVSKI, 1999) e copiados de textos pré- estabelecidos (BARBOSA, 1936) e que raramente conversam com seus praticantes e apreciadores.



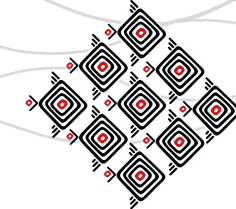
Para tanto, instigados por práticas estimuladoras criativas, de provocação autônoma dos alunos e de incentivo criativo, decidimos trabalhar com o último método do Sistema de Stanislavski, o *Etiud*, praticado nos seus últimos anos de vida. Este método apresentava poucos escritos, salvo os da obra *Moia Zhizn v Iskusstve* (1925) (MAUCH, 2010), traduzida como *Minha vida na Arte* por Ester Mesquita (1956) e Paulo Bezerra (1989), mas na atualidade, se iniciam pesquisas e aprofundamentos de práticas.

O *Etiud* – a improvisação stanislavskiana e o ensino médio

Agora nós fazemos assim: hoje lemos a nova peça e no dia seguinte já a atuamos. O que pode ser atuado dessa peça? No texto está escrito que o senhor X entra na sala do senhor Y. Você sabe entrar na sala? Então entre. Digamos que no texto da peça esteja escrito que na sala acontece o encontro de dois velhos amigos. Você sabe como dois velhos amigos se encontram? Então se encontrem. Eles trocam suas ideias. Você se lembra do sentido delas? Então diga. Como? Não se lembra das palavras? Não faz mal, use as suas próprias. Não se lembra da sequência da conversa? Não faz mal, eu lhe dou dicas de como se desenrolam os assuntos. E assim percorrem a peça inteira, de acordo com as ações físicas (STANISLAVSKI, 1999, p. 658- 659).

A palavra *Etiud* (этюд) é russa e deriva da francesa *étude* (ZALTRON, 2015). Esta palavra “[...]significa tanto estudo, análise, como esboço e composição.” (ibid, p. 185). E apresenta práticas referentes ao seu conceito em diversas linguagens artísticas¹¹. Somente por volta de 1905 que

11 O termo *etiud* foi usado primeiramente na pintura no que se refere ao estudo das cores (PIACENTINI, CHRISTINE, 2014) e depois na música, no chamado estudo musical, que buscava trabalhar de outras formas as partituras de uma peça, desapegando-se do tecnicismo e da busca pela cópia de uma obra completa (PIACENTINI, THAIS, 2014).



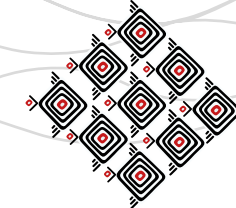
o termo ganha referências no teatro, a partir dos experimentos de Vsevolod Meierhold¹² (1874-1940) (PIACENTINI, CHRISTINE, 2014) que se apropria do termo para o trabalho que estava realizando como encenador com seu grupo de atores¹³. Somente depois, Stanislavski apresenta o mesmo termo em seus experimentos, com alguns objetivos semelhantes aos de Meierhold, seu antigo ator, porém com formas de realizá-lo que se distingue das técnicas meierholdianas.

Todavia, esta palavra mesmo surgindo antes dos experimentos cênicos stanislavskianos, têm em seu conceito, estreitos aspectos com os objetivos propostos pelo encenador-pedagogo. O *Etiud* aparece em outras linguagens artísticas como método de experimentação, de estudo de determinada obra, de releitura da obra, de ampliação e de aprofundamento do artista que está em meio a determinado processo. No teatro, no que se refere à Stanislavski, o *Etiud* surge como um método improvisacional cooperador da construção cênica e do trabalho individual do ator.

Este método stanislavskiano se concentra em improvisações cênicas voltadas ao texto a ser montado. Com o *Etiud* o trabalho de mesa é reestruturado, o decorar falas é um dos últimos passos do processo e as ações físicas é o mais importante na criação interpretativa. Trazer este método para a escola, onde ainda percebemos a forte presença do texto dramático entendido como foco principal foi de grande importância, pois o processo de criação cênica neste ambiente é estruturado pelas decorações forçadas de falas e declamações de textos. Indo num sentido contrário, utilizamos o *Etiud* observando os seguintes objetivos: o estético – ligado à própria cena; o pedagógico – ligado ao desenvolvimento autônomo-crítico dos alunos; e o metodológico – ligado à práxis e técnica utilizando do método enquanto experimentação cênica no espaço formal de ensino.

12 Vsevolod Meierhold foi um aluno de Stanislavski no Teatro de Arte de Moscou (TAM) por volta de 1898 e 1902. Ele fundou a Companhia de Artistas Dramáticos Russos, após romper contatos com Stanislavski, por conta de suas contestações referentes aos trabalhos realizados pelo diretor do TAM. Durante sua trajetória artística trabalhou com foco no estudo corporal que colaboraria na interpretação teatral, mais tarde, reconhecido como biomecânica.

13 O trabalho de Meierhold se concentrava na construção de pequenos quadros de cena, envolvidos por sua técnica conceituada como biomecânica ligadas ao físico do ator



As práticas começaram com questões iniciais da linguagem teatral¹⁴, que se fazem presentes nos escritos e práticas stanislavskianas. Neste primeiro momento o objetivo traçado pelo professor-diretor era o de diagnosticar as particularidades da turma e de cada aluno, da mesma forma que perceber em que tempo e ritmo o processo poderia caminhar. Foi perceptível a primeiro instante a dificuldade dos alunos no que se referia à improvisação. Para eles havia um nível de dificuldade absurdo no ato de improvisar, o que a turma conceituava como habilidade de profissionais.

Entre os exercícios improvisacionais realizados, citamos o de *blablação*¹⁵ trabalhando a intenção cênica¹⁶ dos alunos, e o da tríade de Spolin (1977) – (O quê? Como? Onde?)¹⁷.

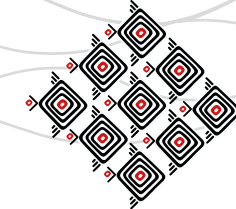
Estes exercícios foram outras vezes realizados em outras aulas com o objetivo de perceber as mudanças e a melhor organização estética das cenas propostas. Com alguns alunos foi per-

14 Entre as práticas realizadas destacamos: a concentração, o foco, o autoconhecimento, a imaginação, o se mágico, as circunstâncias dadas, a verdade ou fé cênica, a liberdade muscular, o tempo ritmo e pequenas improvisações.

15 O jogo da *blablação* propõe o trabalhar ações, movimentos e sentidos justificáveis cênicos sem o apoio da fala no sentido idiomático. Por exemplo: é proposto ao aluno ator que realize uma ação demonstrando ódio. Este aluno-ator interpretará sem usar do idioma convencional e criará um novo, porém sem deixar de lado as ações justificáveis do sentimento proposto a ser encenado. Este exercício tem aparências ligadas com a *glossolalia* – fenômeno que ocorre em algumas denominações cristãs (pentecontais, neo-pentecostais e movimentos católicos) e de origens ocidentais (budismo, hinduísmo etc.), onde os fiéis oram fazendo sons não entendíveis, podendo ser gemidos, falas e mudanças de entonação. Na *blablação* é trabalhada a improvisação, a fé cênica, a entonação e a articulação.

16 O exercício ocorreu da seguinte forma: Era dado a cada aluno uma intenção/emoção. Estas intenções e emoções seriam demonstradas através da ação física dos estudantes, porém as falas só podiam ocorrer por meio de sons e palavras inventadas, de um idioma não existente. Com os objetivos específicos de ondular a voz e as entonações com a intenção de realizar a ação proposta, bem como os sentimentos, os alunos acabaram por perderem o foco na maioria das vezes e se unirem aos risos frouxos que o exercício ocasionara.

17 Esta atividade se estruturou da seguinte forma: iniciando com a formação em roda, e com o foco em concentrar o olhar em um colega de turma, para que partindo daí os participantes se encontrassem no centro da roda e improvisassem uma cena. Todos os alunos-atores realizaram o exercício, e o professor-diretor jogou com uma aluna-atriz. O que se percebeu neste jogo, foi a ansiedade da turma na realização da cena, não preocupando-se em tornar visível um acontecimento cênico, proposto a partir das ações, isto ocorreu porque os alunos não se atentaram na tríade proposta para a realização do jogo.

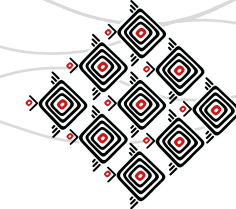


ceptível a melhora das cenas, por conta da participação e envolvimento nas aulas, o que contribuiu na percepção do processo com o mesmo exercício. Com estes alunos foi possível trabalhar a graduação dos níveis de dificuldades dos exercícios que potencializariam as cenas criadas. O mesmo não podia ocorrer com alunos faltantes, nem com os novos alunos que entravam a cada nova aula.

No início trabalhamos esses exercícios junto de rápidas contextualizações sobre o mestre encenador Stanislavski, seus métodos e sistema. Após as preparações, por volta da nona aula, iniciamos a realização de *Etiuds*, em um esquema elaborado pelo professor-diretor, que ocorrem, em sua maioria, sem a exposição do texto dramático aos alunos-atores, nem do nome da personagem a ser interpretada. Cabe lembrar que por parte do professor-diretor foi realizada uma leitura mais profunda das obras que foram escolhidas como roteiros dos *Etiuds*. Uma vez que “O diretor deve realizar um estudo detalhado da vida dessa obra, das personagens, para, só depois, determinar os acontecimentos, as circunstâncias dadas, a ideia, o tema, a linha transversal de ação, os objetivos, etc.” (DAGOSTINI, 2007, p. 38).

Entre os textos escolhidos se destacavam: Hamlet, Romeu e Julieta e a Megera Domada de William Shakespeare (1564-1617). Os *Etiuds* se iniciaram com o trabalho das pulsões emocionais das personagens¹⁸. Basicamente, o professor-diretor ficou sob o comando da profundidade do texto inspirador, semelhante ao que Nair Dagostini (2007) comenta ao falar sobre o método da análise ativa: “É importante o diretor não estar no mesmo nível de conhecimento do texto no primeiro ensaio coletivo” (ibid, p. 38). Sabendo que o método do *Etiud* apresenta uma intenção firmemente voltada à fé cênica e a ao ator como criador (VÁSSINA, 2015), aos alunos-atores foram dadas pequenas informações que auxiliaram na sua construção de personagem, nas ações físicas e na interpretação.

18 O trabalho das pulsões das personagens foi um exercício elaborado que trabalhava inicialmente o individual dos alunos-atores, focando no sentimento e nas ações das personagens, para somente depois desta preparação, os mesmos partirem para o trabalho em grupo.



Como colaborador estético das cenas, escolhemos trabalhar com a *Comédia Dell'arte* e como texto inspirador para a criação de cenas escolhemos *Romeu e Julieta*, de Shakespeare (1564-1617). Entre a utilização do *Etiud* e a colaboração dos elementos *dell'arte* destacamos as analogias que foram criadas entre estas vertentes improvisacionais, que num contexto não fragmentado, foi utilizado na proposta pedagógica apresentada.

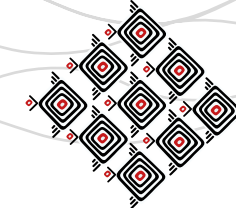
O *Etiud* stanislavskiano e os elementos *dell'arte* as aulas-experimentos

No que se refere à improvisação, Sandra Chacra (1983) nos aponta a *Comédia dell'arte* dentro do campo da improvisação como recurso explícito no teatro formal. Todavia, Dutra (2015) nos lembra que a maioria: “Considera (somente) como arte da adaptação e da combinação, como variação pessoal e *ad hoc* de um amplo repertório literário e, por conseguinte, como capacidade de fazer parecer improvisado o que na realidade estava previsto” (DUTRA apud MARINIS, 2015, p. 88). Mas, na verdade, a *Comédia* se lançava sobre os moldes de um espetáculo que queria se mostrar improvisado apoiado sobre o cômico e o inesperado, para poder fazer valer a crença até hoje enraizada. O que já não ocorre com Stanislavski (1981), uma vez que suas improvisações mantêm o foco de colaborar na espontaneidade e na criação cênica de uma obra já escrita e estruturada.

Perceber as diferenças de objetivos distintos entre os *Etiuds* e a *improvisação dell'arte* nos fizeram não distanciar mais as suas particularidades, mas promover o encontro das linhas subjetivas e complexas, das quais estes métodos apresentam dentro da mesma área de conhecimento. Desse modo, não resolvemos comparar suas semelhanças, mas sim observá-las de um ponto de vista menos fragmentado (MORIN, 2002), para tanto destacamos três analogias que podem colaborar numa compreensão inicial de improvisação e interpretação nestes dois campos do teatro.



Fig 1. Alunos escrevendo o *canovaccio* inspirado nos *Etiuds* criados.



A primeira analogia¹⁹ surge através do diagnóstico realizado pelos próprios alunos atores. Após encenarem os *Etiuds* do texto Romeu e Julieta, estes participantes conseguiram perceber as conexões entre as personagens, sem saberem de antemão a que personagens pertenciam as pulsões energéticas que colaboraram na interpretação. Esta conexão entre os personagens se assemelha ao contexto dos *personagens-tipos*²⁰ da comédia italiana, que apresentam conflitos internos que colaboram na construção de conflitos dramáticos, que compõe as cenas. Todavia, as personificações das personagens italianas se estruturam na codificação de corpos de animais, como *Capittano*, um cavalo, *Brighella*, uma raposa, e *Pantaleone*, um porco etc. O que pode ser vinculado aos exercícios energéticos de composição das personagens em Stanislavski, que usa do trabalho de representação cênica dos corpos de animais para a construção das características internas de cada personagem. O que mais tarde pode ser entendido como a composição do subconsciente da personagem a ser interpretada. Do irracional que abrange as pulsões humanas de determinado indivíduo, no caso as da personagem. Aqui, acabamos chegando na segunda analogia²¹.

19 Foram traçadas semelhanças para o contexto da *Commedia Dell'arte*. Os próprios alunos ao serem apresentados aos personagens-tipos italianos buscaram interligá-los aos personagens interpretados nos *etiuds* realizados, tendo como foco suas características, seus objetivos, seus enlacs emotivos e sociais etc. Os alunos-atores, logo, assemelharam Romeu e Julieta aos enamorados (*innamorati*), Teobaldo ao *Capitano* na perspectiva dos *vecchi* ou *Arlecchino* na perspectiva dos *zanni*, Senhora Capuleto e Senhora Montecio ao *Pantaleone* numa versão feminina, Frei Lourenço ao *Dottore* e Ama de Julieta à *Briguela* ou Colombina.

20 Personagens-tipos são os personagens que são predeterminados nas dramaturgias cênicas dos espetáculos populares dell'arte. Estes personagens, apresentam características próprias que não mudam de espetáculo para espetáculo, apenas promovem novas histórias que constroem novas dramaturgias.

21 O trabalho com os animais, iniciaram no campo físico, apoiados contextualmente pela estética *dell'arte*, para somente depois de construir uma base voltada à codificação corporal destes animais-personas, evoluirmos ao campo da sensibilidade, da interpretação com foco no psicológico. O que o professor-diretor organizou como aproveitamento do corpo dos animais, com o objetivo de construir a sensibilidade das personagens. Foi possível perceber entre os alunos, a construção do rústico corporal de alguns personagens, que colaboraram na criação de uma personalidade mais ousada e mais conflituosa. Por outro lado, as personagens com os corpos de personagens mais singelos demonstraram uma construção de característica mais silenciosa, tranquila, e em momentos ágil e as-



Em sala de aula, trabalhar o físico e o psicológico no objetivo interpretativo trás muitas dificuldades. Primeiramente, no que se refere ao físico porque muitos alunos possuem certa acomodação corporal que os impedem de trabalhar posições, pois a princípio se mostram desconfortáveis, da mesma forma que realizar determinado exercício na frente dos colegas de turma que se apresenta como algo vergonhoso. Em segundo plano, porque os alunos, em sua maioria, apresentam dificuldades na concentração, no foco e na organização lógica para a realização dos exercícios.

Por fim, a terceira analogia parte dos próprios *cannovaccios*, como formas de roteiros de ações, podendo entrar num contexto semelhante aos próprios *Etiuds* stanislavskianos. Uma vez que nos *canovaccios* a ideia se encontra proposta numa folha de papel, e se faz cena por meio da improvisação. Podemos notar que o método do *Etiud* trás em suas raízes os objetivos da criação cênica artística, do tornar prática o que antes era ideia. Todavia, os *cannovaccios* servem de registros, de tornar escrita, o que fora criado pela improvisação, do mesmo modo, podendo ocorrer o contrário: tornando cena o que fora registrado rapidamente. Portanto, ambas as improvisações, demonstram seu caráter criador, efêmero e teatral, claro, que dentro de suas particularidades.

Após a experimentação dos *Etiuds* das personagens de Romeu e Julieta, os alunos se uniram em grupo para a elaboração de um *canovaccio* com as ações que foram realizadas, da mesma forma, que inseriram ideias que determinados alunos-atores acharam válidas de serem colocadas, para mais tarde serem experimentadas. O *canovaccio* construído apresentou curvas dramáticas semelhantes ao texto shakesperiano, claro que apresentando distintas mudanças em relação cronológica e organizacional de fatos cênicos. Com a criação do *Etiud*, consideramos que os alunos acabaram realizando uma adaptação de Romeu e Julieta, sem mesmo saberem que haviam improvisado e depois registrado/adaptado as ações deste texto.

tuta. Cabe lembrar que foi dado aos enamorados os animais flamingo e garça. Os alunos-atores trabalharam estes animais através de jogos dramáticos.



Considerações em processo

Atento as particularidades destas linhagens enquanto método e estética, podemos destacar que em Stanislavski se inicia o psicológico, para depois chegarmos ao físico, promovendo um objetivo psicofísico. Entretanto, na *Comeddia dell'arte* o foco inicial surge com o objetivo corporal, no desenho cênico e na aparência estética teatral formada pelo corpo do ator. A tabela a seguir visa resumir de uma forma sistemática os objetivos das vertentes apresentadas no decorrer deste trabalho. Buscando elencar elementos e termos que surgem nas duas e apresentam ideais estéticos e filosóficos destas próprias.

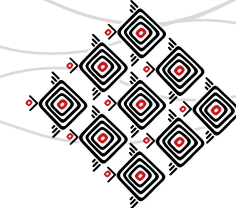
Linhagem Stanislavski	Linhagem dell'arte
Improviso como criação (DUTRA, 2015, p.318) num objetivo orgânico e de verossimilhança.	Improviso como composição (efetivação) (DUTRA, 2015, p.318) num objetivo de estrutura estética das cenas, da obra em apresentação.
“ Corpo do ator: (...) espontâneo e natural” (DUTRA, 2015, p.318) voltado à fé cênica.	Corpo do ator: técnicas extracotidianas; nova tonicidade do corpo; corpo dilatado (DUTRA, 2015, p.318).
Conexão dramática através da análise ativa. Conflitos, problemas e soluções que envolvem os personagens conforme um texto dramático, podendo ser trabalhado nos <i>Etud's</i> .	Conexão dramática através de um <i>cano-vaccio</i> ou da própria dramaturgia cênica. Personagens pré-determinados que apresentam inúmeras formas de gerar conflitos e esquetes cênicas.



Corpo de animais: preparação energética voltada ao trabalho de composição da personagem, trabalho voltado ao inconsciente.	Corpo de animais: preparação corpórea de criação e de característica das personagens. Aparência da vertente em cena.
Roteiro de convite do diretor: Pequenas intenções e ações provocadas pelo diretor para a realização do <i>Etiud</i> de determinada cena.	Roteiro programático de encenação, do próprio efêmero. Adaptável conforme cada apresentação.

Decorar falas, montagens de dramaturgias cinematográficas ou teledramaturgias, poucos ensaios e apresentações rápidas etc; eram algumas das questões propostas pelos alunos-atores ao professor-diretor no início do projeto. Promover o sentido da experimentação apresentou-se enquanto desafio metodológico. O trabalho inicial foi o de demonstrar na prática o valor do processo, para somente depois, por meio do discurso, evidenciar a valorização dos ensaios, da realização de exercícios, do compromisso com a arte de interpretar, com o coletivo e num futuro, com o espectador.

Tendo em vista a compreensão de que em aula de matemática, o aluno que não almeja ser matemático necessita praticar os cálculos de uma equação, da mesma forma que um aluno que sonha em ser. Salientamos que não pode ser negada ao aluno que não sonha em ser ator, a possibilidade de experimentar o processo de preparação, de estudo e de prática da interpretação teatral como conteúdo específico da linguagem cênica. Entendendo as fragilidades que o ensino de arte ainda apresenta e dentro de suas demandas, faz-se necessário pensar novos formatos de estudo, de organização de conteúdos e de interação entre os mesmos. Bem como, de buscas por uma ligação entre teoria e prática que desmecanize os alunos de apresentações sem objetivos e promova caminhos colaboradores e incentivadores de suas potencialidades criadoras.



No desejo de uma maior colaboração coletiva, pedagógica e artística, a presente pesquisa continua ocorrendo (2018) na forma de Trabalho de Conclusão de Curso do autor deste artigo, traçando desta vez um novo objetivo, o de perceber as potencialidades deste método utilizado para a construção de um espetáculo. Atentando-se sempre a contemporaneidade cênico-pedagógica, aos novos conceitos ligados às aulas, aos alunos, aos professores e ao todo que se faz um coletivo artístico, poético, cênico e resistente.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da Improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva. 1983.

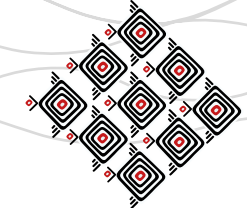
DAGOSTINI, N. **O Método de Análise Ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, FFLCH, São Paulo, 2007. DUTRA, Sandro de Cássio. **Linhagens e Noções Fundamentais de Improvisação Teatral no Brasil: leituras e Boal e Burnier** / Sandro de Cássio Dutra, Paco Editorial: 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MARTINS, Marcos Bulhões Aurélio. **O professor como mestre-encenador: os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN**. In: SANTANA, Arão Paranaguá (Coord.); SOUZA, Luiz Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. *Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação* – São Luís, 2003.

MAUCH, Michel. FERNANDES, Adriana. CAMARGO, Robson Corrêa de. **O Rei Stanislavski no tempo da pós-modernidade: Traduções, traições, omissões e opções**. Fênix: Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 7. Ano VII, nº 3, 2010

MENDONÇA, Célida Salume. **Montagem em sala de aula: os princípios norteadores de um**



processo. In: TELLES, Narciso (ORG). *Pedagogia do Teatro: Práticas Contemporâneas na sala de aula.* Campinas, SP: Papyrus, 2013

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin: tradução de Catarina Eleonora F. da Solva e Jeane Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 6. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PIACENTINI, Ney. **Stanislavski revivido.** 1. Ed. São Paulo: Giostri, 2014. SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **A Preparação do Ator.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *El trabajo Del actor sobre si mesmo em el proceso creador de la vivencia.* Barcelona: Alba Editorial, 2007.

VÁSSINA, Elena. “**Novo Método**” de Stanislavski segundo seu último texto: “**abordagem à criação do papel, descoberta de si mesmo no papel e o papel em si mesmo**”. *Revista Moringa - Artes do Espetáculo*, João Pessoa, UFPB, v. 6 n. 2, jul/dez 2015, p. 121 a 130.

ZALTRON, Michele Almeida. **A prática do *etud* no “sistema” de Stanislavski.** *Questão de Crítica.* Vol. VIII, nº 65 agosto de 2015.



A ALEGRIA DO ENCONTRO: VIVÊNCIAS COMPARTILHADAS ENTRE O FAZER E O ENSINAR ARTE

Elisandra Gewehr Cardoso¹ – SEDF

Resumo

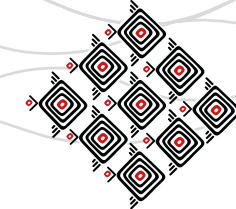
Este artigo relata as motivações e desdobramentos dos cursos “Produção e reflexão artística” e “O fazer artístico e a prática pedagógica”, ambos realizados no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em 2017. Estruturados em encontros presenciais e atividades a distância, os referidos cursos foram oferecidos aos professores de artes da SEDF, com o intuito de reuni-los para compartilhar experiências acerca da prática artística e docente, a partir da necessidade de encontro e da criação de canais de comunicação entre esses professores.

Palavras-chave: Arte/educação. Formação de professores. Fazer artístico.

Introdução

Somos professores, arte/educadores, professores-artistas, artistas. Pretensões a parte, artistas muito professores, a ponto de a docência tomar conta da rotina de quase todos. E a produção artística? Foi para sala de aula, nutriu-se nela. E quem ainda produz arte, quando e onde faz? Como faz? Como consegue fazer? Esses foram alguns dos questionamentos iniciais que me incitaram à idealização de dois cursos voltados para professores de artes. A tais questões somaram-se outros sentimentos, identificados como comuns a todos os participantes: solidão docente, lacunas artísticas, desafios pedagógicos, desistências, resistências...

1 Mestre em Arte Contemporânea (UnB). Professora de artes da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: cardoso.elisandra@gmail.com



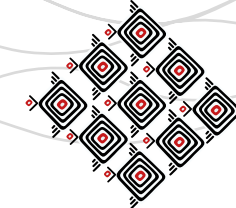
Nesse contexto, os cursos *Produção e reflexão artística* e *O fazer artístico e a prática pedagógica* foram realizados no ano de 2017, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, vinculado à Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF. *Produção e reflexão artística* aconteceu no primeiro semestre e teve suas origens na necessidade do encontro, partindo de um sentimento de solidão docente no que se refere ao ensino da arte – a maioria dos professores de artes atuantes na SEDF não tem colegas de disciplina, pois, semelhante à maioria do país, a carga horária é baixa, apenas duas aulas semanais. Assim, o desejo de encontrar com aqueles que vivenciam a mesma realidade e que, oficialmente, não têm muitos meios de compartilhar suas experiências, levaram-me à proposição do curso. Foram tantos desafios artísticos e didáticos que se apresentaram que um semestre foi pouco, então, tivemos uma continuidade do curso no 2º semestre de 2017, com uma proposta que adveio dos próprios participantes. Intitulado *O fazer artístico e a prática pedagógica*, por sua vez, essa edição trouxe vivências artísticas em forma de oficinas que se constituíram na base para a elaboração de propostas didáticas pelos participantes.

EAPE é um espaço de formação continuada que oferta cursos em diversas áreas da educação, visando a qualificação tanto de docentes quanto de outros profissionais que atuam no ambiente escolar. Tem seu quadro de formadores permanentes, responsáveis pela criação e desenvolvimento dos cursos que oferece, mas também aceita propostas externas, como foi o caso dos cursos agora relatados.

Raros são os canais de comunicação e encontro entre os professores de artes da rede pública do Distrito Federal. Também são poucas as orientações específicas para este componente curricular, quando os professores, ao mesmo tempo que têm muita liberdade para trabalhar, enfrentam o desafio de construir suas propostas de ensino tendo como ponto de partida a base curricular do Distrito Federal, mas com esporádicas oportunidades de discussão de tendências atuais, além de breves apontamentos no texto introdutório da disciplina no Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2013).



Fig 1. Grupo de professores participantes do curso “Produção e reflexão artística”. Ao fundo: exposição de trabalho final, produção artística coletiva. Julho de 2017, EAPE, Brasília, DF.



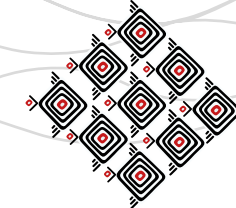
Nesse contexto, um objetivo comum aos dois cursos foi criar um momento de encontro para que, diante da reunião com nossos pares, pudéssemos compartilhar experiências construindo uma identidade coletiva a partir de nossa realidade comum e do que nos faz diferentes a partir das práticas de cada um.

Motivações e desejos – O desenvolvimento dos cursos

Ao tentar retomar minha produção artística, que esteve latente nos últimos anos, havia a necessidade de saber como meus colegas professores faziam para conciliar suas rotinas profissionais e pessoais com o fazer artístico, curiosidade que despertou a atividade inicial do primeiro curso, uma espécie de anamnese em que os participantes apresentavam suas trajetórias relacionando prática artística e docente. E nosso encantamento aí se deu, gerando a cumplicidade de quem necessita do outro, compartilha com ele suas angústias, sucessos, fracassos, medos, enfrentamentos, enfim, toda uma gama de sentimentos a partir de uma realidade profissional ali espelhada.

A partir da atuação docente dos professores de artes do Distrito Federal, quando a maioria não tem, institucionalmente, um canal de compartilhamento de vivências escolares específicas da área, cabe pensar na caracterização desses professores como sujeitos que necessitam, como salienta Fernando Hernández (2005), estabelecer “sua identidade através de uma série de relações e identificações com o entorno e com os outros. Relações que tem a ver com seus desejos, fantasias e fantasmas pessoais e coletivos, as crenças e as regras das instituições com as que se relacionam” (HERNÁNDEZ, 2005). Dessa forma, é imprescindível que encontremos nossos pares para refletir, debater, compartilhar experiências, realidades e modos como lidamos com elas.

A prática docente em arte traz exigências que vão muito além de inclinações ou “dotes” artísticos, exigindo formação específica e continuada, pois a cada momento surgem novas dimensões para a arte e, conseqüentemente, ao seu ensino e não se pode, enquanto professor, seguir

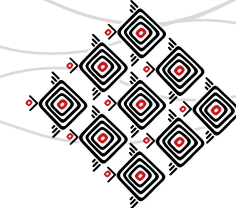


trabalhando com temas, conceitos e procedimentos inertes, pois, segundo Lopes e Rodrigues (2005), a arte é uma matéria dinâmica, que não pode ficar restrita aos conceitos já legitimados, é preciso estar em constante reflexão e os autores complementam: “[...] o fazer-se professor de Artes vai sendo percebido como um processo de autodescoberta, um acontecimento único em sua vida, quando se instauram tempo e espaços próprios” (LOPES, RODRIGUES, 2005, p. 218).

Lislaine Cansi e Renata Requião (2014) identificam um descompasso entre a escola e a realidade ao analisar, a partir da experiência do professor de artes, a relação entre educadores, alunos e a imposição de conteúdos programáticos, e enfatizam que em esferas fora da escola, num “contato pessoal mais direto com a arte, seja através do pensamento crítico, seja envolvido pelos processos de criação artística, o professor de artes, o artista em formação, o jovem pesquisador em artes, se depara com outro tipo de questões, questões que se colocam sem a mediação de discursos que reduzem, de uma forma ou de outra, a experiência com a arte” (CANSI, REQUIÃO, 2014, p. 446). Isso significa que é preciso aproximarmos mais essas esferas de atuação do professor de artes, possivelmente professor- artista, para que criticidade, criação, sensibilidade, dentre outros componentes da vivência artística mais completa confluem também para a escola.

Assim, diante da necessidade de formação continuada específica para professores de artes, os cursos aqui descritos foram planejados a partir de desejos e necessidades docentes que identificara em minha própria trajetória enquanto professora de artes e na falta de diálogo institucionalizado com outros professores da área. Dentre os cursos ofertados pela EAPE semestralmente, por mais interessantes, úteis e importantes para a melhoria da qualidade dos profissionais em educação que fossem, sentia falta de algo mais específico. Então, essas especificidades e, ao mesmo tempo, a realidade dos docentes em situação similar a minha, delinearam os pressupostos desse primeiro curso.

Realizado no primeiro semestre de 2017, *Produção e reflexão artística* objetivava proporcionar a reunião de professores de artes visuais para a prática e reflexão em arte contemporânea relacionada à docência, por meio de produção artística individual e coletiva e do encontro com artistas,



professores, professores-artistas e curadores, partindo de inquietações diante dos meandros da produção de arte pelo professor de arte. Estruturou-se em doze encontros presenciais, de três horas cada, com atividades desenvolvidas também em ambiente virtual de aprendizagem. Os encontros presenciais desenvolveram-se diante de objetivos específicos, como refletir sobre a própria produção artística relacionada à atuação docente; dialogar com protagonistas do cenário artístico contemporâneo; resgatar potencialidades criativas dos participantes, dentre outros. O projeto do curso previa palestras de profissionais convidados, oficinas e momentos de produção artística.

Abordando o tema *Processos de criação em arte contemporânea*, Luisa Günther² nos trouxe sua trajetória artística desmistificando as condições ideais de um artista-professor. Anônio Obá³ veio com sua prática enquanto colega professor da SEDF, falando sobre *A importância da produção artística para o professor de artes*, quando compartilhou sua produção em arte relacionando-a com a atuação docente repleta de poesia e encorajamento. E então fomos conferir *O cotidiano do professor-artista*, com uma visita ao ateliê de Christus Nóbrega⁴, que nos propiciou vislumbrar seus processos de criação, estimulando-nos por meio de sua trajetória que integra explicitamente o fazer e o ensinar arte, convidando-nos também para a abertura de exposição de seus trabalhos, atividade que se incorporou ao plano do curso como mais uma maneira de nos aproximarmos dos acontecimentos artísticos locais.

Essas vivências nos trouxeram reflexões importantes acerca da relação entre prática artística e docente, quando as discussões ocorridas, tanto presencialmente quanto no ambiente virtual de aprendizagem, foram trazendo referenciais importantes para atualizarmos nossos pensamen-

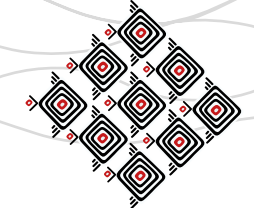


Fig 2. Visita ao ateliê de Christus Nóbrega. Junho de 2017, Brasília, DF.

2 Doutora em Sociologia (UnB), professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília.

3 Artista visual e professor da SEDF.

4 Doutor em Arte (UnB), professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília.



tos e ideais sobre ser professor e ser artista. Como por meio da fala de Sandra Fávero, que reflete sobre os efeitos dos afastamentos da produção de arte pelo professor e entende

O artista-professor como um propositor, portador de uma necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si mesmo, cujo alcance está na consonância do coração com o intelecto. Um corpo criador / um corpo professor, no mesmo corpo. [...] Ao afastar-se da prática artística o artista-professor inibe o movimento criativo gerador de todo o processo pertinente ao ensino de arte (FAVERO, 2007).

Entendendo a realidade dos participantes diante de situações semelhantes ao contexto tratado pela autora, o afastamento da produção artística, assim como a falta de convivência com nossos pares, de discussão e troca de experiências, nos coloca a necessidade de estarmos atualizados, conectados, num movimento criativo. Na tentativa de dirimir essas dificuldades é que as oficinas de práticas artísticas foram pensadas em conjunto, após o início do curso, sendo ministradas pelos próprios participantes que se dispuseram a partilhar seus saberes, estimulando-nos a aventuras por processos ainda não explorados ou mesmo a retomar fazeres guardados ou esquecidos. Então, procedimentos básicos de cerâmica, além de formas como podem ser trabalhados na escola, foram apresentados por Priscilla Maria Marcial Safe Carneiro⁵. Já Marx Lamare Felix⁶ trouxe a possibilidade de transferência de imagens impressas para suportes como o tecido. Partindo de sua própria prática artística, Marcelino Jose Da Cruz Filho⁷ deu outra perspectiva para a replicação de imagens, envolvendo-nos em seu processo de aproveitamento de faixas de propaganda para a recriação dessas imagens que se fundem ao material. Esses foram

5 Professora de artes da SEDF, Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (UnB).

6 Professor de artes da SEDF, Licenciatura em Educação Artística (UFPB).

7 Professor de artes da SEDF e gestor público da Secretaria de Cultura do DF, graduação em Artes (UnB).

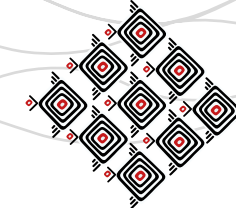


Fig 3. Oficina de transferência de imagens. Julho de 2017, EAPE, Brasília, DF.



Fig 4. Instalação, produção artística coletiva. Julho de 2017, EAPE, Brasília, DF.

momentos muito ricos de troca de experiência e encantamento de todos pelos processos generosamente compartilhados.

A proposta de trabalho final era que cada participante apresentasse uma produção artística que dialogasse com as vivências do curso. Mas o entrosamento entre o grupo foi tão intenso que resultou num único trabalho coletivo, em forma de instalação em que as peças de cerâmica produzidas na oficina se perfilaram em frente a fotografias de locais da própria EAPE, transferidos para tecidos de faixa de propaganda. Aqui as próprias oficinas enquanto estrutura foram incorporadas à instalação, por meio de suas descrições escritas, manifestando o intenso envolvimento dos participantes com as atividades do curso. Cecília Almeida Salles fala que “[...] o objeto artístico é construído deste anseio por uma forma de organização. Trata-se de uma trajetória que parte de um estado de insatisfação [...]” (SALLES, 2011). Nesse trabalho vimos despontar as várias questões que nos une, como a própria necessidade de estarmos juntos, a possibilidade de usufruir de forma mais intensa dos espaços da EAPE e o desejo do fazer artístico.

Colocar a mão na massa certamente despertou o desejo de produzir arte, ampliando os repertórios já em curso ou mesmo resgatando trajetórias que aos poucos foram aquietadas pelo cotidiano, pelas inúmeras tarefas escolares, pelo envolvimento docente que muitas vezes satisfaz o impulso criador. Assim, o primeiro semestre chegava ao fim, mas nosso desejo de continuarmos juntos, não. Por isso, solicitado e sugerido pelos participantes, surgiu, no segundo semestre de 2017, *O fazer artístico e a prática pedagógica*. Também contando com doze encontros presenciais mais atividades realizadas em ambiente virtual, o enfoque continuou sendo a prática artística, mas dessa vez ligada ainda mais à prática pedagógica, tendo como objetivo vivenciar coletivamente a produção artística e compartilhar experiências relacionadas à docência em artes visuais. Novamente contamos com palestras e oficinas, num formato híbrido, composto de encontros presenciais, e com a finalidade de, a partir dos conteúdos trabalhados, serem elaboradas como trabalho final propostas didáticas que envolvessem algum dos fazeres artísticos desenvolvidos nas oficinas.

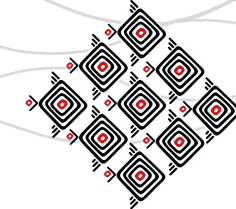


Fig 5. Oficina de antotopia. Novembro de 2017, EAPE, Brasília, DF.

As oficinas do segundo semestre trouxeram a fotografia artesanal, com a prática da antotopia orientada por Aurora Narmada⁸; o bordado como linguagem artística com Júlia Gonzales⁹ e a técnica de modelagem em silicone, com o colega participante Lauro Mendes Filho¹⁰. Aos fazeres em arte, somaram-se as reflexões de Lisa Minari¹¹ e Tatiana Fernandez¹² que nos encontraram para conversar sobre *O fazer artístico na escola e suas múltiplas possibilidades*, aproximando-nos do contexto de formação de professores de arte. Enquanto Lisa trouxe um retorno sobre a realidade do ensino da arte advinda de seus alunos de estágio do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UnB, relatando as práticas vivenciadas junto a eles na universidade, Tatiana nos instrumentalizou com a possibilidade de ampliação de repertório didático com os Objetos de Aprendizagem, que são “criados com uma intenção pedagógica, pensados para um determinado processo de aprendizagem” (FERNANDEZ, 2015). Abordando o tema *Relações entre o fazer pedagógico e o contexto das artes visuais*, Cinara Barbosa¹³ tratou do conceito de curadoria, mesclando informações sobre o cenário artístico local e uma oficina de prática curatorial vivenciada pelos participantes.

Desta vez, o trabalho final era a apresentação de uma proposta pedagógica que se embasasse numa ou mais atividades realizadas durante o semestre. Afora essas vivências, houve contribuições com sugestões de fazeres artístico-pedagógicos em diversos momentos, muitas vezes

8 Artista plástica, tatuadora, desenhista e professora, Graduação em Arte (UnB).

9 Artista visual e professora de arte. Graduação e Licenciatura em Arte (UnB).

10 Professor da SEDF, Graduação em Arte (UnB).

11 Doutora em Teoria Crítica e História da Arte (UnB), professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília.

12 Artista visual, Doutora em arte (UnB), professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília.

13 Doutora em Arte (UnB), professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília.



com dicas de como trabalhar tais práticas na escola. Os momentos informais também foram muito ricos para essas trocas. Um último encontro de avaliação e confraternização foi realizado no ateliê de um dos participantes.

Em ambos os cursos as atividades presenciais tiveram ressonância em ambiente virtual de aprendizagem, com espaços para discussão e aprofundamento dos temas trabalhados, registros visuais e textuais a partir das contribuições dos convidados, indicações de referências artísticas e pedagógicas, assim como envio dos trabalhos realizados e avaliações.

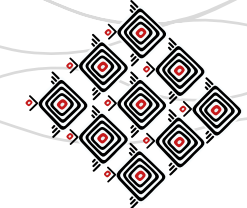
Considerações finais

Inquietações pessoais com o contexto profissional e artístico levaram à concretização dos cursos aqui tratados, os quais tinham uma proposta inicial, mas se moldaram muito a partir dos participantes, comungando as necessidades peculiares da docência em artes, sendo uma delas conciliar a produção artística e a atuação docente.

A alegria do encontro então se fez e ainda se faz, pois, estamos conectados por meio de aplicativo de comunicação¹⁴ em que continuamos o compartilhamento de informações pertinentes à prática artística e docente, assim como o fomento do fazer artístico, inclusive nos organizando para, em breve, realizarmos uma exposição da produção em arte dos professores também artistas.

Ouvimos muito falar que não existe receita para ser replicada na escola, mas aqui aprendemos, com a forma de cada um usar os “ingredientes”, que se pode estimular os paladares a novos gostos, diferentes combinações, diversas referências para públicos sempre diversos.

14 No momento utilizamos o aplicativo WhatsApp.



Referências bibliográficas

CANSI, Lislaine S.; **REQUIÃO**, Renata A.. **A presença de um artista-professor na sala de aula: considerações iniciais**. Anais 24^o Seminário Nacional de arte e educação, Fundarte, Montenegro, RS, 2014. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/228/328>>. Acesso em 28 jun. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado da Educação. Educação Básica. **Currículo em movimento**. Brasília, DF, 2013.

FAVERO, Sandra Maria Correia. **As inquietações do artista-professor**. Artigo publicado em CD ROOM, Jornada Acadêmica CEART/UDESC, 2007.

FERNANDEZ, T. **O evento artístico como pedagogia**. Tese (Doutorado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais**. In: OLIVEIRA, Marilda . Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.

LOPES, Ivana Maria Nicola; **RODRIGUES**, Victor Hugo Guimarães. **Despertando sensibilidades na formação de professores de artes**. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado: processos de criação artística**. São Paulo: Intermeios, 2011.



A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO HUMOR NAS CARICATURAS FEITAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Elisângela de Freitas Mathias¹ – PROFARTES – IA/UNESP

Resumo

Este artigo propõe apresentar uma reflexão sobre a forma como as crianças e os adolescentes representam graficamente o humor nos desenhos de caricaturas, bem como a influência do meio social e cultural na vida das crianças e, conseqüentemente, em seus desenhos.

Palavras-chave: Desenho infantil. Aprendizagem do desenho. Representação gráfica do humor.

Introdução

Enquanto docente da disciplina de arte na cidade de Piracicaba e grande entusiasta do desenho infantil, desenvolvi com os alunos formas de pesquisar a gramática visual dos desenhos, em especial, o desenho de humor. As aulas percorreram um caminho de pesquisa, análise, leitura, interpretação e produção de histórias em quadrinhos, tiras, charges, cartuns e, especialmente, caricaturas. Ao analisar os desenhos de caricaturas feitos pelos alunos, no período de 2008 a 2016, percebi que o uso dos elementos gráficos para a obtenção do humor muda de acordo com as personalidades retratadas, dependendo de como esta figura é exibida pelos meios de comunicação de massa. Notei que as crianças assimilam os discursos ideológicos, tanto verbais como visuais, de uma sociedade e que os desenhos podem refletir a força hegemônica desses

¹ Mestre em Ensino de Artes (PROFARTES – IA/UNESP - São Paulo). Especialista em Linguagens da Arte (CEUMA-USP). Licenciada em Artes Visuais (UNESP-Bauru) e bacharel em Ciências Sociais (UNESP-Marília). Professora de Arte da rede estadual de educação do Estado de São Paulo. Email: belearte@gmail.com



discursos. Este estudo propõe apresentar uma reflexão sobre a forma como as crianças e adolescentes criam e fazem uso dos elementos gráficos nas caricaturas para representar a graça em seus desenhos e busca compreender se estes elementos são influenciados pela cultura midiática no qual estão inseridos.

A linguagem do desenho de humor

O riso em nossa sociedade toma rumos distintos quando analisado de diferentes pontos de vista. Existem inúmeros estudos sobre a comicidade e o riso dela resultante. O filósofo Henri Bergson (2001), em sua teoria do riso, enfatiza que a natureza cômica e o humor são assuntos um tanto complexos por que, estes, variam conforme as influências e o repertório cultural de cada indivíduo. O cômico, para Bergson, acontece diante de fatores intrinsecamente humanos: a humanidade, a insensibilidade e a sociabilidade. O fator humanidade se dá pela própria condição de ser humano ao conferirmos atitudes humanas às coisas e fenômenos dos quais rimos. O exemplo de um chapéu, que por si só não é engraçado, mas a forma como os homens dão ao seu uso é risível comparado ao que esperamos de um chapéu. O fator insensibilidade confere ‘despir de todo sentimentalismo’ e dirigir-se à inteligência pura. A socialização é a significação social que damos ao riso. Rimos em grupo, tanto que existem piadas direcionadas a grupos específicos como é o caso da piada dirigida aos físicos que diz “o que o físico disse quando atendeu ao telefone? PRÓTON!”. Pode ocorrer que a um determinado grupo esta piada não surta o efeito de humor esperado e todos deste grupo fiquem “boiando”.

Nos estudos sobre a comicidade, Propp (1992) analisa os diferentes tipos de riso, as suas causas e fatos que provocam esse ato. O riso bom, o riso de zombaria, o riso alegre, o riso cínico, o maldoso, o ritual, o imoderado, são todos resultantes de um fator específico em cada caso. Em sua pesquisa Propp, define duas linhas caricaturais existentes, tanto na literatura, no cinema,



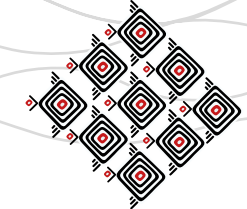
no teatro quanto no desenho. A caricatura dos fenômenos de ordem física (nariz grande, barriga avantajada, calvície) e a caricatura de fenômenos de ordem espiritual (avareza, gula, soberba). Em ambos os casos o exagero dos caracteres é o ponto principal da comicidade. Para o autor:

[...] o cômico está ligado ao disforme. O que é belo e harmonioso não pode de jeito algum despertar o riso. Os pequenos defeitos espirituais suscitam o riso, tal como os defeitos exteriores. Saber combiná-los artisticamente, saber demonstrar uns através dos outros, constitui o grau mais elevado da comicidade e provoca um surto de riso (PROPP, 1992, p. 176).

Segundo Propp (1992), há diferentes tipos de riso e nem sempre o motivo deles é o defeito exagerado do outro ou mesmo de uma situação, apesar de ser o exagero o fator determinante para o riso mais difundido, tanto na vida como na arte, que é o riso de zombaria. O riso de zombaria é o tipo mais frequente de riso humano tanto que os outros tipos encontram-se muito raramente, porém não são inexistentes. (PROPP, 1992, p. 152-163).

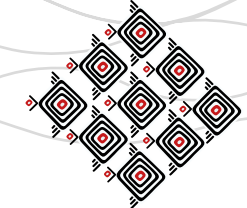
Não pretendo neste artigo definir o tipo de riso abordado, uma vez que para se entender como se dá o humor, é essencial estudar os recursos estruturais utilizados ao criar um desenho que se pretende provocador do riso. Existem características presentes nos desenhos de humor gráfico que geram resultados cômicos, dependendo da maneira como são decodificadas. Segundo Riani (2002) tais características estariam presentes nos desenhos que apresentam: o exagero e as distorções, tanto físico como psicológico; o tom crítico; o ridículo humano como alvo, vide as quedas e os tropeções; as rupturas narrativas, que valorizam o efeito surpresa como fator do riso (quebra na lógica do discurso e do pensamento linear); o duplo sentido, notado na incoerência entre ação e discurso (desenho/balão) e a paródia, que é uma reinterpretação com apelo cômico de algo conhecido.

O desenho de humor compreende quatro categorias definidas em *histórias em quadrinhos*, *caricatura*, *cartum* e *charge*; e outras tantas que se mesclam, ultrapassando as fronteiras concei-



tuais de cada categoria, como é o caso da *escultura de humor*, onde as características básicas da caricatura são evidenciadas de forma tridimensional. A categoria abordada neste texto será a caricatura. A caricatura é um desenho que enfatiza e exagera as características de uma pessoa. Deriva da palavra *caricare*, de origem italiana, que significa carregar, no sentido de exagerar e aumentar. No desenho de caricatura podemos modificar a boca, os olhos de uma pessoa, diminuir ou aumentar suas orelhas, alongar ou estreitar seu rosto, bem como explorar sua maneira de falar e se movimentar. Em alguns casos acentua-se os gestos, os vícios e os hábitos particulares em cada indivíduo. Esta categoria de humor gráfico diz respeito ao aumento desproporcional e intencional das formas, fatos e atitudes. Tal distorção é utilizada como estratégia para inserir a comichidade no desenho. Segundo Camilo Riani (2002) “as distorções, com inúmeras possibilidades e graus, permitem evidenciar aspectos específicos e marcantes daquilo que ‘retrata’, atingindo o leitor com rapidez e maior impacto do que algumas outras formas de artes visuais” (RIANI, 2002, p. 34). A definição mais comum que se tem de caricatura é “desenho humorístico que prioriza a distorção anatômica, geralmente com ênfase no rosto e/ou partes marcantes/diferenciadas do corpo do retratado, revelando também, implícita ou explicitamente, traços de sua personalidade” (RIANI, 2002, p. 34).

Sobre a caricatura Quella-Guyot (1994), em seu estudo sobre quadrinhos e humor, enfatiza que “o exagero do dinamismo, a desintegração burlesca, a fragmentação devastadora, tudo é fácil para ela, e fonte de situações cômicas” (QUELLA-GUYOT, 1994, p.71). Para Bergson (2001) o humor de uma caricatura está ligado, não apenas ao exagero, ele “não pode aparecer como o objetivo, mas como um simples meio utilizado pelo desenhista para manifestar aos nossos olhos as contorções que ele vê preparar-se na natureza” (BERGSON, 2001, p.20). A caricatura seria a imaterialidade que passa a ser matéria dando lugar a graça propriamente dita. Como se o caricaturista registrasse um estado interior, um estado da alma e o fixasse numa cena.



O Salãozinho de Humor de Piracicaba

Há quarenta e três anos, a cidade de Piracicaba promove anualmente um concurso internacional de desenho de humor gráfico, o Salão Internacional de Humor de Piracicaba². Este salão apresenta ao público visitante a produção gráfica existente em vários lugares do mundo, com suas variantes visuais referentes aos estilos de cada desenhista. O Salão Internacional de Humor, além de realizar a exposição principal, que é o resultado da competição entre os desenhistas de humor, promove também, outros eventos paralelos ao salão, como exposições individuais, mostras temáticas coletivas, oficinas artísticas, entre outros eventos.

O Salãozinho de Humor é um dos eventos paralelos que visa o incentivo ao desenho de humor gráfico através da promoção de um concurso para crianças e adolescentes. A participação é dividida em duas categorias: estudantes de 07 a 10 anos e de 11 a 14 anos da rede pública e privada. As crianças e adolescentes participam com desenhos inéditos, de autoria própria, nas linguagens do cartum, charge, caricatura e tiras/HQ.

O fato de existir na cidade de Piracicaba um espaço para expor desenhos de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos pode ser um incentivo a prática desenhista e à formação de repertório em desenho uma vez que os alunos participam tanto como produtores como apreciadores de tais exposições. Logicamente, o aluno não irá desenhar apenas focado no que poderá ser exposto num salão, mas praticando o desenho para este fim ele pode construir internamente os meios para que esta prática em desenho, possivelmente, se perpetue por toda a vida garantindo sua autonomia enquanto desenhista. Nas visitas realizadas ao Salão Internacional de Humor, onde é apresentada a produção gráfica existente no mundo, os alunos entram em contato com as mais variadas formas de desenho e percebe o processo criador de cada desenhista.

2 Ver mais sobre o Salão Internacional de Humor de Piracicaba e o Salãozinho de Humor de Piracicaba acessando o site www.salaointernacionaldehumor.piracicaba.sp.gov



ta observado. A diversidade observada nas diferentes produções favorece e estimula a própria criação, uma vez que nesta diferença a criança percebe que o que faz pode ser considerado tão bom quanto os desenhos que observa e que as soluções gráficas variam em cada indivíduo. Este fato colabora para o enriquecimento do próprio percurso criador do aluno uma vez que “é preciso que ele seja alimentado com conceitos, procedimentos e valores oriundos da produção social da arte e sobre a arte” (IAVELBERG, 2006. p.77). Além de que o estudante quando realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico “fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo” (HERNÁNDEZ, 2000, p.4). Para Rosa Iavelberg (2006), a criança desenha influenciada pelo meio em que vive. A linguagem do desenho irá se desenvolver dependendo das abordagens educativas que “são fruto de experiências de aprendizagem influenciadas pela cultura cuja transformação depende de oportunidades e formas de aprendizagem” (IAVELBERG, 2006, p. 26). A autora comenta que cabe ao educador elaborar meios que orientem a criança e o jovem à aquisição da linguagem do desenho. Ela propõe atividades com desenho que colaboram para esta aquisição e para o desenvolvimento da habilidade desenhista. Numa destas propostas, cita as histórias em quadrinhos como “modelos visuais da cultura” na qual a criança e o jovem pertencem e como fonte de interesse dos alunos.

A produção de caricaturas feitas pelos alunos³ pode ser considerada um fato relevante frente às propostas de Iavelberg (2006) referente ao desenho na sala de aula bem como no que diz respeito às oportunidades de aprender a aplicar técnicas desenhistas por meio do professor/instrutor e pela interferência da cultura. Quando a criança e o adolescente são incentivados a prática desenhista, a partir de uma orientação mediada pelo contato com imagens e com a deco-

³ Desenvolvi com os alunos formas de pesquisar a gramática visual dos desenhos, em especial, o desenho de humor. As aulas percorreram um caminho de pesquisa, análise, leitura, interpretação e produção de histórias em quadrinhos, tiras, charges, cartuns e, especialmente, caricaturas.



dificação destes signos, estes se sentem encorajados a buscar soluções autônomas da opinião do professor ou de qualquer outro.

O caso a ser apresentado tem como foco o estudo de como as crianças criam e fazem uso dos elementos gráficos no desenho de humor para expressar a graça em seus desenhos e busca compreender se estes elementos são influenciados pela cultura visual no qual estão inseridos.

O humor no desenho de caricaturas

As caricaturas evidenciam a intenção dos autores, crianças e adolescentes, em acentuar características risíveis da personalidade caricaturada. Em muitos desenhos essas características aparecem como apelo cômico. Tal comicidade varia conforme a idade. Observando alguns desenhos percebi que quanto mais idade a criança tiver, mais características da linguagem do humor gráfico ela utilizará. Nas crianças mais novas, de 8 a 10 anos, o exagero e as distorções são os recursos cômicos que mais aparecem. Enquanto que nos alunos de 11 a 14 anos surgem, além do exagero e das distorções, o tom crítico, o duplo sentido, a paródia, o ridículo humano, entre outras.

Muitas das personalidades caricaturadas fazem parte do repertório cultural e social no qual o aluno está inserido. Na cartilha educativa utilizada como material de apoio ao curso *Humor na Sala de Aula*⁴, distribuída aos alunos da rede pública e privada de Piracicaba, o conceito de caricatura vem acompanhado da orientação de que “normalmente os indivíduos retratados são personalidades conhecidas, como os políticos, esportistas, cantores, atores de cinema e TV, enfim, gente projetada nas mídias de comunicação” (Cartilha educativa do 14º Salãozinho de Humor de Piracicaba. 2016). No caso da criança e do adolescente, ao pensar numa determinada ‘per-

4 Acessar o site www.salaointernacionaldehumor.piracicaba.sp.gov.

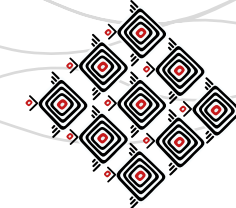


Fig. 1. Adriano, 13 anos, “**Ronaldinho Gaúcho**”, 2009. Lápis de cor sobre papel sulfite. Piracicaba/SP. Fonte: Trabalho de estudante em aula.

sonalidade conhecida’ para desenhar sua caricatura, o que geralmente vem à mente são sempre as imagens mais divulgadas e projetadas pelas mídias. Da televisão aos canais no *You Tube*, as pessoas mais desenhadas são aquelas próximas ao seu meio social e as mais acessadas nos meios midiáticos.

Ao analisar os desenhos de caricaturas feitos pelos alunos, no período de 2008 a 2016, percebi que a maioria das personalidades retratadas eram pessoas de destaque momentâneo, que estavam insistentemente nos noticiários, sendo esquecidos posteriormente e substituídos por outras figuras que vinham a se tornar conhecidas pela veiculação incessante de sua imagem. Personagens de novela com frases e comportamentos clichês que ‘grudam’ no vocabulário e nas atitudes do público; casamentos suntuosos entre ‘celebridades’; casos de catástrofes ocorridas com personalidades e mostradas com veemência; casos de morte de alguma figura famosa onde a biografia do defunto é repetida exaustivamente são algumas das personalidades mais desenhadas pelas crianças nas caricaturas examinadas. Como o caso da cantora britânica *Amy Winehouse*, cuja ocasião de sua morte coincidiu com o período de inscrições de trabalhos para o Salãozinho de Humor em que a quantidade de trabalhos enviados surpreendeu até mesmo o júri de seleção. Outros exemplos são: a cantora *Lady Gaga* quando apareceu nos meios de comunicação vestida de carne animal; os ‘fenômenos’ futebolísticos Ronaldo e Ronaldinho Gaúcho, o primeiro por ter engordado e o segundo por ter dentes grandes; Luciano Huck e Galvão Bueno por terem narigão. Em todos estes casos, os alunos representavam não a informação que eles concluíam das figuras pela experiência de ver e concluir a partir do que viu, mas utilizavam das características que a própria mídia ressaltava das personalidades em seus programas e imagens, veiculados pelos quatro cantos do país.

Outro caso a ser comparado a este são as caricaturas de personalidades que não participam deste movimento de ‘fama’ momentânea. Existem personalidades que parecem manter um lugar fixo no imaginário visual dos alunos, talvez pelo excesso de repetição e tempo de exibição:

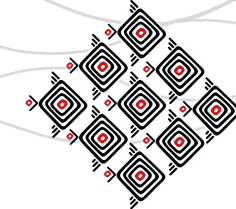


Figura 2: Ana Laura, 12 anos, “*Amy Winehouse*”, 2011. Lápis de cor sobre papel sulfite. Piracicaba/SP. Fonte: Trabalho de estudante em aula.

os personagens da Turma do Chaves, Sílvio Santos, Faustão, Luciano Huck, Roberto Carlos, entre outros. As caricaturas destes personagens também apresentam exageros e distorções, porém tais elementos são suavizados e agraciados.

Nestes casos observados, percebe-se que a criança vê o que a mídia induz ela a ver. E essa ‘visualidade’ age como sendo uma verdade inquestionável pra a criança. Fernando Hernández (2000), em seus estudos sobre cultura visual, afirma que o universo visual é e sempre foi mediador de valores e que é necessário ensinar a criança e o adolescente a interpretar o meio em que vive, pois “o visual hoje é mais plural, onipresente e persuasivo que nunca” (HERNÁNDEZ, 2000, p.29). O autor discute o papel da arte como aliada na educação, cuja finalidade é a de “ajudar a compreender a realidade, a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e construir versões e visões alternativas” para esta realidade. Também é necessário “encontrar referências que lhes permitam avaliar, selecionar e interpretar a avalanche de informações que recebem todos os dias” (HERNÁNDEZ, 2000, p.32 e p.50) cabendo ao professor, realizar essa mediação.

Em quase todos os casos de exagero e distorções das figuras caricaturadas, os elementos gráficos representativos do humor são sempre o aumento das características físicas, como nariz saliente, a bocarra, cabeça desproporcional, orelhas de abano, olhos disformes, um ou outro elemento que representa a pessoa, entre outras formas.

Nas caricaturas de *Amy Winehouse* observamos que o exagero está presente nas características físicas que a cantora apresenta diante do público: maquiagem marcante nos olhos, topete pronunciado nos cabelos, tinta acima dos lábios, boca extravagante pintada. Em todas as idades notamos tais características. A característica que marca a personalidade conturbada da artista, seu aspecto psicológico, se reflete, como por exemplo, no desenho de copos e garrafas de bebida alcoólica, cigarros, etc.. O que sugere a influência do meio na formação do repertório imagético da criança.

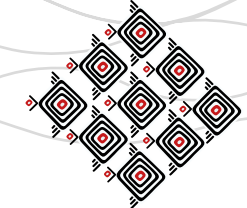


Fig. 3 : André Luís, 09 anos, “*Dilma*”, escola pública, 2016. Lápis de cor sobre papel sulfite. Piracicaba/SP.
Fonte: Trabalho de estudante em aula.

Recentemente ocorreu próximo das inscrições do Salãozinho de Humor⁵, o pedido de ‘*impeachment*’ da presidenta eleita Dilma Rousseff cuja repercussão atingiu níveis internacionais, gerando muitos desenhos entre caricaturas, tiras, charges e cartuns. Em número desproporcional, dispararam as caricaturas e as charges. Nas caricaturas estavam presentes as distorções e os exageros, mas com um diferencial. Percebi que nas caricaturas da presidenta afastada havia enorme quantidade de elementos depreciativos tanto de ordem física como de ordem psicológica. Em comparação com as caricaturas da cantora *Amy Winehouse*, foi notada a existência de dois níveis de construção do imaginário visual: a velada, no caso da cantora e a explícita no caso da presidenta afastada. A diferença entre as caricaturas de *Amy Winehouse* e de Dilma Rousseff está na percepção de haver na primeira figura certa dose de carinho e admiração, enquanto na segunda, ser evidente a repulsa, o escárnio, a raiva e sentimentos de vingança. Durante todo o processo do pedido de *impeachment*, houve um esforço de todas as mídias comunicativas de massa em evidenciar os casos de suposta corrupção. Esse empenho em informar muitas vezes não é neutro ideologicamente podendo ser um possível meio de ditar modos de ver. Uma abordagem unilateral pode resultar num discurso hegemônico sobre uma figura exibida, caso da presidente afastada. Essa hegemonia se refletiu nos desenhos dos alunos. O tom crítico, característico dos desenhos de humor, revela-se nestes desenhos de forma apelativa, no limiar da perversidade.

Num desenho que se pretende engraçado, a figura da presidenta afastada Dilma Rousseff foi retratada de distintas maneiras dentro de um espectro execrável. A desfiguração da pessoa; o exagero distorcido das formas físicas; a adição de símbolos e elementos deturpadores são aspectos encontrados nas caricaturas. Para representar a graça, as crianças recorriam à desgraça da pessoa caricaturada. Diabo, fezes, vômito, catarro, escarro, excreções de todos os tipos,

⁵ Em pesquisa a pré-seleção do concurso Salãozinho de Humor no ano de 2016-2017.



feridas, machucados, cicatrizes, cáries, piolhos, cabelo sujo, mosquito *aedes aegyptis*, ladra, musculosa, louca, malvada, com chifres, dentuça, com rabo, estrábica, capivara⁶, interesseira, destruidora de mundos, jumenta, bandida são os adjetivos encontrados nas caricaturas para explicitar o exagero cômico.

Diante deste panorama, surgem as inquietações: seria o desenho neste caso uma forma de depósito de aflições, percepções e angústias geradas nas crianças pelo excesso e velocidade de informações? Os signos depreciativos estariam de certo modo sendo fabricados a partir de uma hegemonia nos modos de ver? A caricatura desenhada por uma criança ou adolescente refletiria a quebra ou reforçaria a manutenção dessa hegemonia? Sabendo que o papel do professor deve ser o de encorajar os alunos a desenvolverem seus próprios modelos e esquemas gráficos de forma autoral, como proceder diante de desenhos que refletem o ódio? As respostas a tais questões demanda uma pesquisa mais aprofundada sobre a maneira pela qual a cultura visual produz olhares sobre nós, sobre os outros e sobre o mundo. É necessário compreender qual o efeito que um discurso hegemônico pode produzir nas crianças e adolescentes, consequentemente numa sociedade, para que possamos desenvolver um olhar mais aguçado e crítico sobre a maneira como apresentamos a produção social cultural aos alunos.

Inquietações

Nos estudos dos Wilsons (1982 e 2003) sobre a influência das mídias populares no aprendizado do desenho, os autores defendem que a aprendizagem se dá na interação do sujeito com as experiências decorrentes do contato com o meio e, principalmente, com a linguagem bidimen-

⁶ As capivaras fazem parte da paisagem urbana da cidade de Piracicaba, pelo fato do rio de mesmo nome que a cidade, percorrer grande parte da área habitada. Elas são as hospedeiras dos temidos *carrapatos-estrela* causadores da febre maculosa.

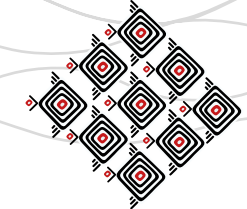


sional produzida na cultura na qual esse indivíduo está inserido. Para eles, quando uma criança interage com o seu meio cultural e social ela assimila formas de desenhar através da imitação e da cópia. Ao copiar e imitar a criança se apropria de imagens da cultura, fazendo acréscimos no desenho original, criando e modificando esquemas gráficos assimilados, com isso participa de maneira autoral do processo gráfico representado.

O desenho de caricaturas pode ser um exemplo de apropriação de esquemas gráficos realizados por crianças e adolescentes. O aprendizado desta categoria de desenho por meio de análise, cópia, pesquisa, imitação, interpretação e produção é uma forma do aluno assimilar as convenções do desenho e assumir uma postura criadora em potencial.

O trabalho com o desenho de humor na forma de caricaturas pode apresentar dois lados divergentes de uma mesma prática. De um lado, o contato dos alunos com um maior número de estilos de desenhos, possibilita que os mesmos visualizem como cada desenhista resolve graficamente suas piadas, seu pensamento, seus códigos visuais de humor, seu modo singular de resolver situações, fato que pode refletir em suas produções autorais. Entretanto podemos notar, através das caricaturas apresentadas, que as crianças e os adolescentes são os primeiros a incorporar as *verdades* veiculadas pela mídia. Elas assimilam os discursos ideológicos, tanto verbais como visuais, de uma sociedade. Os desenhos podem refletir a força hegemônica desses discursos indutores de condutas e pensamento.

Quando o estudante protagoniza uma ação autoral nos desenhos de modo unilateral, inculcando valores, como nos casos das caricaturas da ex-presidenta Dilma Rousseff, cabe ao professor ensinar a criança e o adolescente a interpretar o meio visual e cultural em que vive. Para isso, é urgente uma educação pela arte que enfatize as práticas do olhar. Este pode ser o início de um processo pelo qual o cultivo de experiências nos mais diferentes repertórios de mundo possa desenvolver um olhar mais perceptivo e crítico sobre as imagens das mais diferentes produções culturais. Olhares divergentes, múltiplos, inquietos!



Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação. Leituras no subsolo.** São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- BERGSON, Henri. O Riso. Ensaio sobre a significação da comicidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Trad. Jus-sara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- IAVELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado da Criança.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2006. PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso.** Editora Ática: São Paulo, 1992.
- QUELLA-GUYOT, Didier. A História em Quadrinhos.** Edições Loyola: São Paulo, 1994.
- RIANI, Camilo. Linguagem & Cartum... Tá rindo do quê? Um mergulho nos salões de humor de Piracicaba.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.
- SALÃOZINHO DE HUMOR DE PIRACICABA. **O que são cartuns, charges, caricaturas, HQs e tiras?** In: Cartilha educativa *Humor na sala de aula*. Piracicaba: Secretaria da Ação Cultural, 2016.
- WILSON, B.; WILSON, M. **Teaching children to draw: a guide for teacher and parents.** New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- _____. (1974). **Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças.** In: **BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-educação: leitura no subsolo.** 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.



1 IMAGEM POR AULA

Isabel Carneiro¹ -UERJ
Larissa Silva² -UERJ

Resumo

Para se pensar novas metodologias para o ensino das artes visuais, desenvolvo a ideia dos jogos de temporalidades inconciliáveis. Nesses jogos aplicamos noções de fragmento e colagem de temporalidades históricas inconciliáveis. Na primeira versão dos jogos trabalhamos com a prática sistêmica de “1 palavra por aula”. A partir dessas palavras traçamos redes de significados formando mapas conceituais entre as palavras. Construimos uma metodologia anárquica na tentativa de se estabelecer a relação entre práticas artísticas e pedagógicas. Na segunda série dos jogos fizemos a experiência das temporalidades inconciliáveis a partir da experiência artístico/pedagógica de “1 imagem por aula”. Elegemos para as aulas de metodologia imagens de artistas, obras de arte, imagens da cultura visual, outras formas além das palavras, para criar modos de respostas e pensamentos cartográficos a partir dessas imagens e da relação entre elas.

Palavras-chave: Metodologia. Jogos. Fragmento.

Introdução

Na segunda série dos jogos fizemos a experiência das *temporalidades inconciliáveis* a partir da experiência artístico/pedagógica de “1 imagem por aula”. Elegemos para as aulas de metodologia imagens de artistas, obras de arte, imagens da cultura visual, outras formas além das palavras, para criar modos de respostas e pensamentos cartográficos a partir dessas imagens e da relação entre elas. Essas imagens eram completadas por textos que as embasassem, de forma a não

1 Isabel Carneiro, artista e professora do Instituto de Artes da UERJ. Coordenadora do PIBID em 2017.

2 Larissa Silva é mestranda do PPGAV –UFRJ e graduanda do Instituto de Artes da UERJ.



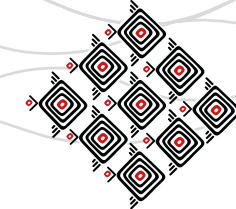
fechar um entendimento, mas pelo contrário, a questão era expandir a imagem, desdobrá-la em amplo espectro. A ideia de tempos inconciliáveis surge da estratégia da colagem que coloca sobre um mesmo plano, da sala de aula, vivências, referências, proposições, repostas de vários tempos e modos diferentes e que tem relação com o fazer diário e cotidiano. A noção de fragmento que está sempre inacabado, sendo alterado, modificado, na tentativa de apreender o todo por partes.

As relações entre as imagens também podem ser lidas como um atlas mnemosyne de Aby Warburg, em que a partir do conceito de pathosformel se relacionam imagens, textos, palavras numa grande mesa de montagem. A noção de fragmento é importante para entender essas poéticas do “1 por aula”. Cada imagem que se liga a um texto é um fragmento, uma parte que se liga ao todo, mas que tenta abarcar fragmentariamente o todo, pois se relacionam nas suas mais diversas temporalidades e se aproximam por ideias de vizinhança, suas temporalidades são inconciliáveis como na estratégia de colagem.

O fragmento contido na proposta do “1 por aula” designa a relação interna do fragmento que constitui um mundo à parte, um sistema autônomo, difícil de ser captado, mas não totalmente fechado em si: o que o cerca é transponível, porque inacabado. Na lógica fragmentária, somos confrontados com o acaso, o aleatório, o ocasional, o efêmero e com a incompletude.

Desenvolvimento

A primeira imagem utilizada nos jogos foi “Naked City” de Guy Debord. Essa imagem é um plano de derivas pela cidade de Paris, apresenta fragmentos desconexos da cidade, reproduzindo de maneira arbitrária o percurso pela cidade. Comparo os fragmentos do mapa de Paris com a ideia de compasso musical. Cada compasso seria uma zona que se liga a outra, caminhos percorridos que também sofrem apreensões também sonoras. Como elegemos a primeira imagem “Naked City” queríamos nos apropriar das metodologias das derivas, método de criar situações



utilizadas pelos situacionistas. Poderíamos começar as aulas de metodologia partindo de um exemplo de uma metodologia artística, como dar aulas caminhando (peripatéticos). Essa forma de metodologia é empregada por Francesco Careri em “Walking scapes”. Deriva como desmetodologia, uma prática estética do caminhar. Pode uma deriva ser uma espécie de metodologia, um método, um meta-hodos (antecipação do caminho?). Deriva, prática de criar situações, não podendo ser uma antecipação de caminho, algo que planejamos percorrer, por isso não um método, mas uma desmetodologia. A deriva, surgida na intenção de criar situações (situacionismo) vira uma prática artística. Um “método” de criar situações. Mas situações ambíguas, ao acaso, criação de situação seja ela qual for.

A partir da imagem da “Naked City” de Debord conectamos ao texto de Nestor Canclini que aborda como a imaginação que temos da cidade se dá de maneira arbitrária através da mídia, que fragmenta, separa e cria estereótipos dos espaços. Domesticação de subjetividades no espaço da cidade com a criação de outras cidades, mídia e intenção de contenção dessas subjetividades. De que maneiras os espaços da cidade estão condicionados a uma forma adequada de produção de subjetividades? Como esses espaços urbanos estão fragmentados, propositalmente separados. O Situacionismo, propunha outra relação com o espaço da cidade: deriva, deambulação, psicogeográfico. Como traçar outros percursos não turísticos e descentralizados pela cidade, percursos não utilizáveis habitualmente. “o espaço urbano parece transformar-se em um lugar de trânsito e de passagem entre um lugar e outro [...] trata-se de chegar e não de deter-se, de circular e não vagar ou perambular.” (CANCLINI, 2018, p. 42).

A relação de deriva como método se liga à segunda imagem utilizada na aula: “Atlas Mnemosyne”. O Atlas mnemosyne como a síntese do método dos *jogos de temporalidades inconciliáveis*. O que se pretende é construir relações de vizinhança, em que imagem e objetos se superpõem. A imagem pode falar por ela mesma, seus aspectos semânticos tocam na esfera da linguagem e apresentam a possibilidade de “criar relações entre todas as coisas do mundo” (Kurt Schwitters).

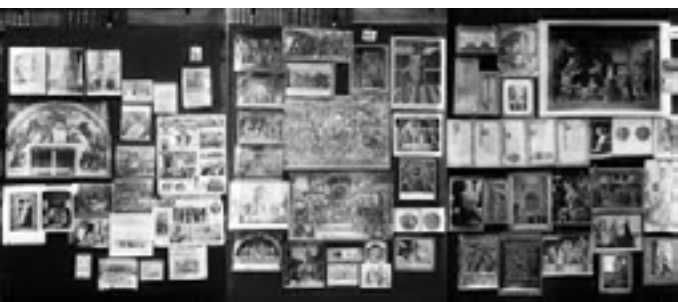
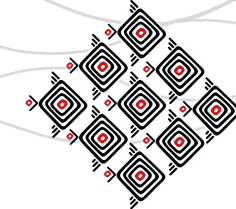


Fig. 1. Atlas mnemosyne. Aby Warbourg. 1925.

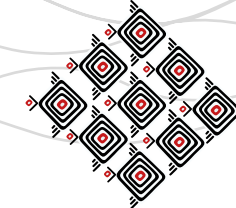


Segundo Didi-Huberman, o atlas seria um projeto inacabado que era constituído por pranchas de conteúdo que o historiador ia coletando e formando através do acervo de sua coleção, um grande gabinete de curiosidades. O Atlas de Warbourg é um trabalho baseado na construção de um modelo mnemônico, um conjunto de técnicas utilizadas para auxiliar o processo de memorização. Consiste na elaboração de suportes como os esquemas, gráficos, símbolos, palavras ou frases relacionadas com o assunto que se pretende memorizar. História da arte sem texto, um processo de edição, uma maneira de cartografar e relacionar assuntos como no princípio da colagem. A proposta da mesa de Warbourg também como o princípio da colagem, era sempre fazer a abordagem da forma e conteúdo inseparáveis. Nessa concepção do Atlas, surge a *Pathesformel*, um neologismo de Warbourg que não separa forma e conteúdo utilizado para realizar a Biblioteca Warbourg.

O atlas é um objeto anacrônico pois nele existe tempos heterogêneos a trabalhar de formas constante e concertada “a leitura antes de tudo” com a “leitura depois de tudo”, mas também a reprodução técnica da era fotográfica com os mais antigos usos deste objeto doméstico chamado “mesa” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 38).

Segundo Didi-Huberman a mesa é mais não é que um suporte de um trabalho que pode ser continuamente retomado modificado, senão mesmo recomeçado. É apenas uma superfície de encontros e de disposições passageiras: nela se coloca e dela se tira, alternadamente, tudo quanto o seu plano de trabalho, como é usual dizer-se, acolhe sem hierarquia.

A imaginação aceita o múltiplo (e tira, inclusive, proveito dele). Não para resumir o mundo ou esquematizá-lo numa forma de subsunção: é nisto que um atlas se distingue de qualquer breviário ou de qualquer compêndio doutrinal. Também não para o catalogar ou para esgotar em uma lista completa: é nisto que um atlas se distingue de qualquer catálogo e



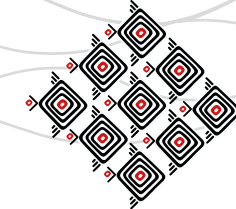
mesmo de qualquer arquivo supostamente completo. A imaginação aceita o múltiplo e renova-o sem cessar, a fim de aí detectar novas “relações íntimas e secretas”, novas correspondências e analogias, que serão por seu turno inesgotáveis, como inesgotável é todo o pensamento das relações que uma montagem inédita será sempre suscetível de manifestar (DIDI-HUBERMAN, 2015. p. 37).

Atlas, não como catálogo. Os jogos não são um arquivamento de possibilidades, e sim, detectar relações secretas entre palavras, imagens e textos, uma ciência sem nome e os limites da própria história da arte que Warbourg propõe no seu atlas.

O conceito da Biblioteca Warbourg: Os livros não são classificados por sua ordem alfabética ou aritmética mas por interesses do seu sistema de pensamento, ao ponto de mudar a ordem a cada variação dos seus métodos de pesquisa. A lei que guia a biblioteca é a do “bom vizinho”, mais importante que o livro que se busca é quais os livros estão a sua volta. Essa ideia da biblioteca é que faz unir toda a ideia dos jogos de temporalidades inconciliáveis.

O conceito de *pathesformel*, uma história da arte sem palavras, relações entre imagens. Seria isso que a metodologia dos jogos gostaria de fazer. Como a naked city se liga ao atlas mynemosene, se não pelas relações de similaridade. Mesa, mapa, trânsito circulatorios entre espaços, Naked city é um mapa de derivas, e o atlas um mapa de formas. Naked city se liga também ao segunda texto da aula. Suely Rolnik “cartografia sentimental” em que aborda o arquivo, a memória, palavrório, profilaxia.

A terceira imagem “1 imagem por aula” da performance do gelo derretendo “Às vezes, fazer algo leva a nada” de Francis Alys relacionamos às “Notas sobre a experiência” de Jorge Larrosa. Questões como passividade, paixão, criação de outros mundos, outras subjetividades atentas a experiência do mundo como a demora, a espera, a recepção. A experiência nos acontece quando somos arrebatados, passeios apaixonados por algo que nos ocorre. Conseguimos ter a experiência das coisas se deixarmos ser atravessados por elas, e para isso, precisamos ser mais



passivos, deixar com que as coisas nos aconteçam, não ter o controle sobre tudo que nos cerca, nos diz Larrosa.

A obra de Alys se liga também ao texto a noção de despesa de Bataille. A ideia da perda, do desgaste, o levar a nada, a perda como sentido ou como ganho, quanto mais derreter e sumir, a obra se concretiza. Para simbolizar a perda, Bataille se remete ao termo *potlatch*.

Potlatch, era uma forma de criar perdas cada vez maiores. Cada integrante que recebesse uma prenda deveria pagar com uma perda maior ainda “[...] enquanto um poder é adquirido pelo homem rico, mas ela é inteiramente dirigida à perda, no sentido em que esse poder é caracterizado como poder de perder. E somente pela perda que a glória e a honra lhe são vinculadas” (BATAILLE, 1975, p. 36).

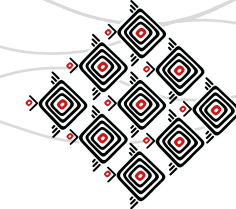
A sociedade burguesa apagou o sentido humano do ato de perder. A burguesia emergente não poderia ostentar como a nobreza fazia, pois o que legitimava o pequeno burguês era a ordem do trabalho, do esforço. A não ostentação era necessária para sua sobrevivência, a burguesia se distinguiu da aristocracia pelo fato de só ter consentido em despender para si, no interior dela mesma, isto é, dissimulando suas despesas, na medida do possível, aos olhos das outras classes.

Os representantes da burguesia adotaram uma atitude retraída: a ostentação de riquezas faz-se agora entre quatro paredes, conforme convenções deprimentes e carregadas de tédio. Além disso, os burgueses da classe média, os empregados e os pequenos comerciantes, atingindo fortuna medíocre ou ínfima, acabaram de aviltar a despesa ostentatória, que sofreu uma espécie de loteamento, e da qual não resta mais do que uma multidão de esforços valiosos ligados a rancores fastidiosos (BATAILLE, 1975, p. 38).



Fig. 2. Às vezes, fazer algo leva à nada. Francis Alys, 1997

Como subverter essa ordem, criar outros condicionamentos. A arte e os jogos estariam na noção de desperdício:



Como a terceira imagem: performance Allys se relaciona com naked city e atlas mynemosyne? Allys, deriva com cubo de gelo pela cidade do México que promove encontros, rasuras, invisibilidade, efêmero, precário, algo desnecessário como a própria arte. Atlas mynemosene por sua vez ressalta a ideia de encontros fortuitos, relações entre formas e o desgaste das palavras. O que poderia ser dito através de outras mil palavras? Como estabelecer relações de uso inapropriadas? A Cidade do México de Allys é uma cidade esquadrinhada como a Paris de Debord, como promover caminhadas que saiam da ordem consensual, do comum das cidades, por onde andar, como andar, derretendo um cubo de gelo até acabar, fim em si mesmo sem necessidade de ter um objeto de arte mercadorizável. A grandeza da obra está na sua perda, no seu desgaste.

A performance de Allys se liga à quarta imagem: “Sobre este mesmo mundo” de Cinthia Marcelle. Rasura e apagamento se somam, sempre por excesso, se cobrem, se reescrevem, se sobrepõem. Quantos gizes, quantos apagamentos? No atlas, quantos apagamentos por sobreposições promovendo novas configurações, apagamento da escrita, apagamento da memória. A memória coletiva sofre as consequências do seu esquecimento. Esquecimento e memória são dois lados de uma mesma moeda. Quanto mais se tem memória, mas temos a capacidade de esquecer. A sociedade contemporânea vive o terror do apagamento, quanto mais memória das máquinas temos (bites), mais difícil a memória individual e coletiva existi.

A ligação da obra Cinthia Marcelle com a Noção de despesa de Bataille, as várias perdas, a produção de conhecimento pelos sucessivos apagamentos.

A quinta imagem: Sgt. Pepers se remete à cultura visual, produzida pelo mundo das imagens midiáticas, produção de subjetividade no espaço da escola, saber do mundo. Traz o ordinário e banal, a ordem do cotidiano. Como estudar a cultura pop em sala de aula? Não abandoná-las da crítica da mercadorização da música. A cultura visual pressupõe um mundo de amplas visualidades, não hierarquizando determinadas imagens em detrimento de outras. St. Pepers se liga ao texto de Canclini “cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação”. Segun-



Fig. 3. Cinthia Marcelle. “Sobre este mesmo muro”, 29ª Bienal de São Paulo.

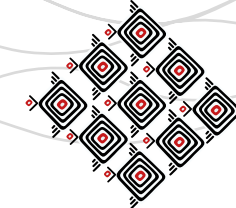


do Canclini as mídias oferecem certa intensidade de experiências, constroem uma sociabilidade de comunidades virtuais de consumidores midiáticos.

Sexta imagem: “Universe secret” de Horst Ademeit traz a noção da escrita de si, da cura de si ou do cuidado de si. Manutenção da saúde. Escolha da forma de dizer, de dizer aquilo que se quer dizer, hypomnemata de Foucault. Uma escrita da ação, Investigação da ação individual. Inventário como o atlas, mas o atlas não é puro arquivamento. Horst Ademeit é puro arquivamento. Escritura de derivas como naked city.

O trabalho diário de Horst Ademeit é evidentemente de outra ordem; suas fotos de polaróide que captam “raios frios” têm a intenção de fazer um inventário do dia-a-dia para provar que essas radiações o afetavam a ele e bem como afetavam o meio-ambiente. Seus objetos não tinham uma finalidade artística, mas, segundo o artista sua opinião, asseguravam a existência da vida humana na Terra. As fotos de Adeimet formam um inventário de 6006 polaróides construído durante quatorze 14 anos. Obsessivamente realizado todos os dias, Secret Universe, contém uma descrição segura sobre os feitos dos “raios frios” sobre o meio-ambiente. Para fotografar e descrever os efeitos dos “raios frios”isso, utilizava vários medidores, assim como uma bússola sobre o jornal diário, fotografava e descrevia os efeitos dos “raios frios”. A compulsão com que persegue, filma e fotografa medidores de eletricidade, vigias, estaleiros, cabos elétricos, coletas de lixo volumoso ou bicicletas atestam uma forma de escrita que exterioriza suas convulsões psíquicas, uma forma-arquivo que é infinita e, não obstante, tende a captar o que a memória não consegue: “Bem ao contrário: o arquivo tem lugar em lugar da falta originária e estrutural da memória”. . A obra permanece como forma de catalisar acontecimentos banais do cotidiano, mas, para a estrutura esquizofrênica do artista, a documentação seria de grande importância para a humanidade.

Daí podemos perceber no diário do artista uma diferença entre o diário do artista, o que significava para ele, e como ele é exposto no contexto artístico. A obsessão da lista na obra de Horst Ademeit segue uma lógica que Umberto Eco encontra na em A vertigem das Listas, desde



Homero até James Joyce: “o infinito de que falamos agora é, ao contrário, um infinito atual, feito de objetos talvez numeráveis, mas que não conseguimos numerar- □ e tememos que sua numeração (e enumeração) não termine nunca”.

O que Umberto Eco vai chamar de lista poética é de um infinito físico, que não acaba e não se conclui numa forma onde a que podemos possamos aproximar o Secret Universeuniverse, de Ademeit. A lista que se torna o excesso coerente. Aproximar e catalogar diariamente aquilo que ele percebeu no transcorrer das horas, com 100 mil eventos que ele também não anotou, torna a lista de Ademeit estranhamente coerente e homogênea. O elenco do artista não poderia deixar de ser casual e desordenado, dado que, segundo todas as probabilidades, aconteceram naquele lugar e naquele dia muito mais eventos do que os que constam na em sua lista obsessiva.

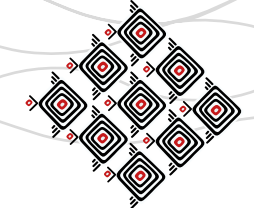
Considerações finais

A partir do jogo das palavras, “1 palavra por aula”. Fomos tecendo várias referências artísticas e bibliográficas. O intuito do presente artigo é mostrar como é possível estabelecer metodologias anárquicas com uma proposta inicial simples como uma palavra. Quais palavras se ligam a outras palavras e formam pequenos núcleos conceituais, mapas e teias que denominamos jogos de temporalidades inconciliáveis. E como essa prática de criar relações é o que mais importa na prática docente.

No primeiro jogo de temporalidades inconciliáveis trabalhamos com a prática sistêmica de “1 palavra por aula”. A partir dessa metodologia estabelecemos a relação entre processos artísticos e pedagógicos. Na segunda série dos jogos fizemos a experiência das temporalidades inconciliáveis a partir da experiência de “1 imagem por aula”, elegemos para as aulas de metodologia do ensino da arte outras formas além das palavras, para criar modos de respostas e pensamentos cartográficos a partir de imagens.



Fig. 4. Horst Ademeit, “Secret Universe”, 1980.



A noção de fragmento também é muito importante para entender essas poéticas do “1 por aula”. Cada imagem que se liga a um texto é ao mesmo tempo um fragmento, uma parte que se liga ao todo, mas que tenta abarcar fragmentariamente o todo. Se relacionam entre si nas suas mais diversas temporalidades, mas se aproximam por ideias de vizinhança, suas temporalidades são inconciliáveis como na estratégia de colagem.

Referências bibliográficas

BATAILLE, Georges. **A noção de despesa e a parte maldita**. São Paulo: Editora Imago, 1975.

CANCLINI, Nestor. **Cidade e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/op/v8n1/14873.pdf>. Acessado em 06 de agosto de 2018.

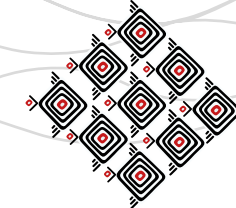
DIDI-HUBERMAN, Georges. “Atlas ou Gaia Ciência Inquieta”. São Paulo: Editora KKYM, 2015.

ECO, Humberto. **A Vertigem das Listas**. Rio de Janeiro, Record, 2010.

JACQUES, Paola Berenstein. **Apologia da deriva**. Rio de Janeiro: Casa de palavra, 2004.

LARROSA, Jorge. Tremores. **Escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Disponível em :<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acessado em: 05 de fev de 2017.



RELATO DO PROCESSO DE TEATRO PARA-DE-COM-POR E RE- COM-POR COMUNIDADES DESENVOLVIDO NO PROSAMIM PRAÇA 14 DE JANEIRO

Jackeline dos Santos Monteiro¹ - UEA

Resumo

O artigo trata sobre o processo de construção teatral desenvolvido na Comunidade Parque Manaus (PR SOSAMIM - Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus), apresenta pontos fundamentais com reflexões sobre o processo desenvolvido com as crianças e líderes da comunidade. Destaco a importância do diálogo, planejamento, olhar e escuta sensível, a fim de alcançar os objetivos propostos. Para chegar ao termo teatro-para-com-por e re-com-por comunidades e criar múltiplas metodologias foi preciso uma pesquisa bibliográfica que abordasse conceitos de teatro para, com e por comunidades e diferentes jogos dramáticos lúdicos que se deu através de livros, sites (sobre Arte, Pedagogia do Teatro e Comunidade). Por meio da pesquisa-ação, foi possível refletir sobre os diálogos, compondo e recompondo metodologias para enriquecer o processo. O trabalho é colaborativo e contínuo que permite não somente chegar ao produto final mas refletir sobre o processo que está sendo desenvolvido.

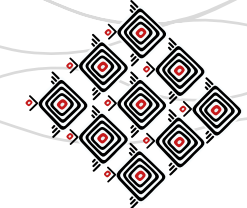
Palavras – Chave: Processo. Reflexão. Diálogo.

Introdução

O artigo em questão surgiu como provocação do trabalho em campo realizado de forma contínua por um grupo de alunos da disciplina Tópicos II ministrada pela prof^a Amanda Ayres²

1 Discente do 4º período do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atriz do Grupo de Artes Alegriah e Co-fundadora do grupo Arte Coletividade, E-mail: jackeline.monteiro@live.com.

2 Professora do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Atriz e Diretora Teatral. Possui Mestrado e Especialização em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). É graduada em Artes Cênica pelo Departamento de Artes Cênicas da UnB. Atua principalmente nos seguintes eixos: Teatro, Comunidade, Processos Criativos, Educação e Tecnologias Contemporâneas.



que desenvolve o projeto Arte e Comunidade no PROSAMIM³. Trata de um relato de experiência, descreve conceitos, teorias e análises do trabalho teatral desenvolvido.

Vale ressaltar que o teatro é muito importante para o desenvolvimento humano, educacional e social das pessoas, se tratando de crianças a responsabilidade é tende a aumentar. As idades trabalhadas no PROSAMIM são de crianças entre 2 a 12 anos, nesta idade a família ainda é o núcleo da vida, embora outras crianças comecem a se tornar importantes, nessa idade as brincadeiras, a criatividade, a imaginação se fazem presentes no cotidiano dessas crianças. Além delas, há o envolvimento do líder da comunidade, Sr. Odenis Reis⁴ e seu amigo Sr. Manoel Messias Braga⁵, durante o processo foram surgindo outros artistas que compuseram processo artístico desenvolvido na comunidade.

O teatro não é algo a ser crescido sem propostas, para Pupo (2015), o poder do teatro está no fato de que somente dentro dele temos condições de, corporalmente, assumir um mundo fictício. O teatro oportuniza emprestarmos o nosso corpo para tornar presente, diante de outros, um ser ausente. É possível o contato com diferentes culturas, promover o respeito, o afeto, olhar e escuta sensível, ao trabalhar na comunidade é plausível chegar o mais perto possível desses fatores.

O Projeto Arte e Comunidade tem sido uma ponte de construção de conhecimento e experiência entre Discentes e Comunidades, segundo Ayres (2018) o Arte e Comunidade tem por objetivo principal ser um espaço de formação teatral para os docentes, discentes e comunidades. Foi iniciado em 2013 com a comunidade Colônia Antônio Aleixo localizado na Zona Leste de Ma-

3 PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus), Unidade Parque Manaus localizado na praça 14 de janeiro no centro da cidade de Manaus.

4 Líder da comunidade e artista plástico.

5 Artista, contador de histórias e versos improvisados.



naus. Depois foi ampliado a rede de atuação para o Quilombo Urbano de São Benedito e o PRO-SAMIM, ambos localizados na Zona Sul. Em diálogo com mais duas professoras da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), foi agregado A Reserva Indígena Parque das Tribos localizada na Zona Oeste da Cidade (coordenado pela Professora Vanessa Benites Bordin) e ainda busca meios de inserir o Parque Nascente do Mindu localizado na Zona Norte da cidade (coordenado pela professora Selma Maciel Batista).

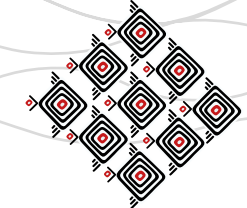
O primeiro trabalho teatral desenvolvido no PROSAMIM foi desenvolvido pela turma de 2017, com a dramaturgia do acadêmico Hely Pinto⁶. Conta a história geográfica do local, como e porque virou PROSAMIM.

O trabalho na comunidade exige um olhar e escuta sensível e nessa dimensão é trabalhado a pesquisa-ação que permite refletir, dialogar, investigar, observar e trabalhar de forma sucinta a realidade das comunidades. Dessa maneira, é possível identificar culturas que por algum motivo desconhecido foi esquecida, nesse caso, a cultura popular.

O trabalho agrega pedagogias e metodologias múltiplas, consideramos que é importante ter acesso a diversas possibilidades para avaliar qual a melhor proposta a ser trabalhada no contexto específico, analisado na comunidade. Podemos destacar o trabalho com o teatro do oprimido proposta de Augusto Boal (2005), pedagogia do teatro trabalhada por Flávio Desgranges (2011); Ingrid Koudela (2010) e Joana Abreu (2011), Jogo Dramático Infantil (1978) de Peter Slade entre outros.

O trabalho é dividido em três tópicos: *Teatro para-de-com-por e re-com-por comunidades*, trata de conceitos específicos sobre comunidades, diferentes vertentes relacionado ao teatro e o porquê escolhemos trabalhar com esse termo. *A importância do diálogo*, é um dos mais pertinentes porque é por meio dele que se inicia o contato com a comunidade e o início do processo

6 Aluno de licenciatura em teatro da Escola Superior de Arte e Turismo, criou a dramaturgia “Heróis”, 2017



de dramaturgia, as observações, análises, olhar e escuta sensível entre outros. *Processo de criação da dramaturgia e partitura corporal*, nesse tópico apresenta partes importantes do processo desenvolvido no PROSAMIM com múltiplas metodologias, resultados de diálogos, provocações, problemáticas, cultura popular, temas transversais e planejamentos.

Para concluir, o respectivo artigo busca apresentar campos de análise e reflexões sobre o trabalho desenvolvido em comunidades de maneira poética e sensível abordando o termo “Teatro Para-Com-Por e Re-Com-Por Comunidade”.\

Teatro para-de-com-por e re-com-por comunidades

O conceito de comunidade segundo Nogueira (2007), é citado em duas definições:

‘Comunidade local’, é criada por uma rede de relacionamentos formados por interações face a face numa área delimitada geograficamente. ‘Comunidade de interesse’, como a frase sugere, é formada por uma rede de associações que são predominantemente caracterizadas por seu comprometimento em relação a um interesse comum (NOGUEIRA, 2007, p. 31).

O PROSAMIM é uma comunidade “geográfica”, o primeiro trabalho teatral desenvolvido neste local, seguiu o contexto geográfico da comunidade, contou a história da criação do PROSAMIM.

A turma de 2018 iniciou o trabalho levando em consideração a comunidade de interesse no qual foi identificado por meio do diálogo com sr. Odenis e sr. Messias, a cultura popular.

Para melhor entender o processo de criação desenvolvido pelo grupo é preciso conhecer os conceitos que foram trabalhados nesse processo antes de chegar ao termo “Teatro-para-de-com-por-comunidades”. Há três termos de comunidades defendido por Nogueira (2007):



Teatro **para** comunidade: Os artistas levam uma obra teatral pronta para ser apresentado na comunidade, sem haver uma investigação sobre a realidade da mesma. Teatro **com** Comunidade: nesse caso há uma investigação em determinada comunidade, pesquisa-se seus interesses, costumes, cultura entre outras informações e é montada uma obra teatral sobre essa realidade vivida nessa comunidade, a apresentação não precisa necessariamente ser nesse local e Teatro **por** comunidade: tem influência de Augusto Boal, membros da comunidade são envolvidos no processo de criação da obra teatral, o povo tem voz, ou seja, pode opinar durante a construção da dramaturgia (NOGUEIRA, 2007, p. 2).

Ao conhecer as definições destacadas acima o grupo percebeu que no processo de criação seria trabalhado os três conceitos de comunidade e em virtude disso surge um novo termo de comunidade defendido por Ayres (2016) na obra “A Arte na Amazônia”, o “Teatro- para-de-com-por e re-com-por” um coletivo de sujeitos híbridos que criam e re-criam suas metodologias e obras artísticas.

O trabalho como sendo um processo colaborativo com a divisão de núcleos de Dramaturgia, Direção, Elementos Visuais (maquiagem, figurino, cenário), sonoplastia produção. Todos os envolvidos compartilharam ideias, há vários autores na construção da obra teatral, ocorre o que é chamado de criação coletiva.

Nesse processo é importante ter um olhar e uma escuta sensível um para com os outros, não somente se tratando do grupo, mas referente ao olhar diante da comunidade em questão.

Esse tipo de produção não é algo novo, Nicolete (2002) cita como exemplo, o dramaturgo Tin Urbinatti (1981) que relata sobre a criação do espetáculo pensão liberdade, que depois de pesquisar entre a comunidade operária os elementos que gostariam de ver encenados (situação política do país, corrupção, desmandos etc.), o grupo Forja do Sindicato dos Metalúrgicos, espaço em que efetuou estudos e decidiu pelo tema (ausência de liberdade). Definiram-se, coletivamente o ambiente da pensão e os personagens e, em seguida, o texto foi sendo construído,



cena a cena, diálogo a diálogo, amparado por pesquisas históricas, políticas entre outros. Dessa maneira, primeiro surgiu o texto – coletivo – e só depois a encenação, percebe-se que não há uma sequência a ser seguida, pode surgir experimentações para serem desenvolvidas durante o processo, que pode ou não ser inserida no trabalho e mesmo que não seja utilizada no presente trabalho, poderá ser utilizada em outros trabalhos porque a pesquisa é sempre válida.

Nesse tipo de produção há uma investigação coletiva correspondente a um processo colaborativo que requer responsáveis no qual podemos destacar a importância dos núcleos, ou seja, em cada núcleo há um responsável, tudo o que é produzido em sala é experimentado, discutido e registrado pelo dramaturgo até que seja satisfatório quanto ao propósito original da obra. Segundo Antônio Araújo⁷, no processo colaborativo a autoria é compartilhada por todos. O processo colaborativo é dialógico, os núcleos e envolvidos precisam dialogar.

Nesta proposta os alunos assumem diferentes papéis em cada subgrupo, sendo coautores da escritura cênica. Na busca da condição de criadores, os alunos ampliam seu repertório expressivo para poder criar não só a forma de representar personagens, como também participar da análise dramaturgica nos papéis de ator (MARTINS, 2008).

Só é possível saber se alguma experimentação dará certo se arriscarmos fazê-la, arriscar também faz parte do processo colaborativo, para Freire (2002, p.16) é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

7 Antônio Araújo - vem coordenando cursos de direção e núcleos de pesquisa na Escola Livre de Teatro de Santo André, entre outros locais, onde propõe uma investigação sobre o procedimento colaborativo desde 1999, período em que iniciou pesquisa e prática de dramaturgia em processo colaborativo que se estendem até o presente momento.



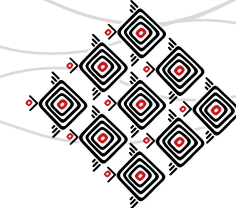
A importância do Diálogo

Nos dias 21, 28 de fevereiro e 7 de março de 2018 foram realizados encontros internos com a oficina de sonoplastia e o diálogo de como se daria o início do processo na comunidade. No dia 14 de março foi o primeiro encontro com os líderes da Comunidade Parque Manaus.

O diálogo é essencial para o processo, principalmente quando se trata de teatro e comunidade, nesse dia foi apresentado para os srs. Odenis e Messias a proposta do que se pretendia trabalhar nesse primeiro semestre de 2018, foi uma surpresa porque eles também tinham uma proposta para apresenta e ficou claro que esses mestres da cultura popular estavam super presentes no processo que seria desenvolvido, momento este, de pôr em prática a escuta sensível citada por Barbier (2012), há casos que grupos de teatro tentam espaços em comunidades e não tem apoio dos moradores, o grupo é privilegiado por ter pessoas dispostas a ajudar, no primeiro momento essa questão não é bem vista, mas durante o processo percebe-se a contribuição de todos.

Quando se trata de processo de criação, o respeito é fundamental para que o trabalho flua, quando falamos em um processo coletivo, às vezes, é desafiador devido as muitas opiniões diferentes que surgem e impendem o contato com novas experiências, ocasionalmente até com velhas experiências sendo assim, não há reflexão durante o processo tonando-se algo pesado e cansativo. Trabalhar com a comunidade precisa ser leve, sensível, as críticas são sempre construtivas raramente destrutivas. É natural ter conflitos entre o grupo como pesquisador em relação ao trabalho, mas é preciso saber de que maneira o diálogo pode ajudar para resolver os conflitos, é através do diálogo que o indivíduo constrói o conhecimento e avalia seu aprendizado.

O momento de ouvir é fundamental para o processo, Madalena Freire filha de Paulo Freire, dizia, em 1983: “Para escutar não basta, também, só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto



de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, para a compreensão do seu desejo”. É um dos momentos dedicado a observação, de conhecer o desejo do outro e, assim, conseguir desenvolver metodologias para atender o que se pede e alcançar o que se espera.

Foi contextualizada a história do bozinho milagroso que estava inerte a 25 anos, Sr. Odenis deixou claro a importância dessa figura na vida dele. Sr Odenis é artista plástico e tem uma vasta experiência no espaço cultural.

O Sr. Messias é um grande contador de histórias e prosador⁸, tem a cultura popular pulsante em suas veias, ambos se comprometeram a colaborar o com o processo. Nesse dia houve a entrega do comunicado (figura 1) feito pela equipe de produção, informando o retorno das atividades teatrais com as crianças.

Esse comunicado foi entregue na casa de alguns moradores, pais de algumas crianças, que frequentavam as aulas de teatro no ano anterior.

Recebemos a ajuda de uma colega chamada Kelly Vanessa⁹ que fez parte do último projeto desenvolvido na comunidade, também é discente de teatro, como ela conhecia algumas crianças, nos levou até as casas para entregarmos o comunicado.

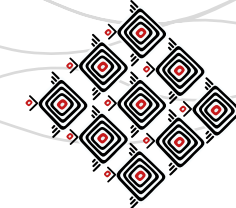
Sempre faço questão de frisar a importância de irmos pessoalmente entregar esses comunicados nas casas, é uma maneira de mostrarmos o nosso comprometimento com a comunidade e os pais conhecerem as pessoas responsáveis por desenvolverem esse trabalho artístico com essas crianças, podendo assim trabalhar a formação de espectadores e agregar novas pessoas no processo.



Fig. 1. Comunicado de retorno do teatro na comunidade PRSAMIM, feito pelo núcleo de produção. Por: Jackeline Monteiro

⁸ Que ou aquele que escreve em prosa; prosista, prosaísta.

⁹ Discente do 6º período do curso de licenciatura em teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT).



Processo de criação da dramaturgia e partitura corporal

O processo precisa ser vivido tanto como prática interna (pessoal) como externa (observação coletiva), mas de modo que ambos não andem separados.

Carvalhoes (2012) fala sobre o Work in Progress, que a arte é processo e não está em um produto. É importante a entrega verdadeira durante o processo, se houver mentira, fica algo pesado, algo inútil. Grotowski (2015) faz uma pergunta que todos que são envolvidos com teatro (principalmente o teatro na comunidade), precisa fazer: “Você é fiel ao seu processo ou luta contra ele?” Diz que o processo é o destino de cada um, o próprio destino que se desenvolve no tempo, é preciso amar o que se faz. A mesma qualidade que desenvolvo o processo, será o resultado!

O que caracteriza o processo desenvolvido no PROSAMIM como sendo colaborativo é o fato de que todos eram autores, investigadores, opinavam e decidiam coletivamente sobre o que era apresentado no laboratório.

Foram feitas algumas experimentações entre o grupo e levadas para a comunidade podemos citar, como exemplo, o momento que foi criada uma coreografia mediada por dois dançarinos: Daniel¹⁰ e Maycon¹¹, e apresentada na comunidade. A coreografia tem passos do boi-bumbá e indígena, levando em consideração a proposta triangular de Barbosa (2012) o Ler obra de arte, fazer arte e contextualizar, embora a autora utilize o termo no campo específico de artes visuais, é possível utilizá-lo no teatro. Segundo a autora:

Ler obras de arte: Ação que, para ser realizada, inclui necessariamente áreas de crítica e estética. A leitura de obras de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. Fazer arte: ação do domínio da prática, como por exemplo, o trabalho em ateliê. Contextualiza: ao contextualizar estamos operando no

10 Graduando do curso de dança da Escola Superior de Arte e Turismo (ESAT), sua linha de pesquisa é voltada para a matriz indígena, trabalha especificamente o sagrado.

11 Graduando do curso de dança da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), sua linha de pesquisa é voltada para o boi-bumbá, trabalha especificamente o Profano.



domínio da história da arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. A proposta triangular aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos (BARBOSA, 2012, p. 73-76).

Embora a autora tenha desenvolvido a proposta triangular para o campo das Artes Visuais, podemos também utilizá-la nas aulas de teatro e é possível acompanhar o desempenho e as dificuldades dos alunos. A proposta não segue uma sequência, pode ser feita de forma aleatória e quantas vezes for necessária. Nesse sentido, antes de fazer a coreografia o professor Daniel fez a contextualização para as crianças e isso despertou a curiosidade, dúvidas de algumas delas.

Sobre a proposta de dramaturgia, como dito anteriormente, foi trabalho o processo colaborativo que segundo Nicolete (2010) em linhas gerais se organiza a partir da escolha de um tema e do acesso irrestrito de todos os membros a todo material de pesquisa da equipe. O tema era “Os Saltimbancos Amazônicos” porque nosso ponto de partida era o texto “Os Saltimbancos” e “Amazônicos” devido o envolvimento da Cultura Popular que é algo perceptível nos líderes da comunidade em questão. O grupo utilizou alguns “dispositivos”, termo utilizado no projeto de direção disponibilizado pelo prof. Frances Mardson¹². Por meio do compartilhamento de ideias e um áudio sobre a cobra grande, surgiram esses dispositivos (figura 2).

Como a própria imagem apresenta, foi desenvolvido de forma colaborativa, todos tiveram voz, opinaram e compartilharam suas pesquisas baseando –se no diálogo com o Srs. Odenis e Messias. Nesse diálogo, identificamos de forma indireta os temas transversais no que se refere à pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, ética entre outros sugeridos pelo

PCN Temas Transversais¹³. É importante contextualizar um pouco sobre os temas transversais uma vez que se trata de uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental (BRASIL, 2007).

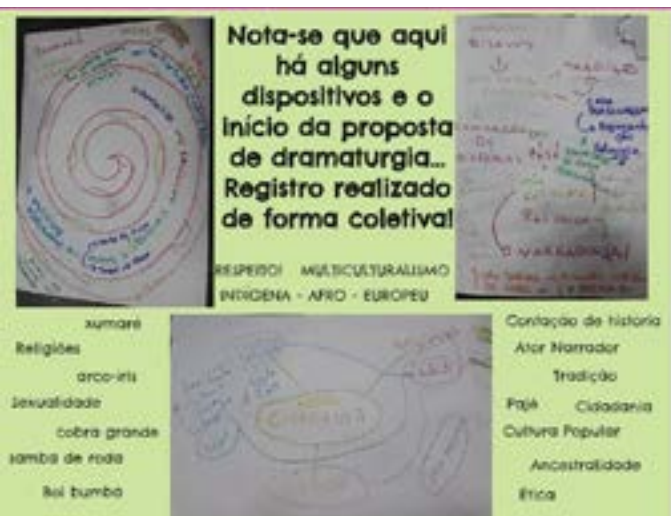


Fig. 2. Chuva de ideias (dispositivos) compartilhado para a construção da dramaturgia. Fonte: Jackeline Monteiro

¹² Docente voluntário de direção teatral da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

¹³ Parâmetros Curriculares Nacionais.



Ainda foi possível identificar a importância da cultura popular inserida na realidade desses homens que nos fez refletir que não se fala mais sobre esse assunto, não se brinca e não se contam mais as histórias que antes eram contadas por familiares mais velhos.

A cultura popular remete a fatores históricos da nossa ancestralidade, percebemos a importância de pesquisar mais sobre esse assunto porque por meio dele podemos refletir sobre o multiculturalismo, as matrizes que compõem nossa identidade e o nosso país: Indígena, Afro e Europeia.

Contextualizando um pouco mais a proposta de trabalhar com a cobra grande que surgiu da nossa chuva de ideias realizada na aula de Laboratório, partindo inicialmente das lendas Amazônicas, espaço em que propomos o diálogo com o contexto dos animais do Saltimbancos, identificamos que a cobra grande era uma referência que se apresentava marcante tanto no universo histórico, afetivo e de ancestralidade do grupo que começou a discussão sobre a proposta de dramaturgia como no contexto da comunidade (já que o Sr. Messias havia compartilhado com a gente, depois da apresentação dos “Heróis”, um trequinho poético sobre a cobra). Então, nós amadurecemos a dimensão da cobra grande no processo e apresentamos para a comunidade que acolheu a proposta sugerida por nós.

A partitura corporal foi desenvolvida de forma lúdica, um dos jogos de Spolin (2012), Coelho na toca, foi adaptado para a cobra na toca. As crianças tiveram facilidade em desenvolver os jogos propostos, foi possível desenvolver o corpo da cobra durante o jogo. O cortejo da cobra grande é feito de modo coletivo, para trabalhar essa questão e promover a autonomia das crianças, fizemos a brincadeira “Céu e Terra”, “Passarinho no ninho e cobra no buraco”, essas duas brincadeiras foram de grande valor para o processo corporal coletivo.

A brincadeira “céu e terra” deu autonomia para algumas crianças, em um dos ensaios abertos, foi levado um grupo de alunos calouros para conhecer o processo teatral nessa comunidade, ao iniciar uma brincadeira que daria a partitura corporal da cobra, uma das crianças fez questão



de ensinar os calouros, a mesma conseguiu realizar a brincadeira e os calouros conseguiram assimilar com facilidade a proposta da brincadeira. Mesmo o processo sendo desafiador é possível alcançar os objetivos propostos.

Considerações finais

O processo é contínuo, como diz a Prof^a Amanda Ayres: “tem que ser divertido”, se não for divertido é porque algo está faltando. Trabalhar de forma coletiva foi e tem sido um desafio, mas com o olhar e a escuta sensível é possível atingir as expectativas esperadas.

A pesquisa-ação nos levou a refletir sobre a realidade da comunidade de maneira afetiva sem pré-julgamentos, de modo que os questionamentos virassem pesquisas e consequentemente entrasse na proposta de dramaturgia. É bom lembrar a importância do grupo estar entregue ao processo, com respeito, pesquisas, compartilhamentos e com muita sensibilidade poética.

Foi necessário entender que trabalhar com crianças requer conhecê-las, observá-las e fazer um processo divertido, por meio do lúdico, jogo teatral e dramático conseguimos alcançar os objetivos propostos. Criamos e recriamos metodologias baseadas na realidade delas, temas que envolvem os temas transversais especificamente o meio ambiente, a ética, saúde entre outros, que é de fundamental importância e poder ouvir sobre a cultura popular que é tão presente nessa comunidade, sem deixar de lado o discurso dos Srs. Odenis e Messias, o que foi fundamental para fazer os planejamentos e cronogramas.

Por fim, é um trabalho que ainda está em desenvolvimento, as crianças estão com mais autonomia, cada início de processo conhecemos alguém diferente que faz parte de um campo artístico ou se interessa pelo processo o que facilita no trabalho da formação de multiplicadores para a comunidade.



Referências bibliográficas

AYRES, Amanda A. Teatro e Comunidade: uma proposta de formação do curso de teatro da Universidade do estado do Amazonas. In: SILVA, Ivete. (Coord.) Arte na Amazônia: conversas sobre o ensino na Região Norte. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. P. 99-188.

AYRES, Amanda. A formação de multiplicadores teatrais em comunidades de Manaus: A construção de uma proposta metodológica que considera as dimensões da cultura popular, arte e vida e o saber da experiência. Universidade do Estado do Amazonas – Manaus/Amazonas, 2018.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte / Ana Mae Barbosa, (org.). – 7. Ed – São Paulo: Cortez, 2012. p. 73 – 76.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** V. 7, Teoria e Prática em Artes nas escolas brasileiras. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHAES, Ana Goldenstein. Persona performática: alteridade e experiência na obra de Renato Cohen / Ana Goldenstein Carvalhaes. – São Paulo: Perspectiva: Fapest, 2012.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2011.

DICIONÁRIO. Prosador. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/prosador/>> acesso em 31 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura), 2002.

GROTOWSKI, Jerzy. “Performer”. e Revista Performatus, Inhumas, ano 3, n. 14 jul. 2015. ISSN:



2316-8102. Disponível em <http://performatus.net/traducoes/performer/> > acessado em 31 de maio de 2018.

KOUDELA, Ingrid. **A ida ao Teatro. Sistema Cultural é currículo**. São Paulo, 2010.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em Jogo**. São Paulo: Hucitec, 2004.

NICOLETE, Adélia. (2002). **Criação coletiva e processo colaborativo**: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático. *Sala Preta*, 2, 318-325.

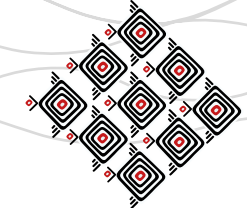
NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Tentando definir o teatro na comunidade**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), 2007.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. **Módulo 26: A arte e cultura popular**. Brasília, 2011. **OLIVEIRA**, Joana Abreu Pereira de. **Módulo 28: Pedagogia do Teatro 2**. Brasília: Estação Gráfica Ltda, 2011. p. 13.

PAVIS, Patrice, 1947 – **Dicionário de Teatro** / tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3 ed – São Paulo: Perspectiva, 2008.

PUPO, M. L. S. B. **Teatro e Educação Formal**. In: Coradesqui, Glauber. (Org). Teatro na Escola. Experiências e Olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010, v, p. 10-18.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.



RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM REALIZADA EM DUAS ESCOLAS E UM CENTRO ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVO SITUADO EM CAMETÁ (PA).

Jalva Farias Teles¹

Resumo

Relataremos as experiências de Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais realizadas por meio de oficinas que tem como objeto de estudo as produções artísticas dos discentes de uma Escola municipal e de uma instituição de ensino informal situadas no município de Cametá, localizado no Estado do Pará. Destacamos os processos de sensibilização e de construção do olhar dos participantes, em especial a representação plástica de seus contextos socioculturais advindos do mundo Amazônico. O estudo é parte da fase inicial de pesquisa de mestrado profissional em Artes. O referencial teórico- empírico destaca a importância do investimento na formação continuada do docente, no intuito de qualificar as reflexões acerca de suas práticas inclusivas na Escola e fora dela, por meio das problematizações postas pela Arte/Educação. Ao final destacamos como a Arte tem se revelado um meio de sensibilização estética e de inclusão de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino/Aprendizagem em Arte. Cametá (Pa).

Introdução

O presente estudo faz parte da pesquisa “O ensino da Arte: O Vi(ver) com o Carnaval das águas², uma identidade Artística-Cultural de Cametá-Pará³” ligada ao Programa de Pós- Gradua-

1 Mestrando de PROF-ARTES- UFPa, graduada em Educação Artística com habilitação em desenho- Universidade da Amazônia- UNAMA. E-mail: jalvateles1@bol.com.br

2 Carnaval das Águas é uma manifestação cultural que ocorre nos afluentes do Rio Tenten, próximo a Cametá, no Pará.

3 O município de Cametá situa-se no nordeste do Pará, população aproximada de 134.000 habitantes segundo dados do IBGE de 2017.



ção em Artes ao nível profissional (Prof-Artes)⁴, na sua fase inicial de pesquisa das referências bibliográficas para embasar a abordagem empírica pelo viés do campo da Arte/Educação. Neste sentido, a primeira fase dos estudos refere-se às reflexões acerca das vivências e experiências das práticas educacionais em sala de aula e extraclasse.

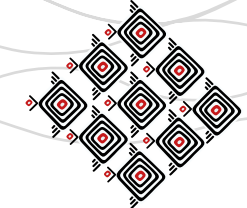
A comunicação pretende ser incluída no Grupo de Trabalho 3, Ensino da Arte: Sujeitos e processos Educativos, por buscar relatar as experiências de Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais, tendo como mote reflexivo o envolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo em Arte, ou seja, o docente e os discentes.

A análise ocorre a partir dos objetos produzidos nas oficinas pelos alunos do Ensino Fundamental / Médio de duas escolas e de um centro especializado em Educação Inclusiva situado na zona urbana do município de Cametá⁵, no Estado do Pará, região Norte do Brasil.

O objeto destacado neste relato refere-se à produção artística realizada pelos discentes que participaram do projeto educativo, intitulado: “Processo de inclusão educacional através de Oficina de Arte: Uma experiência na Escola Estadual de Ensino Médio “Osvaldina Muniz” em Cametá-Pará”, que visa discutir e difundir práticas e metodologias do Ensino da Arte com alunos que apresentavam déficit de aprendizagem, retidos em média três anos na mesma série. No segundo tópico relataremos parcialmente a experiência advinda da prática pedagógica realizada nas oficinas desenvolvidas ao longo de doze anos do processo de Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais realizado no âmbito do projeto citado que faz parte do planejamento pedagógico curricular da Escola e da instituição de ensino não formal voltada para pessoas com algum tipo

4 Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará está ligado à rede do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEART/ UDESC), direcionado professores da Rede Pública da Educação Básica.

5 Município de Cametá, situado no nordeste do Pará, população aproximada de 134.000 habitantes segundo dados do IBGE de 2017.



de deficiência ou déficit de aprendizagem. Considerados alunos, que em geral, eram discriminados pela falta de interesse pelos estudos em Arte e nas demais disciplinas do currículo Escolar.

Base teórica e a Educação Inclusiva em Arte

Elencamos autores como Ana Mae Barbosa (1991), Anamélia Buoro (1996), Fayga Ostrower (1987), Claudio Baptista e Denise Jesus (2009), como escolhas teóricas para refletir sobre o tema da Educação Inclusiva em Arte e seu impacto no contexto escolar.

É perceptível o quão importante é o papel da Instituição Escolar no desenvolvimentor do processo de inclusão através da Arte, esta tem a função de estimular as diversas manifestações artísticas-culturais, onde se valorize as expressões subjetivas dos educandos, as quais se apresentam refletidas nas atividades pedagógicas propostas. Neste sentido, os trabalhos elaborados nas oficinas refletem a valorização do “eu”, o desenvolvimento da liberdade criativa que impulsiona a transformando da sala de aula em um espaço de reencontro com novas possibilidades de realizar as práticas artísticas sem impor limites.

O conceito contemporâneo de ensino da Arte passa adotar outras visões, já se vislumbra concepções reflexivas, sensíveis, prazerosas, características que direcionam para uma valorização capaz de incluir e transitar por outras áreas do conhecimento.

É sob o olhar investigativo dos teóricos conceituados, que serão inseridas acepções nesta narrativa escrita – realiza-se uma autorreflexão sobre as experiências a serem relatadas sobre prática das oficinas realizada na vida profissional do docente. A metodologia adotada foi a elaboração de projetos, como um caminho inusitado, que foi ganhando grandes proporções, ao ver o resultado satisfatório advindos da experimentação que o aluno se envolvia de forma intensa, assim como o cuidado com o material revelava quanto o carácter inédito e desconhecido vivenciado pelos discentes era prazeroso.



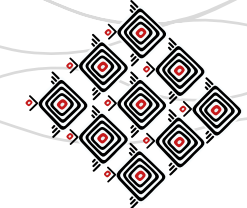
Os rabiscos dos discentes foram criando formas e composições artísticas, com tamanha sensibilidade, então definida como “estado da arte”, por conseguinte demonstraram a evolução sensorial e motora em cada produção. A escolha prática foi às oficinas, no intuito de quebrar paradigmas, foi uma forma de fazer a inclusão acontecer inserida no contexto Escolar. O diálogo com a Arte foi capaz de promover a criatividade, a experimentação, a produção artística dos discentes, que os direcionou para construção de um novo olhar sobre as práticas artísticas.

Assim, infere-se Ana Mae Barbosa (2012), ao dizer que a:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras. (BARBOSA 2012. p.4)

Ainda Barbosa (2012, p.34) se refere à Escola como uma “instituição pública que pode tornar o acesso à Arte possível para vasta maioria dos estudantes em nossa nação”, explicando que é um passo fundamental, mas também “essencialmente civilizatório porque o prazer da Arte é a principal fonte de continuidade histórica.” (BARBOSA2012, p.34). Neste sentido, a Escola é a “construtora” de sonhos, de personalidades, que ouse, ou mesmo, compreenda todas as formas de linguagem.

A Arte e a Escola assumem o papel de ressignificarem a sensibilidade do homem. Neste contexto, a função da Arte na educação é de contribuir através das expressões artísticas e estéticas, criando métodos de estudos para o qual os indivíduos sejam capazes de demonstrar suas apreensões e expressões do mundo por intermédio da Arte.



Em sua pesquisa Buoro (1996) fez a observação da releitura de obras de Arte de crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e percebeu o entusiasmo das mesmas ao conhecerem as obras de Picasso, Miró, Portinari e outros, notou em seus trabalhos a preocupação das crianças em retratar fielmente as obras, bem como, o carinho das mesmas com os artistas após terem descoberto certas intencionalidades em suas obras.

A arte enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e como universo (BUORO, 1996, p. 20).

Sabemos que o indivíduo, transforma-se de acordo com seu desenvolvimento na sociedade, construindo os seus próprios critérios de comunicação para relacionar-se com o meio e prosseguir sobre o mesmo. Não obstante, o ato de criar pode ser intuitivo e racional, à medida que o indivíduo se desenvolve como ser humano, conseqüentemente ele passa a mudar a forma de pensar e agir, e nesse processo é capaz de se vê sem perder a noção do outro. É imprescindível ressaltar que o mesmo não pode desenvolver-se fora de um contexto cultural (OSTROWER 1987).

Realizar a socialização de alunos estereotipados sobre suas incapacidades, lhes permitiu acesso a aprendizagem, podendo ressignificar seus conhecimentos e de potencializar suas habilidades, no intuito de desenvolver uma educação efetivamente igualitária.

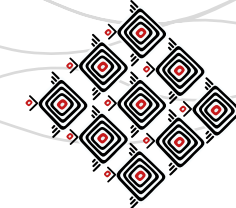
Nós professores que convivemos com as adversas singularidades, sabemos o quanto a Arte é importante na construção multidisciplinar, é o convite ao indivíduo para expressar suas motivações e emoções, criando novas expectativas para o futuro.



Os desafios da inclusão são evidentes no cotidiano Escolar, porém a escola necessita se adequar proporcionando formação inclusiva para professores. Infelizmente, ainda estamos longe dos avanços para o alcance de uma escola capaz de oferecer um espaço acessível respeitando as limitações individuais dos alunos. Assim no remete Cláudio Roberto Baptista e Denise Meyrelles de Jesus (2009, p. 161):

Essa falta de acesso ao conhecimento sobre educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, infelizmente, ainda ocorre com grande número de docentes, trazendo como consequência, dificuldades para se avançar no Estabelecimento de escolas Inclusivas, pois essa construção pressupõe, entre outros aspectos: Uma mudança na cultura educacional que valoriza a igualdade entre todos os alunos, respeito pelas diferenças, a participação ativa dos educandos como necessidades especiais no processo de aprendizagem, e não a sua mera inserção física no ambiente escolar, o incentivo à participação efetiva dos pais no processo educativo empreendido, a cooperação entre docentes, assim como entre docentes e discentes, a flexibilização organizacional e a identificação conjunta de soluções para problemas que surgem no cotidiano escolar.

Ao longo de 12 anos de sala de aula, os projetos executados seguiram o mesmo direcionamento, mesmo sem ser intencional: a inclusão de alunos que estavam sem visibilidade (sem destaque, ignorados) dentro de sala de aula. Estes, geralmente, censurados; que eram alvos de críticas ou de desqualificações: pelos próprios alunos-colegas e reforçado pelos professores; era possível escutar e escuto, ainda, de colegas de trabalho proferir frases desmotivadora/excludente sobre o desempenho de determinados alunos, pois estes não conseguiam atingir uma determinada média de desenvolvimento psíquico; o que tem como consequência um julgamento cruel e determinante. São alunos que a cada dia sentem-se excluídos e humilhados. A opção de trabalhar a partir de projetos de Artes Visuais surge como uma “luz salvadora” no fim do túnel, pois o resultado é notório que através das práticas realizadas nas oficinas, houve uma interação



entre eles onde cada um se identificava com o outro, um facilitador para valorizar suas próprias habilidades, tanto na área da pintura como no desenho; ocorria uma onda de orgulho quando se sentiram valorizados a cada trabalho produzido, por conseguinte, suas médias em outras disciplinas passaram a melhorar e eles começaram a ser visto de forma diferente, pois a visibilidade de suas criatividade passou a desenvolver uma alta estima inigualável.

Relato da realização de oficinas

Em 2012 foi realizado primeiro o projeto “Galerias de Arte nas salas de aula”, que ganhou grandes proporções, a Escola Estadual de Ensino Médio prof.^a “Osvaldina Muniz” se tornou referência a nível Estadual, feito esse viabilizado pelo projeto “Jovens do futuro” de iniciativa do Instituto Unibanco, que nasceu com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de ensino médio. Esse projeto se realizou com uma amostra de cinquenta releituras⁶ de telas referentes a oito artistas brasileiros, sendo eles: Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Anita Malfatti, Lasar Segall, Vicente do Rego Monteiro, Di Cavalcanti, Romero Britto e Ismael Nery.

A princípio o projeto teve projeção para 20 alunos dos 1^o anos do ensino médio, selecionados de acordo com suas habilidades ou interesse pelas oficinas de Arte (pintura), contudo, foi de imediato ao lançamento, o interesse notório por todas as séries, desse modo, diante de tal situação, aumentou o número de inscrições para 50 e abrimos para todas as séries. Segue um resumo didático das oficinas:

Cada aluno era responsável em pesquisar de sua preferência sobre um dos oitos artistas indicados, e depois eram orientados a produzirem, esticando suas próprias telas com as medidas



Fig. 1. Mostra na Escola Prof.^a “Osvaldina Muniz”.
201

6 Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados. Analice Dutra Pillar (2006, p. 18).

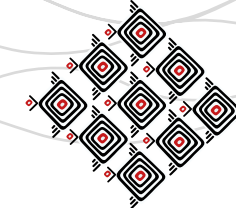


Fig. 2. Caricaturas expostas na EMEE. Prof^a “Osvaldina Muniz”, 2014.

de 1,00m X 1,20m, sempre sob orientação passo a passo da tutora; na sequência eles rabiscavam na tela o que seria pintado, sempre orientando de como teriam que fazer uma nova leitura das obras pesquisadas, seja nas cores ou nos traços, de modo que, todas as pinturas tiveram orientações básicas dos fundamentos da pintura.

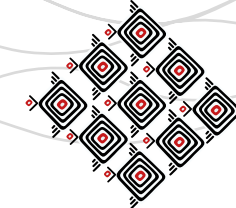
Com as telas já prontas foram encaminhadas para serem emolduradas de forma padronizada para a exposição. E por fim a culminância: A 1^a Vernissage na Escola “Osvaldina Muniz” (Figura 1).

Os alunos, em sua maioria, eram os que se sentiam excluídos, passaram a participar das oficinas e houve uma significativa mudança, pois se sentiram valorizados, pois seu envolvimento de evolução nas produções em sala de aula foi notório em várias disciplinas. Esses alunos eram os que não conseguiam há mais de dois anos avançarem para a série seguinte, retidos no 1^o ano, o nível de atenção e de comprometimento com os estudos aumentou e suas notas tiveram avanços significativos que o levaram a seguir para outra série, coisa que eles não conseguiam pelo fato de estarem desmotivados e excluídos.

Em 2014 na mesma escola “Osvaldina Muniz”, financiado pelo programa do PDE foi aprovado outro projeto: “Caricatura: O Humor na Ponta do Lápis”, também com objetivo de inclusão e valorização dos alunos através de suas habilidades, no qual foi possível levar para dentro da escola a cultura genuinamente cametaense, foram selecionadas vinte personalidades entre compositores, escritores, pintores, cantores e professores que fizeram e ainda fazem parte da cultura cametaense; como uma das exigências do programa era atender os alunos exclusivamente dos 1^o anos do ensino médio, foi fechado somente para essa série, com total de 20 inscritos.

Esse projeto usou a técnica de hachuras e teve como influência um dos maiores cartunistas do Pará, João Bosco, através do livro J.Bosco Caricaturas. Segue o desenvolvimento do projeto:

Inicialmente os discentes foram incentivados a pesquisar sobre a personalidade selecionada, depois o processo de instrumentalização com auxílio de vídeos em DVD; enfatizando o que é



caricatura e como fazer. Os alunos foram orientados a rabiscarem várias formas geométricas para terem o controle dos traços e definições.

Desenharem o rosto dos escolhidos foi uma das tarefas mais delicada, com o intuito de conhecerem o formato do rosto a ser caricaturado. Esse desenho do rosto dos escolhidos deveria ressaltar as características que mais se destacavam no formato dos artistas. Após essa fase o desenho, já com as características definidas, eles começaram a fazer caricatura com rabiscos leves e contornos bem definidos com a técnica de hachuras feitas com as canetas de nanquim em papel canson. As caricaturas foram levadas para serem emolduradas de forma padronizada para a exposição, por fim a montagem da exposição, e a apresentação da culminância dos trabalhos.

O Projeto alcançou seus objetivos e ultrapassaram os muros da escola, outras escolas solicitaram a exposição como forma de incentivar os professores de arte, assim como estimular o gosto pela arte nos alunos. Foi possível levar uma parte da exposição a um colégio particular de nome Instituto Nossa Senhora Auxiliadora- INSA, um colégio de irmãs da Companhia Vicentinas.

Mas uma vez, é possível mostrar que através da Arte a inclusão ocorre, não somente dentro da escola, mas também de forma social quando é levado para além dos muros da escola, fazendo com que esses alunos se orgulhem de pertencer a escola pública “Osvaldina Muniz!”. Essa valorização do eu, a motivação de acreditar em seus potenciais que desencadeia o sentimento de pertencimento e por isso, os faz acreditar em nunca desistir de seus sonhos, pois umas das frases que utilizei e utilizo nas oficinas é: “eu acredito em vocês e sei que vocês são capazes”.

O processo de inclusão continua latente nas veias, a coordenadora do projeto Valorizar (Centro Especializado e apoio Pedagógico de Portadores de Necessidades especiais de Cametá-Pa), nos estende o convite para integrar uma equipe multidisciplinar que, na qual meu papel seria atuar nas oficinas de Arte com alunos deficientes (vários tipos). Era o destaque desejado para, na qualidade de Arte/Educadora, passa a ser vista com outras perspectivas, que não seja a de decorar escolas ou fazer as aulas práticas em datas comemorativas, o que infelizmente,



Figura 3. Caricatura, apresentação no INSA, 2014.



muitos ainda carregam essa concepção do ensino da Arte; os projetos desenvolvidos na escola “Osvaldina Muniz” foram de alguma forma uma quebra de paradigmas associado ao ensino da Arte em Cametá.

Agora nessa perspectiva começo a trabalhar com deficiente, foi um desafio árduo, porém gratificante por descobrir neles uma potência de uma sensibilidade ímpar, cada avanço é uma vitória, os detalhes passam a ser de uma importância jamais sentida, a diversidade das delimitações. Neste sentido fui ao encontro de melhor qualificação sobre o tema da inclusão, realizei a especialização através de um curso a distância (EAD) pela UNISSELVI, para poder entender várias deficiências com a qual convivia todos os dias, sendo necessário aprender sistematicamente para então poder orientar os discentes nos processos de criação e expressão como maneira de autovalorização.

No ano de 2017 fui trabalhar no Centro de Inclusão Educacional de Cametá- CIEC- atuando também nas oficinas de Arte, atendendo em média 7 alunos por turno, pois os mesmos eram atendidos individualmente devido algumas limitações que requer uma atenção maior.

Atualmente atuo na Sala de Atendimento Educacional Especializado- (AEE) na escola municipal “General Osório”, atendendo no contra turno crianças com deficiência, que apresentaram laudo ou sem laudo; a sala de AEE serve de apoio às crianças que apresentam alguma dificuldade no Ensino / Aprendizagem dentro de sala de aula.

Dentre tantas experiências (Figuras 4 e 5), buscando inovar, tive a ideia de trabalhar a modelagem com argila, porém as produções dos alunos não eram fornadas, quebravam com muita facilidade, diante de tal situação, resolvi substituir a argila por massa de biscoito industrializado, pelo fato de não precisar ir ao forno. Em meio ao manuseio com a massa, um aluno deficiente (paralisia cerebral) modelou uma máscara com detalhes evidentes em sua forma: lábios e, olhos grandes, rosto com pequenas pontas, dentre outros. Ao ser indagado sobre o que se referia aquela máscara, ele relatou que havia assistido em companhia de seu avô a apresentação do

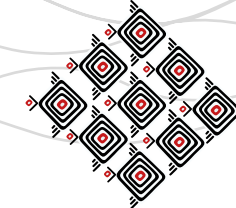


Fig. 4. Formas geométricas e modelagem, 2017.



Fig. 5. Atividade de pintura na Sala de AEE, Escola General Osório, 2018.

Carnaval das águas⁷ no rio Tentém (ilha do interior de Cametá). Tamanha foi minha surpresa, pois resido neste município e embora, já tivesse ouvido falar sobre a manifestação cultural, mas até então nunca havia apreciado essa manifestação artística-cultural.

Foi o momento que me despertou o interesse em buscar mais conhecimento acerca do assunto, eis então, surgiu o tema do projeto para mestrado Prof-Artes, com o objetivo de inserir à escola esse espetáculo como método de inclusão considerando a cultura local.

Considerações Finais

Ensinar Arte em Escola pública no interior do Pará é uma tarefa árdua que requer perseverança por parte do professor. Tenho a consciência que o professor em sua práxis educacional precisa dispor de um tempo para ouvir seus alunos, na intenção de produzir meios de estudos para o qual possa interagir, de forma coerente, com suas ideias e com sua realidade, no intuito de construir o ensino de Arte significativo.

As experiências com oficinas são relevantes no processo cognitivo dos alunos, contribuindo para a formação e convívio do mesmo em sociedade. Com o olhar mais crítico sobre a realidade, os professores de Arte devem estar atentos para melhor conduzir suas aulas. A partir das experiências vivenciadas com os projetos/oficinas, é possível afirmar o importante papel desenvolvido pelo ensino da Arte para a inclusão. É possível oportunizar aos alunos novas sensações propícias à despertar a sensibilidade artística, e ainda facilitando a socialização entre eles, assim como com os Outros.

7 Desfile de blocos carnavalescos em barcos, é uma tradição entre as comunidades ribeirinhas de Cametá, cidade paraense a 150 km de Belém.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo. Cortez. 1996.

OSTROWER Fayga. **Criatividade e Processo de Criação**. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

Avanços em políticas de Inclusão: **O contexto da educação especial no Brasil e em outros Países**. Claudio Baptista e Denise Jesus (org.) porto Alegre. Ed. Mediação, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed., 2006.



DADÁ: UMA NOVA VISÃO SOBRE ARTE E MUNDO

Jéssica Iopacinski

Resumo

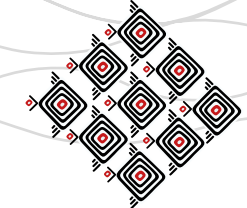
O objetivo deste artigo é apresentar dentro de um contexto geral questões relevantes sobre a arte dadaísta. Apresenta a crítica ao capitalismo e ao consumismo dos artistas da época, os quais despontaram para uma arte com produções artísticas audaciosas, rompendo assim, com o modelo antigo e consagrado da arte por uma nova forma de ver a arte. A partir de uma pesquisa bibliográfica e exploratória buscou-se abordar o contexto histórico, social e político do movimento dadaísta, assim como suas características, seus principais artistas e possíveis contribuições de desenvolvimento de atividades sobre o movimento na educação. Tendo como referenciais teóricos Argan (2004), Chipp (1996), Gompertz (2013) e Stangos (2000) contribuindo para uma pesquisa coesa, demonstrando o desenvolvimento da arte dadaísta no século XX.

Palavras-chave: Movimento Dadaísta. Arte. Educação.

1. Introdução

As primeiras manifestações dadaístas surgiram em meio a frustração e a descrença implantadas pela Primeira Guerra Mundial, ocorrida entre os anos de 1914 a 1918. Neste contexto de guerra houve inúmeras reações de artistas e intelectuais em referência à sociedade em que viviam e também ao aparente progresso social, pois eram contra a participação de seus respectivos países na guerra.

Nesta pesquisa bibliográfica e exploratória, o objetivo principal é apresentar o movimento artístico dadaísta, que ocorreu durante o século XX. Como objetivos específicos foram considerados relevantes para a contribuição dessa pesquisa as seguintes especificidades: pesquisar o contexto histórico, social e político do movimento dadaísta; identificando as principais características do movimento artístico dadaísta; os principais artistas assim como suas obras.



Segundo Argan (2004), o movimento artístico dadaísta caracterizou-se como um movimento de crítica cultural e de contestação dos valores considerados até então consagrados pela academia. Os artistas dadaístas valorizavam a arte instaurada pela academia, mas queriam uma nova arte, uma arte sem estar ligada a burguesia e ao capitalismo. Para isso acontecer eles começaram a se expressar artisticamente nos mais diversos meios, como revistas, manifestos, exposições, instalações, objetos artísticos, colagens, dança, música, poesia, teatro entre outros, divulgando seus ideais em diversos países, como na Alemanha, Europa, Estados Unidos e Suíça.

2. Contexto histórico, social e político

No final do século XIX e na primeira década do século XX, o acelerado crescimento industrial e o capitalismo fizeram com que o conflito entre países viesse a ser inadiável, pois as disputas de interesse econômico e político ficavam cada vez mais frequentes. O movimento dadaísta ocorreu no século XX em meio ao cenário da Segunda Guerra Mundial. Dentre os países envolvidos na guerra, haviam diversos artistas onde seus países de origem estavam dentro desse circuito de caos. Os artistas dadaístas eram contrários a guerra. Segundo Argan (2004), com isso o movimento dadá constituiu-se como um movimento artístico de protestos, de crítica ao consumismo e ao capitalismo.

Segundo Gompertz (2013), em meio ao caos instaurado pela guerra, a criação do movimento dadaísta ocorreu em Zurique, na Suíça em 1916, pelo poeta e filósofo alemão Hugo Ball. O poeta se refugiou em Zurique, cidade que estava neutra aos acontecimentos da guerra, logo “abriu um clube de artes com o objetivo de proporcionar um espaço que permitisse a “homens independentes acima da guerra e do nacionalismo viver para seus ideais” (GOMPERTZ, 2013, p.239). Ao alugar um pequeno estabelecimento deu ao local “o nome do escritor satírico do



Iluminismo Voltaire¹” (GOMPERTZ, 2013, p. 240), em fevereiro de 1916, Ball realizou o seguinte comunicado à imprensa:

Cabaré Voltaire. Sob este nome foi formado um grupo de jovens artistas e escritores cujo objetivo é criar um centro de entretenimento artístico. A ideia do cabaré será convidar artistas a comparecer e apresentar números musicais e leituras nos encontros diários. Os jovens artistas de Zurique, seja qual for sua orientação, estão convidados a dar sugestões e contribuições de todos os tipos (GOMPERTZ, 2013, p. 240).

A partir desse acontecimento, muitos artistas fizeram parte dos encontros no Cabaré Voltaire, como Tristan Tzara, Hans Arp, Richard Huelsenbeck entre outros. Alguns desses artistas que frequentavam o Cabaré influenciaram, estimularam e inspiraram uma série de outros movimentos artísticos, como o surrealismo e a pop art.

Com a movimentação artística nos encontros do Cabaré Voltaire em 1916, evidenciava-se a chegada desse novo movimento artístico, o dadaísmo. Uma das possíveis origens do nome “dadá” advém de um manifesto apresentado por Hugo Ball.

Existem muitos escritos sobre como e por quem foi definido a escolha da palavra “dadá” para instauração do nome deste novo movimento artístico, mas segundo as pesquisas feitas, o contexto mais encontrado é o que Ball teria estabelecido como dadaísmo. A escolha do nome possui origem francesa, que significa “cavalinho de pau”. A palavra “dadá” que marcou o nome do movimento

[...] ao que parece, [...] foi encontrado por Ball e Huelsenbeck por acidente, enquanto folheavam um dicionário de alemão-francês. “Adotemos a palavra dadá”,

1 François Marie Arouet, mais conhecido como Voltaire (1694-1778), foi um filósofo francês e um dos grandes representantes do Movimento Iluminista ocorrido na Europa no século XVIII.



disse eu. “Está na medida certa para os nossos propósitos. O primeiro som emitido pela criança expressa o primitivismo, o começar do zero, o novo em nossa arte” (STANGOS, 2000, p. 97).

A citação que Stangos (2000) utiliza, refere-se que Ball e Huelsenbeck encontraram aleatoriamente a palavra “dadá” no dicionário e a definiram como nome do movimento artístico. Assim, o poeta Hugo Ball aparece como um dos idealizadores do nome do movimento artístico: “dadá”, o qual representou o que os artistas queriam uma nova forma de pensar arte, a sociedade e o mundo.

O dadaísmo se contrapõe aos outros movimentos artísticos, pelo fato de se caracterizar como um movimento de crítica cultural e de contestação extrema de valores que abrangem os meios de expressão artística. Esses artistas expressavam sua arte nos mais diversos meios, como: em revistas, manifestos, exposições, instalações, objetos artísticos, colagens, dança, música, poesia, teatro e outros, e, onde seus ideais foram divulgados em diversos países, como na Alemanha, Europa, Estados Unidos e Suíça.

Assim, esse grande movimento artístico teve sua provável data de término indicando o ano de 1922, mas “em 1924 o dadaísmo converteu-se no surrealismo” (GOMPERTZ, 2013, p. 251). O dadaísmo influenciou não só a criação do surrealismo, mas a partir dele muitos movimentos posteriores tiveram influências do dadaísmo.

3. Características do movimento e seus principais artistas

O movimento dadaísta foi marcado pelas revoltas e protestos dos artistas em relação à guerra e a sociedade em geral. A arte era vista pelos artistas dadaístas como algo puramente comercial, intimamente ligada para servir a burguesia capitalista, pois “a própria arte era dependente dessa sociedade; o artista e o poeta eram produzidos pela burguesia e deles esperava-se, portanto, que fossem seus “trabalhadores assalariados”, servindo a arte meramente para preser-



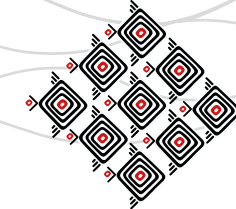
vá-la e defende-la” (STANGOS, 2000, p. 98 apud ADES). Partindo desse pensamento, os artistas dadá tinham como intuito a destruição da arte, ou seja, a destruição de todos os valores estéticos e sociais concebidos pela sociedade até então.

O dadaísmo não possuiu um estilo específico e também não favoreceu novos modelos, apenas propôs uma antiarte realizada com os mais diversos meios e materiais. Segundo Argan (2004), os artistas utilizavam-se de objetos comuns do cotidiano, onde os apresentavam através de novas formas e dentro de um novo contexto artístico, favorecendo a irreverência, o combate em relação as formas de arte consagradas, realizando críticas ao capitalismo e ao consumismo e atribuindo ênfase ao absurdo, com temas e conteúdos sem lógica.

Dentre os principais artistas do movimento dadaísta formado por inúmeros grupos de diversas cidades, alguns de seus representantes foram Hugo Ball, Tristan Tzara, Hans Harp, Kurt Schwitters, Max Ernst, Francis Picabia, Man Ray e Marcel Duchamp.

Para Gompertz (2013) o artista alemão Hugo Ball (1886-1927) ficou conhecido por ser um dos impulsionadores da criação do movimento dadaísta e inventor dos poemas sonoros, que se tornaram uma das formas preferidas de apresentações pelos dadaístas. Ball estudou Filosofia e Literatura alemã em Munique, poeta, músico, dramaturgo, jornalista e escritor de diversos temas, suas obras possuem fontes filosóficas com aspirações religiosas. Foi Ball que escreveu em 1916 o manifesto que inaugurou a primeira noite dadá.

O artista dadaísta, escritor francês de origem romena Samuel Rosenstock, mais conhecido como Tristan Tzara (1896-1963) foi um dos principais incentivadores do movimento Dadá. Tendo contato com André Breton, Louis Aragon, Philippe Soupault e Paul Éluard participou do grupo da revista Littérature que pouco depois impulsionou **o início de outra** vanguarda, o surrealismo. Tzara não abandonou os princípios dadaístas, deu ainda um aspecto mais militante por conta de seu crescente envolvimento político, Tzara em 1936 afiliou-se ao partido Comunista e durante a Segunda Guerra Mundial participou da Resistência Francesa.



Hans Arp, *Relevo Dada*, 1916, madeira pintada, 24x18,5 cm, Basileia: Öffentliche Kunstsammlung Basel

Fig. 1. *Relevo Dada*. Hans Arp. 1916. Madeira pintada. 24x18,5cm. Basileia, Öffentliche Kunstsammlung Basel, Kunstmuseum, Schenkung Marguerite Arp-Hagenbach.
Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/FBAULartecontemporaneall/8-dadasmo>>

Tzara escreveu *Os Sete Manifestos DADA* que foram publicados pela primeira vez em 1924 e continuam desenhos de Francis Picabia, também artista dadaísta. No livro *O manifesto dada* de 1918 foi proclamado em março do mesmo ano por Tzara.

O artista francês com origem alemã Jean Arp é escultor e pintor mais conhecido como Hans Arp (1887-1966). Sua formação acadêmica percorreu desde a Escola de Artes e Ofícios de Estrasburgo até a Escola de Arte de Weimar, na Alemanha e depois na academia Julian em Paris. Foi um dos cofundadores da vanguarda dadaísta (GOMPERTZ, 2013). Entre 1912 e 1914 viveu em Munique e fez uma breve participação no grupo expressionista Der Blaue Reiter (O Cavaleiro Azul). Durante a Primeira Guerra Mundial fugiu para Zurique e, na década de 1920, estabelecido em Paris, manteve estreito contato com os surrealistas.

Partindo da técnica do *papier collé* (papel colado) de Pablo Picasso e Georges Braque, Arp criou sua própria obra dadaísta. Ao invés de introduzir cuidadosamente qualquer tipo de material como papéis e restos de materiais encontrados no ateliê na obra de arte, simplesmente fazia com que esses materiais caíssem ao acaso em sua obra, jogava-os do alto e eles definiam a composição (GOMPERTZ, 2013). Dentre suas obras mais importantes destacamos suas pinturas em relevos e colagens, onde Arp utilizou diversas técnicas e materiais, como madeira, bronze, mármore, empregando formas da abstração geométrica para criação de suas obras. A peça chamada *Relevo Dada* (fig. 1), faz parte de uma série chamada *Formas Terrenas*. Essa série é formada por relevos de madeira onde Arp parafusou as peças e em seguida as pintou, nesta obra se percebe em cada peça de madeira que a compõe, contornos curvos e a visualização de todos os parafusos utilizados.

Os dadaístas desenvolveram um texto livre das regras convencionais de ortografia, composto por trocadilhos, jogos de palavras e poesias experimentais, essas experiências foram destinadas a expor a relação arbitrária entre palavras e seus significados.

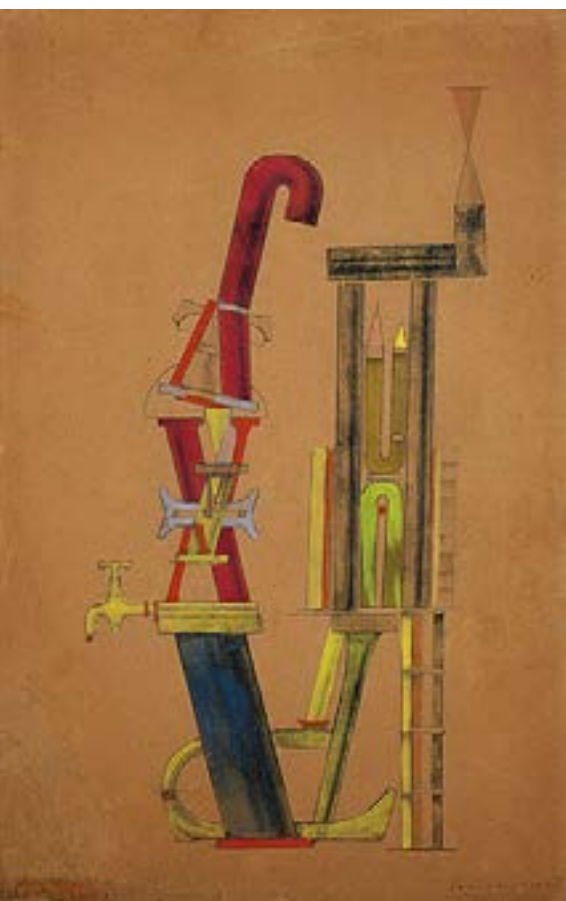
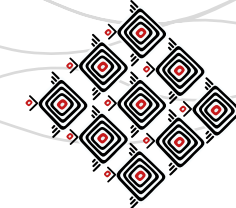
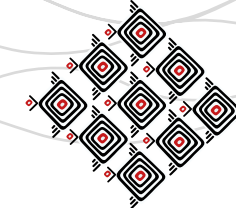


Fig. 2. *Pequena Máquina Construída por Minimax Dadamax em Pessoa*. Max Ernst. 1919/20. Frottage a lápis e tinta, aquarela e guache sobre papel. 49,4x31,5cm. Veneza, Coleção Peggy Guggenheim – Fundação Solomon R. Guggenheim, Nova Iorque.
Disponível em: < <https://www.flickr.com/photos/40192571@N07/3695680083> >

Ainda destacamos o artista dadaísta, o alemão Max Ernst (1891-1976), o qual segundo Aranha (1997), aprendeu a pintar com seu pai e quando jovem já copiava as paisagens de Van Gogh. Estudou História da Arte, Filosofia e Psicologia na Universidade de Bonn, na Alemanha, passou brevemente pelo movimento cubista, e após integrou o movimento dadaísta. Em 1922, foi para França onde conheceu André Breton, um dos fundadores da vanguarda surrealista, Ernst participou desse movimento até o ano de 1934. Foi um soldado alemão na Primeira Guerra, em Paris durante a Segunda Guerra foi considerado traidor, pois nessa mesma época na Alemanha, seus quadros foram expostos, junto aos quadros de outros artistas, na mostra denominada Arte Degenerada, em 1937.

Em muitas de suas produções, Ernst utiliza-se de recortes de ilustrações de propagandas ou artigos, onde organizava parcialmente por acaso e depois desenhava ou pintava em torno de suas configurações absurdas. Em a *Pequena Máquina Construída por Minimax e Dadamax em Pessoa* (fig. 2), refere-se a uma combinação de várias técnicas, entre elas a *frottage*, técnica que consiste na fricção ou pressão feita contra uma folha de papel transferindo uma textura, “ou o princípio de obtenção de uma textura por fricção em metal: colocar o papel sobre um objecto com relevo, e criar uma imagem através da fricção do papel com um lápis suave.” (ELGER, 2010, p. 72). As letras e as barras presentes na obra são pintadas de tal forma que se tornam instáveis aos olhos do observador, a obra também possui uma inscrição na parte inferior revelando a função desta construção.

O artista dadaísta francês Francis Picabia (1879-1953) completou seus estudos pela Escola de Belas Artes e no ano de 1909, uniu-se aos cubistas, apresentando obras com características futuristas. Segundo Aranha (1997), como a vanguarda dadaísta e surrealista influenciaram na maior parte seu trabalho, nos anos 1913 e 1915, editou juntamente com Marcel Duchamp e Man Ray nos Estados Unidos as revistas dadaístas *291* e *391*. No início dos anos 1920 rompeu interesses com os dadaístas aderindo aos princípios surrealistas e mais tarde afastou-se dos surrealistas retornando para a pintura abstrata em 1945.



O *Movimento Dada* de Picabia é a representação de um diagrama da fiação de um despertador dada, que descreve historicamente a corrente da arte moderna, começando pelo século XIX a partir do pintor Jean-Auguste-Dominique Ingres e continuando até a 391, própria revista Dada de Picabia. “No desenho, duas pilhas fornecem energia a uma máquina com um temporizador. [...] Num ponto específico no tempo, sugere o desenho, o temporizador libertará um fluxo de energia e canalizá-lo-á para o elemento com a inscrição <<391 >>” (ELGER, 2010, p. 92).

O artista ainda que merece destaque é o estadunidense Emmanuel Radnitzky, conhecido como Man Ray (1890-1976). Seus estudos foram realizados na Escola de Belas de Nova York. Segundo Elger (2010), quando jovem seus trabalhos eram dedicados à pintura, frequentava a galeria 291 de Alfred Stieglitz, um importante fotógrafo americano. Sua fonte de inspiração eram as obras de Marcel Duchamp. Por volta de 1916, Man Ray começou a libertar-se da forma tradicional da pintura, onde seus estudos resultaram a uma técnica chamada de aerografia.

Para a realização da aerografia que possibilitava uma expressão mais técnica e anônima, “Man Ray usou o *stencil* e aplicou a tinta por pulverização. Estava fascinado pelo caráter mecânico do processo de trabalho, que não deixava qualquer traço de pincel individual ou gestual sobre a superfície do quadro.” (ELGER, 2010, p. 86). Como fazia muitos experimentos e seus principais trabalhos eram as fotografias, recriou fotografias sem a utilização de máquinas fotográficas a partir da técnica de solarização, que consistia em dispor diversos objetos sobre um papel sensível expondo-os sobre a luz, chamando os resultados obtidos de *rayografias*.

O francês Marcel Duchamp (1887-1968), grande referência dadaísta foi um artista que realizou seus estudos na Academia Julian e suas obras revolucionaram a arte como nenhuma outra havia conseguido antes. Duchamp tinha um lado travesti, onde aparecia pelo pseudônimo de Rrose Sélavy, “nome que escolhera com seu ouvido para o trocadilho. Quando falado, ele soa como “*Eros, c’est la vie*”, isto é, “Eros (ou desejo sexual) é a vida.”” (GOMPERTZ, 2013, p. 249). Uma de suas famosas fotos como Rrose, foi feita pelo seu amigo e colega dadaísta Man Ray em seu ateliê.



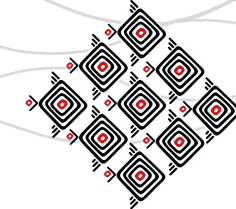
Tornou-se um pintor de sucesso, mas para ele a pintura não satisfazia suas exigências pelos ideais da arte, “a pintura podia ser <<apenas um meio de expressão entre outros>>, como certa vez ele disse” (ELGER, 2010, p. 80).

Em 1915, Duchamp foi para Nova Iorque e deixou a pintura quase por totalmente, nesse período a sua próxima criação transformaria o mundo da arte, eram um novo gênero artístico, os seus intitulados *ready-mades*. Os *ready-mades*, significam algo já feito, ou seja, algo que já foi criado. São objetos industriais utilitários, objetos que fazem parte do cotidiano, produzidos em massa e comercializados, que Duchamp designava-os como arte atribuindo-lhes títulos, em outras palavras, *ready-made* é tudo aquilo que já foi criado pelo ser humano, mas que lhes é atribuído uma outra função. Com isso Duchamp ocasionou a “ruptura com as expectativas convenionadas do público em relação à arte, nos limites do que constitui uma obra de arte...” (ELGER, 2010, p. 80) Impregnando a dúvida no público, do que seria ou não uma obra de arte.

Percebemos uma estreita relação dos *ready-mades* de Duchamp com a Arte Conceitual, movimento artístico que obteve grande fama durante a década de 1970, dois anos depois que Duchamp veio a falecer. Na Arte Conceitual a valorização do conceito e da ideia da obra de arte, tornam-se mais importantes do que o objeto em si.

Segundo Argan (2004) a obra *Roda de bicicleta* (1913) é o primeiro *ready-made* feito por Duchamp. Como os materiais que Duchamp utilizava para realizar seus *ready-mades* foram produzidos em massa, ele considerou que nenhum *ready-made* seria um objeto original. A obra *A Fonte* de 1917, “fez de Duchamp o pai do Dada” (GOMPERTZ, 2013, p. 246), mas um fato curioso é que Duchamp ao fazer *A Fonte* não tinha conhecimento ainda do movimento dadaísta, pois enquanto os dadaístas estavam em Zurique, Duchamp estava em Nova York,

Quando teve conhecimento sobre os dadaístas, Duchamp viu ali que seus ideais se assemelhavam. A obra *A Fonte* (1917) (fig. 3), mostra uma réplica de um dos objetos artísticos mais importantes de Duchamp e também o objeto de arte que mais associações são feitas em relação



ao movimento Dadaísta. Essa obra nada mais é do que um mictório masculino invertido, onde Duchamp assinou com o pseudônimo R. Mutt.

Duchamp pretendia acabar com o conceito de beleza estética e reconheceu que o objeto é definido pelo seu contexto, sendo percebido de formas diferentes em relação ao ambiente em que é exposto e a partir de seus objetos artísticos, questionou os quesitos para a intitulação de uma obra de arte.

Com o conhecimento das características, do contexto social e artistas participantes do movimento apresentados no artigo, podemos pensar numa prática em sala de aula. Relatar uma possibilidade de trabalhar com o dadaísmo, tanto na prática como na poética se faz necessário para a construção de pensamentos críticos em nossos alunos. Dessa maneira, como uma possível contribuição de desenvolvimento de atividades em relação ao movimento dadaísta na educação, relatamos uma experiência vivida no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa do qual fizemos parte como bolsistas durante o período de março de 2017 a fevereiro de 2018. Esse relato de experiência foi apresentado no VI Seminário Institucional do PIBID UEPG no ano de 2017 intitulado: “Produções e Reflexões sobre o Objeto Artístico no Dadaísmo e na Arte Contemporânea”.

O relato de experiência apresentou os objetivos alcançados durante as experiências vivenciadas nas observações juntamente com a turma do 9º ano C do Colégio Estadual Medalha Milagrosa, Ponta Grossa - PR, por aulas ministradas pela professora supervisora do programa. No mês de março de 2017, foi exposto aos alunos o conteúdo do movimento Dadaísta na disciplina de Arte. No decorrer das aulas, com o conteúdo trabalhado e devidamente contextualizado, a professora apresentou a proposta de uma atividade prática aos alunos a partir dos Ready-mades, tendo como referência as obras do principal artista dadaísta, Marcel Duchamp.

Desta maneira, foram formados grupos onde os alunos começaram a pensar em temas para a produção do próprio objeto artístico tendo como ponto de partida cinco passos propostos pela



Fig. 3. *A Fonte.* Marcel Duchamp. 1917, réplica 1964 **Disponível em:** <<http://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>>



professora. Primeiramente foi solicitado para que pensassem sobre o contexto social do movimento, na sequência foi criado um objetivo para a realização produção artística, seguido pelos possíveis materiais a serem utilizados e o título da obra. Como último passo, um esboço do objeto artístico. Feito isso, na data proposta para as apresentações dos objetos artísticos, foram realizadas discussões e reflexões acerca das produções, onde todos os alunos participaram de forma crítica ressaltando seus posicionamentos de cada objeto artístico expostos pelos colegas. Logo, concluiu-se que houve a assimilação do conteúdo por parte dos alunos e a professora conseguiu estimular seus alunos à um pensamento crítico e autônomo em relação a Arte e sociedade.

4. Considerações finais

O movimento dadaísta ficou conhecido no mundo todo, tendo referências artísticas em Zurique na Suíça, onde o movimento foi fundado pelos artistas Hugo Ball, Richard Huelsenbeck, Tristan Tzara e Hans Arp. Na Alemanha, com Kurt Schwitters e também nas cidades de Berlim e Colônia, com Max Ernst e nos Estados Unidos, na cidade de Nova York, com Marcel Duchamp, Man Ray e Francis Picabia.

Os artistas dadaístas desenvolveram muitas formas e meios artísticos para a realização de suas obras, trazendo muitas contribuições para o mundo da arte que conhecemos hoje. O que revolucionou o sistema de arte e que caracterizou o movimento dadaísta e a forma como pensamos a arte hoje foram os ready-mades de Marcel Duchamp. Esses objetos artísticos destruíram tudo aquilo que era considerado como arte. Na época em que o movimento dadaísta se desenvolveu, os artistas viam a arte como algo ligado ao consumismo e a classe burguesa. Então lutaram por uma antiarte, não desmerecendo a arte consagrada pela academia, mas protestavam por uma arte que se bastasse por si só e não aos interesses econômicos.



Assim, mesmo o mundo da arte nos dias atuais sendo em sua grande parte visto como um fator comercial há aqueles artistas que lutam por seus ideais. O dadaísmo influencia e continua influenciando a arte em suas mais diversas formas, pois foi um movimento de uma ampla crítica à sociedade, aos modelos de arte consagrados e durante todo o seu percurso, para a crítica da arte que vivenciavam.

E ainda pensar o dadaísmo, como um movimento que, trabalhado na educação, traz aos alunos a capacidade de repensar o sentido da arte contemporânea, despertando assim os diversos olhares sobre objetos que podem e devem representar circunstâncias novas no contexto social, em prol de um mundo mais dinâmico e que provoca reflexões críticas, tornando dessa maneira, jovens mais emancipados perante a sociedade imagética contemporânea.

Referências bibliográficas

ARANHA, Carmen Sylvia Guimaraes. **Percursos visuais no acervo do MAC-USP: da figuração à abstração**. Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo. 1997. Disponível em: < <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/50679/26.pdf?sequence=1&isAllowed=> > Acesso em: 22 ago 2018.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CHIPP, Herschel Browning. **Teorias da arte moderna**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELGER, Dietmar. **Dadaísmo**. Hong Kong [China]: Taschen, 2010.

GOMPERTZ, Will. **Isso é Arte?: 150 anos de arte moderna do impressionismo até hoje**. 1Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

STANGOS, Nikos (org.). **Conceitos da Arte Moderna: com 123 ilustrações**. Tradução, Álvaro Cabral; revisão técnica, Reinaldo Roels. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2000.



POR OUTRA MARGEM: “ENTRE” A TERCEIRA MARGEM DO RIO E A ESCOLA

Joana Luiza Lara Pena¹ - FAV/UFG

Resumo

“Entre” a terceira margem do rio e a escola faz parte de uma proposta realizada por arte educadores do Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte que trabalhou a formação de professores que atuavam na área de arte. Esse projeto teve como ponto inicial ações educativas no Colégio Estadual Chico Mendes que fica na região leste de Goiânia. A proposta arte-educativa tinha como ponto de partida a obra de Guimarães Rosa, “A terceira Margem do Rio” que foi apresentada como performance na escola. A partir dos objetos citados no texto de Guimarães, apropriamos metaforicamente do objeto canoa que foi eixo condutor de um trabalho interdisciplinar entre as quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

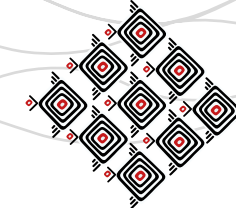
Palavras-chave: Arte educação. Interdisciplinaridade. Performance.

Introdução: Entre a terceira margem.

Por outra margem “... nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo...” **d’água**, “... rio a fora...” **d’água**, “... rio a dentro...” **do ser**. E se, A Terceira Margem for interna? E se? [...]. (BARROS, 2017, p. 115).

Sem pressa de responder qualquer pergunta e ou de procurar respostas para as questões que surgem no cotidiano escolar, na urgência, não respondemos qualquer pergunta, mas nos deixamos levar pelo rio sem ondas, sem margens direita ou esquerda, apenas “entre” rumo à

¹ Arte Educadora e Artista Visual pela (UFG). Formada em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pela faculdade de Artes Visuais - FAV. Trabalha com formação de professores no Centro de Estudos e Pesquisa; Ciranda da Arte e mediação cultural - ação educativa no espaço ARTCO – Ciranda da Arte.



terceira margem; silenciosa, imersiva, latente e reflexiva. Nessa experiência de ação dentro da escola, nosso caminho foi traçado pela inquietação do rio a fora, na rogativa de nos sentir pertencentes da pesquisa, do processo educativo, do cotidiano escolar, dos espaços da escola, das matrizes, dos planejamentos, do currículo, das certezas e principalmente das incertezas que envolvem o aprendizado além das dissonâncias do rio a seguir.

Pretendemos nesse relato revelar as nuances de uma ação educativa realizada em uma escola pública de forma interdisciplinar, integrada, socializada e espiritualmente contraestais. A imaginação e a vontade de navegar entre as águas, foi motivo gerador de vontades e desejos como arte/educadores sem perder nessas águas aparentemente rasas, mas na sua essência profundas as nossas experiências anteriores de navegação, a fim de aliviá-lo do excesso de bagagens a partir da canoa de Guimarães Rosa a nossa imersão no rio.

Aqui a estibordo a incerteza rumo à colegio Chico Mendes na canoa de leme híbrido, interligando as quatro áreas das artes: visuais, dança, música e teatro. Como proposta interdisciplinar em nosso grupo sobre uma das pontas do leme o contador de história Wellington Barros, que a partir do conto de Guimarães abriu possibilidade a nossa imersão para construção de um projeto de trabalho que nos ofereceu elementos da narrativa que ao longo foram inseridos e incorporados ao nossa pesquisa de forma simbólica e metafórica. Esses elementos trouxeram à dramaticidade barroca, suspense da obra, a ficção, voltados para o olhar contemporâneo, levando ao entendimento plural, místico, mas ao mesmo tempo, atemporal realístico. Dos elementos materiais agregados de forma subjetiva e metafórica, tivemos como principal elemento; a canoa, a vela, o cachimbo, o chapéu, dentre outros elementos imateriais como a luz e a sombra. A imaginação e a vontade ensinar e aprender de navegar entre essas águas, foi motivo gerador de nossos desejos e conflitos como arte educadores, "todo imaginário humano articula-se por meio de estruturas plurais e irreduzíveis, que gravitam ao redor dos processos matriciais do "separar" (heroico) "incluir" (místico) e "dramatizar" (disseminador)". (DURAND, 2001, p. 40).



Fig. 1. Trabalho de estudante com dobradura. Canoa. Colégio Estadual Chico Mendes. Foto: Joanna Penna. 2017.

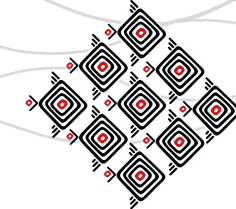


Fig. 2. Apresentação do Conto: A terceira Margem. Vela acesa. Sala de Informática. Colégio Estadual Chico Mendes. Foto: Joanna Penna. 2017.

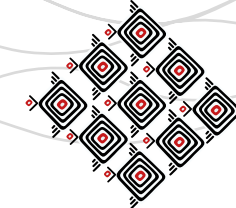
Noutra ponta do leme a performance Warla Paiva preocupava em introduzir nessa chegada inicial os movimentos do corpo, embalada pelos sons e por sonoplastia pensada pela musicista Aline Folly que se encontrava em outra ponta do leme. As provocações entre teatro e música partiam de questões provocadoras vindas das escutas e das visualidades descritiva das ações. Noutra ponta do leme, a artista visual Joanna Penna modelava as formas do pensamento criativo e imaginário dentro das frestas que surgiam entre uma pausa e outra, entre um som e outro, um mergulho e movimento. Cada palavra esculpida no pensamento e desenhada no tangível e intangível.

Diálogo 1 – Processos...

Os processos de investigação, criação e construção da proposta artística nos laboratórios de criação, tivemos como característica fundamental a atitude interdisciplinar, desde os planejamentos entre as quatro linguagens, a forma ao entrar nas salas, no diálogo entre nós e os estudantes. Havia uma negociação entre nossa equipe nas ações performáticas e negociações sobre os conteúdos a serem aplicados em aula. “a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” “pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro” (FAZENDA, 1991, p. 88).

A Interdisciplinaridade nos propôs desafios inúmeros, como um planejamento mais detalhado, a arte da “escuta” do outro, dos sujeitos e dos atores que envolviam todo trabalho. As negociações foram muitas e forçou nosso grupo a repensar valores, mudar posicionamentos, adquirir ponderações, perceber outras formas de ver, aprender, escutar o outro, nosso íntimo, reorganizar em prol da equipe, rever tempos, flexibilidades, integração e interação etc.

Uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do se humano. (Fazenda, 1979). Segundo Fazenda assegura que o diálogo é a única condição de possibilidade da interdisciplinaridade.



Desenvolvimento: Diálogo 2 – Entrada no Rio...

Nossa bússola de orientação era a voz dos estudantes. Ao aproarmos em nossa etnografia na escola, tínhamos como objetivo a construção do projeto de trabalho com o professor regente em artes visuais. Esse projeto de trabalho fazia parte de um projeto maior que envolveu uma região da cidade - região leste de Goiânia. A utilização de técnicas foi içada sem perder de vista os tradicionais procedimentos etnográficos pré-determinados pela etnografia tradicional. Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa tiveram que ser reformulada ou recriada para atender à realidade do trabalho de campo. O processo de pesquisa etnográfica, geralmente, será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador. (Mattos, 2011).

A etnografia das primeiras imersões nos deram pistas para novos horizontes além-mar, pensamos em uma etnografia contemporânea, de questões e provocações que nos dessem às vezes um rumo, prumo. Foram muitas incertezas, pois esta ação precisava conhecer os atores e sujeitos pontencializados. Propomos uma etnografia transiente, que nos desse em primeira mão um vento aparente que pudesse nos favorecer, alargar entre as margens durante um estofo da maré. Sabíamos que esse estofo seria muito breve, pois logo, os conflitos viriam, como aconteceu nas segundas entradas nas salas de aula. Tivemos pouco tempo para adequar e compreender as mudanças de vento que envolvia o cotidiano escolar, a docência foi simplesmente no trabalho interdisciplinar que conseguimos confrontar conjuntamente as inquietações de cada um de nós, além de tudo, pensar e repensar em sua estética as chaves que abriria cada aula. Propusemos entrar todos de uma só vez, as quatro linguagem dança, artes visuais, musica e teatro, pois em uma das aulas, fizemos essa experiência e o resultado foi favorável diante os estudantes. A ideia desde o começo era que nosso planejamento vinha dos *feedbacks* dos estudantes.



Fig. 3. Entrada no Rio. Pés dos estudantes. Colégio Chico Mendes. Foto: Joanna Penna. 2017.



Não foi uma etnografia silenciosa somente da observação, foi também ao mesmo tempo, uma etnografia que se adaptou com as realidades e com nossa metodologia de trabalho, ao mesmo tempo da pesquisa da ação-reação-ação. Houve durante o trabalho muita mareação, os posicionamentos foram se adequando diante nossas discussões em grupo, com o professor regente e com os estudantes das turmas, também, com a coordenação da escola. Tivemos um grande apoio da coordenação, isso facilitou nossa imersão, pois éramos todos timoneiros dessa embarcação. Pudemos repensar com esta ação, com a prática em sala de aula que não se restringiu somente em sala, mas em aproveitar todos os espaços da escola, repensar a figura do professor regente, até mesmo a própria palavra regente, como função/ação.

Essa etnografia nos provocava em repensar um “Nome” para a nossa etnografia. Que etnografia é essa? Qual é a nossa Etnografia? Que construção etnográfica é esta? O que é a escola no tempo contemporâneo? Se estivermos no mundo contemporâneo e não olhamos como tal, como caber nessa escola? Sabíamos que nenhuma teoria poderia dar conta de tudo nos dar todas as respostas para nossas inquietações sobre as ações em sala de aula, houve a necessidade a de buscar atualizar repensar teorias, forma de fazer, ver, experimentar arte, entre o ensinar e aprender.

Aos poucos a equipe de docentes do Chico Mendes foi percebendo a seriedade e compromisso nossa com a escola. Os conflitos existiram, superamos alguns, e para todas as respostas outras indagações surgiam, e o nosso trabalho foi sendo visto com mais seriedade e comprometimento pela equipe de funcionários do colégio.

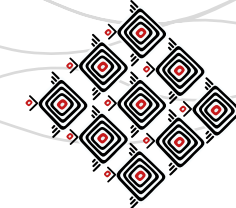
Partimos das metáforas que ressoaram do conto, como a água ao propor a investigação em torno dos fluxos de movimento ora fluidos, ora agitados, tempestuosos, sinuosos; a vela/fogo que produz luz, sombra e penumbra, o eco que ressoa no ambiente. Para tanto, perpassamos por experiências de amplificação da escuta, apreciação de trabalhos artísticos instigadores da atenção e dos compartilhamentos pedagógicos, no diálogo com as quatro linguagens artísticas.



Construção coletiva de rituais/conhecimentos potencializadores das experiências artísticas apreciadas, contextualizadas e produzidas, que tinha como referencia a proposição metodológica sugerida pela “Matriz de Arte” do estado de Goiás.

A proposta contemplou momentos iniciais de imersão, em um primeiro momento, contando com a apresentação de uma prévia da mesma, um desenho inicial, bem como a apreciação artística da performance “A terceira Margem do Rio”, no trabalho coletivo dos professores. Momento este gerador de muitas inquietações. Foi um processo um tanto delicado, pois tivemos que nos estruturar em pequenas equipes e encontrar nossas próprias concepções de ensino e entrada na escola. Essa última, não poderia acontecer de qualquer forma, assim, cada equipe buscou contornar (enfrentar) as dificuldades por meio de diálogos e posturas que valorizavam a escola.

No primeiro encontro, com a direção da escola, apresentamos o projeto e pedimos licença para poder participar da comunidade com essa proposta. Mas queríamos que toda escola (corpo docente) pudesse compreender nosso trabalho e nos apoiar no que fosse possível. Assim, pedimos um espaço durante o encontro coletivo (o primeiro do ano) para conversarmos com os professores e apresentar nossa proposta. Desde o começo, tivemos o intuito de trabalhar poeticamente nossos diálogos e nossas ações. Levamos a apresentação da ‘A Terceira Margem do Rio’ de Guimarães e a partir dela, apresentamos o projeto e conversamos com eles para buscando ir ao encontro de suas vivências em arte e questionando novas possibilidades de ações dentro da escola. Foi muito rico e importante, pois a partir das falas dos professores direcionamos muito das nossas ações. Segundo um dos professores, esse tipo de apresentação não contempla a capacidade de assimilação e realidade dos alunos, estando muito distante do que eles conseguem assimilar. Para os professores os estudantes dialogariam mais se o texto ao qual buscássemos referência fosse um texto escrito por estudantes nas redes sociais, pois textos da literatura clássica brasileira ficavam muito distantes dos estudantes. Essa fala nos instigou e nos fortaleceu para que buscássemos um trabalho de preparação e sensibilização dos alunos para a apresentação



da peça. Foram entorno de três encontros para preparar os alunos para apreciação. Neles, trabalhamos a sensibilização dos alunos, convocando a atenção e percepção do que está ao redor de si, na relação com as outras pessoas, convocando a escuta, o movimento, o som, o corpo, a postura, o silêncio, organização do espaço, dos materiais e de si. Foi por meio de conversas provocadas a partir do vídeo *Lifted* - da *Pixar*, em que primeiro escutaram os sons e tentaram descobrir o contexto e os sons, e depois, viram imagem e som associados. Foi um momento de surpresas e descobertas, os alunos começaram a perceber a diferença entre trilha sonora e sonoplastia, perceberam a movimentação e composição das cenas, o enredo e a finalização do vídeo. Depois, passamos a colocar o olhar sobre a sala, para o grupo, organização do espaço, e os sons produzidos. Fizemos um círculo e jogamos o jogo do ZUM. Este jogo foi importante, pois movimentou as turmas que tinham dificuldade de se movimentar, o corpo era preguiçoso e com postura caída.

O segundo momento foi a associação entre processos de imersão na escola, no intuito de “pescar” interesses, desejos, inquietações dos estudantes em torno do ensino de arte, bem como, encontrar os pontos de convergências possíveis “entre” desejos e inquietações dos envolvidos no projeto, estudantes, professores de arte da escola, do Ciranda, gestoras e funcionárias, para a elaboração do projeto. O mesmo foi desenvolvido tendo uma maior contribuição da equipe de arte vinculada ao Ciranda em diálogo com o professor João Ricardo que atuava na escola com duas aulas de arte por turma, possibilitando com que o projeto fosse desenvolvido nas turmas do 7B, 8E, 8D e 9C.

Da materialização da terceira margem do rio contamos com duas aulas voltadas para a amplificação da escuta partindo do vídeo *Fifted da Pixar*, um momento para a apreciação artística da performance “A Terceira Margem do Rio”. Momentos para o levantamento das percepções sobre o trabalho apresentado, bem como, a construção da canoa, que conduziria cada estudante por todo o percurso dessas águas. O estudo poético-experimetal da sombra associado ao estudo do



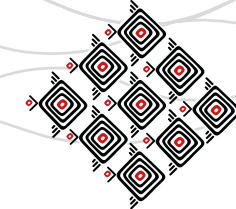
Fig. 4. Cenário da Vídeo-instalação. Sala de Informática. Colégio Chico Mendes. Foto: Joanna Penna. 2017.



espaço, enquanto conteúdo das artes visuais, música, dança e teatro, vislumbrando e projetando com tais estudos a possibilidade de criação, com os estudantes, em laboratórios de criação, de um vídeo-performance-instalação fig. 4 e 5.

Diálogo 3 – Experiência Estética...

Apresentamos a performance “A Terceira Margem do Rio”, de Guimarães, preparamos uma sala, os estudantes sentaram no chão, ficaram à vontade, foi feita uma fala (um chamamento) antes para trazer eles no que viria a acontecer. Em todas as turmas os estudantes atentaram para a performance, sendo que uma ou outra turma não esteve tão conectada, prestando atenção, nada que prejudicasse a apresentação. Fizemos uma reflexão, uma pequena roda de conversa com os estudantes logo depois de cada apresentação por turma. Conversamos com eles e pudemos ver que eles compreenderam a performance e os símbolos, alguns alunos se sentiram tocados por que a história se assemelhava com suas histórias de vida, ou seja, também tinham sido abandonados pelo pai (ESPERANÇA DE ENCONTRO). Na semana seguinte fizemos um trabalho de recolher palavras e memórias do que se lembraram da performance. Recolhemos as palavras e depois trabalhamos a construção de uma canoa de dobradura de papel. Esta representava a vida deles, e que iniciávamos uma trajetória na terceira margem do rio e que só dependia de nós mesmos para a construção desse trajeto. Cada estudante escreveu em sua canoa aquilo que levariam consigo nessa caminhada. O lugar das águas do rio, não é um lugar, nem de perto, previsível. É o lugar do movimento constante (FAZENDA, 1994, p. 10) Assim é o espaço escolar, um lugar sempre em devir. Um lugar que nos pressiona a ir, muitas vezes de forma pouco desenhadas e muito menos ousadas, pois precisa-se sobreviver aos fragmentos de uma proposta de ensino que já não condiz com a realidade atual. O canoa, simbolicamente, representa a vida de cada um dos estudantes. E a pergunta final: O que você gostaria de levar na sua canoa para 2018?



Se estou em um lugar e não me alimento daquilo realmente, comer e se alimentar e o lanche ser o alimento da alma, os estudantes tem fome de que? Na produção final dessa ação levamos os estudantes para a sala de informática e lá preparamos o espaço e pedimos para que eles observassem as canoas que estavam dispostas no chão. Cada um teria que reconhecer o espaço, a disposição em que elas estavam e sua própria canoa. Depois, pedimos para cada um deles pegassem sua canoa e caminhar em círculo, realizando movimentos com ela. Cada canoa continha quatro papéis para que escrevessem a resposta de quatro perguntas. Ao final da aula, algumas turmas se sentiram muito agradecidas e deram relatos emocionados sobre as experiências vivenciadas, eles compreenderam a importância da sensibilidade e ações realizadas evocadas. Depois, optamos em outro momento, realizar a gravação de um vídeo, apresentando uma performance dos estudantes em que mostravam alguns elementos trabalhados durante o semestre.

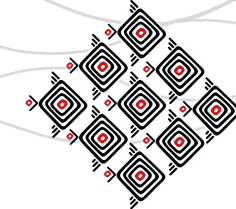
Diálogo 4 – A escola...

“A comunidade estudantil atendida abrange uma faixa etária de 10 a sem limite de idade cursando do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Tal comunidade discente é oriunda dos setores Água Branca, Conjunto Riviera, Sonho Verde, Aruanã I,II,III, Jardim Brasil, Vila Galvão e adjacências vindos de família de classe de baixo/médio poder aquisitivo.”Vespertino: de 6º , 7º , 8º e 9º ano sendo: 1 turma de 6º ano e 3 turmas de 7º ano 2 turmas de 8º e 1 turma de 9º , totalizando: 7 turmas. Total: 220 alunos (p.09) “O Colégio Chico Mendes recebeu este nome em homenagem a Chico Mendes, seringueiro defensor da natureza assassinado no ano da Fundação desta Unidade Escolar.” (PPP, p.10)

O colégio atende uma clientela oriunda basicamente de uma classe social de baixo/médio poder aquisitivo, em que boa parte das famílias enfrenta grandes dificuldades. Muitos apresentam carência afetiva e nutricional o que reflete no desenvolvimento emocional, cognitivo, físico.



Fig. 5. Estudantes no laboratório de Vídeo-instalação. Sala de Informática. Colégio Chico Mendes. Foto: Joanna Penna. 2017



Percebemos que alguns desses alunos não dispõem de orientação familiar em relação a regras e valores de conduta necessários em todo e qualquer ambiente. Mesmo diante desse complexo e significativo quadro, percebemos que o nosso corpo discente demonstra em meio a tantas diversidades que permeiam suas vivências cotidianas um empenho e determinação em serem sujeitos ativos na construção de suas identidades.” (PPP, p.16-17)

Assim é o espaço da escola, um lugar sempre em devir. Um lugar que nos pressiona a ir, muitas vezes de forma pouco desenhadas e muito menos ousadas, pois precisa-se sobreviver aos fragmentos de uma proposta de ensino que já não condiz com a realidade atual. “O lugar das águas do rio, não é um lugar, nem de perto, previsível”. É o lugar do movimento constante (FAZENDA, 1994, p.10).

Considerações finais

Das experiências vividas que compuseram as águas que alimentaram o percurso desse trabalho estiveram os conhecimentos poético-investigativos pelo Contador de Histórias e professor Wellington Barros com o trabalho artístico-acadêmico do conto “A terceira margem do rio”, criada a partir dos estudos desenvolvidos por ele no Mestrado em Performances Culturais.

Tal trabalho poético teve seu fluxo/volume aumentado com as contribuições da arte educadora musicista Aline Folly que trouxe entre suas bagagens, contribuições em torno da percussão corporal, atravessando correntes de conhecimento em torno da trilha sonora e sonoplastia.

Houve também a contribuição da arte educadora Warla Paiva que, em parceria com Wellington Barros, trabalharam conhecimentos, na perspectiva da dança e do teatro, associando o estudo do espaço e do movimento corporal, via jogo de sombra. A artista visual e arte educadora Joanna Penna e o regente da disciplina João Ricardo percorreram fluxos de formação e compartilhamento na relação com a arte contemporânea e o estilo barroco, no estudo dos contrastes entre a luz e a



Fig. 6. Estudantes no laboratório de arte. Sala de Informática. Escola Chico Mendes. Foto: Joanna Penna. 2017.

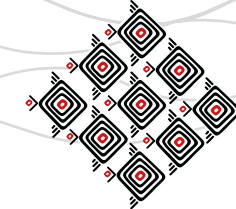


Fig. 7. Performance: A Terceira Margem do Rio. Wellington Barros. Sala de Informática. Escola Chico Mendes. Foto: Joanna Penna. 2017.

sombra, o dramático, o místico, sobre os elementos apropriados no conto de Guimarães. O projeto (ação educativa) desenvolvido na escola ficou intitulado “Do Barroco ao Contemporâneo”, o mesmo nasceu da necessidade de articulação com as várias correntes que compunham a terceira margem do rio, os “entres” que existiram entre a escola, o Ciranda da Arte, e o mundo dos estudantes. Dentre estes estiveram o estudo, análise e articulação da matriz curricular em arte do Estado de Goiás com os livros didáticos da área de arte propostos pela FTD, PPP da escola, algumas inquietações e diálogos realizados com gestores, professores e estudantes da escola, os estudos com cada professora(o) de área de arte que colaborou com o projeto.

Referências bibliográficas

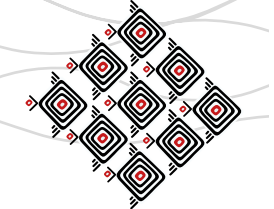
ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilberto. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**/Gilberto Durand; tradução Renée Eve Levié. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora: Diefel, 2001. (Coleção Enfoques Filosofia).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?** São Paulo: Editora: Loyola, 1979.

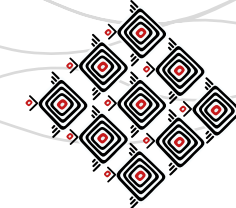
GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora: DP&A, 2003.

BARROS, Wellington Rodrigues. **A Terceira Margem da Performance: Um Estudo do Ato** – Narrativo em três Contos de Guimarães Rosa.2017. 166f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Performances Culturais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.



MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. In. Mattos, CLG, Castro, PA, (orgs). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Ed. Campina Grande: Editora: EDUEPB, 2011.

Sites: **Terminologia Náutica/Enciclopédia Livre**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Terminologia_n%C3%A1utica>. Acesso em 25/05/2017.



POR UMA TEATRALIDADE NA LEITURA COM ADOLESCENTES DE UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS: ARTE-EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

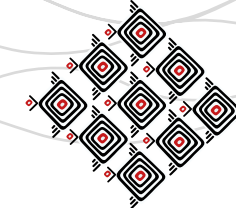
José Nildo de Souza¹ - SEDF

Resumo

Vínculo estético-criativo entre teatralidade e leitura através da contação de histórias. Enredos da literatura infanto-juvenil: prática pedagógica promotora de reflexão entre as singularidades das linguagens artísticas e os modos de expressão dos sujeitos (público/plateia). Fundamentos conceituais e metodológicos: produção social humana, Brandão (2005); antropologia simbólica, Silva (2000); humanismo filosófico, Cassirer (1999); educação através da arte, Read (1988); a psicodramaticidade cênica na leitura, Moreno (2013); A pedagogia do teatro, Desgranges (2008); a experiência estética com a leitura através da arte, Dewey (1988); Multiculturalismo, Morin (1996). Repertório analítico-discursivo de pedagogas (os) do ensino fundamental considerando diferentes tempos/espacos, contextos/culturas no âmbito de aprendizagens não formais: socioeducação; reinserção de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade e violências. Projeto que utiliza o teatro como instrumento para a produção de sentidos prazerosos com a leitura. Relaciona dimensão psicossocial e processos identitários - emancipação de aprendizagens em espaços plurais; mediação humano-expressiva através de representações sógnico-linguísticas. A autonomia no ato narrativo agrega à natureza da leitura contribuições estético-artísticas. Oferecer subsídios produtivos para jovens e adolescentes - Currículo de Educação Básica; dispositivos lúdico-comunicacionais das histórias infanto-juvenis; reflexões sobre linguagem, expressão e contexto.

Palavras-chave: Leitura. Teatralidade. Contação de Histórias.

¹ Mestrando em Artes Cênicas pela UnB. Arte-Educador e Pedagogo. Psicólogo e Prof^o de Teatro na Rede Pública de Ensino do DF desde 1991. Pós-Graduado em Arte e Tecnologias. Especialista em Temas Contemporâneos. Técnico em Multimeios Didáticos. Ressocializador de jovens e adultos condenados à pena de prisão/área psicossocial e mediadas socioeducativas. Consultor do Conselho de Segurança Comunitário/GDF. Pesquisador na área de Direito Humano à Educação – UNESCO/PNUD/MEC. Graduado em Teatro pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (1991). Educador de Rua na Fundação Rondon /1987.



Introdução

Este artigo intitulado “Por Uma Teatralidade na Leitura com adolescentes de unidades socioeducativas: Arte-Educação nos anos iniciais do ensino fundamental” resulta de uma pesquisa no formato de relato de experiência que aprofunda concepções teórico-metodológicas nas linguagens cênicas.

A interlocução temática entre o ensino da arte - sujeitos/processos educativos - e práticas pedagógicas mediatizadas pela intencionalidade do binômio educador/educando potencializa a aprendizagem em ambientes não formais - salas de leitura, laboratórios culturais comunitários, experimentos de integração dos saberes populares no recinto escolar, contexto socioeducativo, entre outros. Trata-se de ações que viabilizem uma política de formação de leitores visando a emancipação de aprendizagens plurais. Este estudo buscou compreender possíveis mediações entre práticas de leitura e a teatralidade exercitando a contação de histórias pelo projeto “O Teatro na Prática da Leitura” - anos iniciais/ensino fundamental.

A pesquisa organiza-se em três etapas constitutivas. A primeira aborda a relação Arte-Educação/anos iniciais do ensino fundamental, concepções e uma incursão histórico-cultural na perspectiva fenomenológico-existencial como recurso dialógico no processo educativo. O segundo momento demanda a proposta em ação – a práxis do teatro no exercício de leituração de adolescentes em atenção socioeducativa, desenvolvimento de atividades artístico-estéticas, intervenções integradas ao contexto de aprendizagem dos educandos. A terceira etapa da pesquisa suplanta a análise dos resultados visando demonstrações significativas firmadas entre a linguagem, expressão e contexto das narrativas de histórias infanto-juvenis vivenciadas na arte da contação mediadas por instrumentais lúdico-expressivos - observações, apreciação laboral e investigativa dos modos de pensar e sentir, ser e estar dos educandos.

Questões que ponderam a relação leitura/teatralidade: que recursos perpassam a linguagem cênica na contação de histórias? Por que o trabalho docente em teatro contextualiza vivên-



Fig. 1. Por Uma Teatralidade na Leitura: adolescentes em atenção socioeducativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Unidade de Socioeducação – Brasília – DF.



cias internas dos educandos na interação público/palco? Quais as especificidades da docência em arte no magistério (educação básica)? Essas questões emergiram a partir de vivências lúdico-criativas no cenário da socioeducação - atendimento a adolescentes que sofreram violência e em situação de restrição de liberdade. A problematização de base da pesquisa menciona um aspecto apreciado pelo professor no contexto diário das unidades de ensino socioeducativas: os educandos-internos não possuíam uma atividade motivadora para o estímulo à leitura, ou mesmo, sensibilização para a produção coletiva do saber (formação público/plateia). Praticamente não havia integração entre eles. O desafio era mudar este quadro e para isso, recorreu às Artes Dramáticas - teatro, musicalização, expressão corporal e pintura, desenho e coreografias. Portanto, a hipótese levantada diante deste quadro refere-se à possibilidade de se construir uma relação estético-artística entre público e plateia a partir da vinculação entre leitura e teatralidade em narrativas de histórias infanto-juvenis.

A disposição e permanente reorganização de espaços não formais para a leitura designa a importância do fenômeno da teatralidade como instrumento potencializador de vivências em contação de histórias. A aprendizagem da dramatização no ato da narrativa traz para a prática da leitura, sentidos diversificados ao manusear os livros, além de tornar presente nos educandos, por meio da representação cênica, o efêmero momento da teatralidade – modos transitivos de percepção do conteúdo e enredo literário. Esse desafio cotidiano categoriza uma natureza da atividade teatral potencialmente sintonizada à prática da leitura - a iniciativa de integrar aqueles que encenam e contam a história no palco (intérpretes) com os demais que assistem na plateia e são convidados a comporem a narrativa. E aqui, não se trata de apenas um jogo teatral cingido/fragmentado onde primeiro se ensaia para depois se apresentar. Palco e plateia se fundem à medida que a apresentação cênica se incorpora às demais situações do enredo literário. São os próprios educandos orientados pelo professor e/ou espontaneamente, que conferem existencialidade corporal aos cenários. A prática da leitura com a teatralidade não se limita a uma dramatização en-

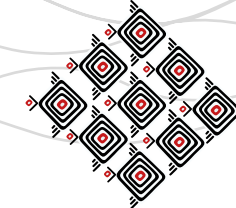


saiada para depois ser encenada. Mas, antes, a história vai sendo representada teatralmente no momento mesmo que é narrada. Assim, o instante de se conceber uma encenação é o próprio alicerce da sua interpretação rompendo-se, portanto, a barreira entre quem assiste e quem faz a cena no palco. Esta forma de se fazer teatro sempre se renova por que evoca o público para ser intérprete da história e os próprios intérpretes também podem ser o público. Não há papéis previamente definidos, mas, combinações e uma pactuação entre todos: cada um pode viver o enredo literário e, de vivenciador, tornar-se também apreciador. O educando experimenta então, a tríade estética da teatralidade: fruição-encenação-reflexividade.

A questão de base da pesquisa revela a capilaridade da temática abordada: Por uma Teatralidade na Prática da Leitura: possível mediação entre recursos cênicos e contação de histórias infanto-juvenis para formação de público e plateia. A viabilidade dos objetivos deixa clara e precisa as ideias que se relacionam com o problema da pesquisa: Teatralidade e Leitura - pólos de mediação entre público e plateia no processo de contação de histórias. Quais os alcances psicossociais da Arte - modalidade de Artes Cênicas – na aprendizagem da leitura?

A importância da realização desta pesquisa vem de razões de ordem teórica e prática. As motivações conceituais e metodológicas da pesquisa são a conciliação da prática artística da leitura com sua base teórica, a interdisciplinaridade do teatro no processo de aprendizagem de adolescentes em unidades socioeducativas através da visão múltipla sintética do conteúdo estético e artístico e do espaço da subjetividade do educando mediado por sua produção criativa: integração do saber escolar com a visão de mundo do sujeito; ampliação da pesquisa para as demais escolas públicas do DF para a formação de público e plateia.

As razões de ordem prática são demonstrações vividas pelo pesquisador de formas alternativas de aprendizagem artística da leitura mediada pela intervenção da Psicologia Fenomênico-Humanista – soluções conjuntas com vários segmentos da escola; ocupação do espaço físico da unidade de ensino com atividades de leiturização através da Arte de Contar Histórias;



interação público/plateia; atualização da produção cultural da comunidade; práticas artísticas integradas ao trabalho popular; formas de organização estruturantes do pensamento e linguagem; melhoria da qualidade de ensino.

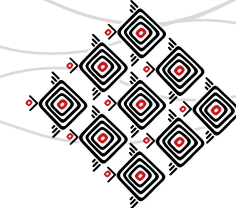
Desenvolvimento

A experiência docente com a arte revela o lugar que estamos: sala de aula de uma unidade socioeducativa. A situação ou contexto que instigou a realização da pesquisa funda-se na utilização de espaços não formais de aprendizagens no recinto da socioeducação - bibliotecas, salas de leitura, laboratórios, pátios, entre outros - para o exercício estético-expressivo da teatralidade na leitura, produção de histórias para encenação e ambiente de exercício da criatividade do educando. Iniciativa artístico-pedagógica do Professor de Artes (Musicalização e Teatro), José Nildo de Souza. Essa atitude constitui parâmetro para a efetivação da Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. Os espaços de leitura, sejam bibliotecas ou salas de leitura podem desenvolver também atividades que fomentem a expressão oral verbal e não verbal dos adolescentes (BRASIL, 2010 b). A partir dessa perspectiva, é possível conceber a prática da leitura através de recursos, habilidades e metodologias não necessariamente limitadas às categorias lógico-rationais.

Os gráficos delineados nesta pesquisa fundamentam conceitos e métodos do projeto “Por Uma Teatralidade na Leitura com adolescentes de unidades socioeducativas: Arte-Educação nos anos iniciais do ensino fundamental”. A disposição dos esquemas gráficos destaca as composições da visualidade cênico-coreográfica integrando as linguagens da teatralidade, musicalização e dança, mostras culturais através de festivais de contação de histórias apontando a leitura e seus vínculos entre público/plateia com a subjetividade humana enquanto práticas multiculturais singulares na acepção de Morin (1996).



Fig. 2. Apresentação Contação de Histórias com teatralização - Brasília - DF.



A categoria da pesquisa é a qualitativa, de caráter exploratório dos aspectos subjetivos, motivações não explícitas, espontâneas, bem como a possibilidade de se apurar opiniões e as atitudes das professoras-pedagogos (as) entrevistadas através de questionários instrumentalizados no modelo psicodramático-fenomenológico. A população/amostra ou participantes da pesquisa circunscrevem os educandos das unidades socioeducativas, professoras-pedagogas (os). Atuam com jovens e adolescentes nos anos iniciais do ensino fundamental nos turnos matutinos e vespertinos.

Métodos que influenciam a aprendizagem socioeducativa de adolescentes com a teatralidade na leitura são tematizados na elaboração do questionário quanti-qualitativo apresentando 20 perguntas sendo 5 subjetivas; 12 objetivas de múltipla escolha e 3 de identificação. Utiliza-se, para mensurar os resultados, a Escala Likert.

Para compreender os signos que a teatralidade descortina no processo de leiturização de adolescentes em situação de vulnerabilidades faz-se necessário descentralizar a interpretação literária do binômio quem lê e o que é lido e focar a experiência da leitura nos sentidos sensórios que ela produz à medida que se descortinam etapas interpretativas: 1. Atividades de relacionamento de grupo/Expressão Corporal: “contato com os companheiros”, “aquecimento”, “modelagem” e “confiança no companheiro”; 2. Atividades de espontaneidade corporal/Improvisação Teatral: “uma cena, um minuto”, “quem sou eu”, “conto interrompido”, “criar um final para as histórias”, “espaços cênicos”, “onde”; 3. Imaginação Criadora/Roteiro para criação de Peças Teatrais: “leitura de imagens”, “Texto não Dramático”, “Em que época estou”, “narrando histórias curtas”, “Espaço Físico”, “situações propostas nos enredos”, “Formação de rodas de leitura e contação de histórias”, “Produção de texto e ‘re’ escritura cênica” (ilustração/musicalização); 4. Observação/Linguagem Corporal e Verbal: “a visita”, “realidade e representação”, “seleção da produção dos educandos”, “sinalizar por meio de experimentações o que o autor quer dizer”, “composição das ações cênicas no decorrer das narrativas das histórias - linguagem corporal e encenações”, “representação, na forma de produção de cenários do imaginário coletivo do texto”; 5. Percepção

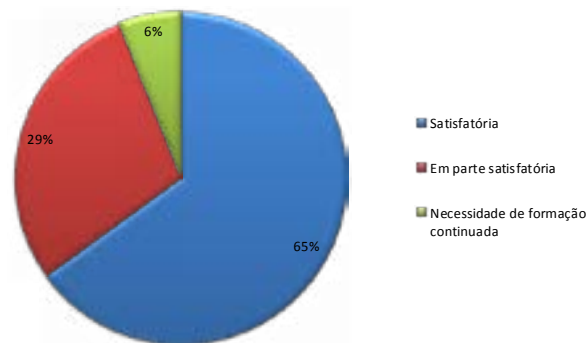


Gráfico 1: motivações para a leitura no magistério

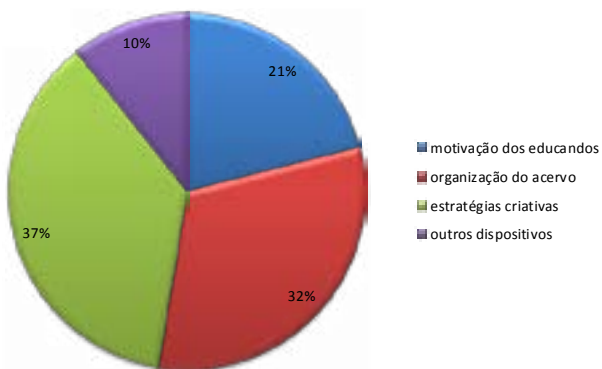


Gráfico 2: Problemáticas determinantes em um Projeto Técnico-Pedagógico focado na Leitura.

da Realidade/Interpretação Teatral: “analogias entre acontecimentos literários e suas relações com temas que inquietam os adolescentes”, “quadros de uma exposição”, “situações cotidianas”, “a construção”, “o objeto”, “apresentações no pátio, sala de leitura e/ou auditórios das unidades socioeducativas”, “releitura do texto/drama cênico”, “duração/tempo específico”, “avaliação compartilhada com os educandos e comunidades”.

As motivações para o desempenho da leitura no magistério foram manifestadas pelas professoras conjuntamente como 65% satisfeitas com a sua prática interpretativa referente a uma obra, texto ou livro, 29 % expressaram que se situam em parte satisfatória, enquanto que 6% demonstram que necessitam de formação continuada.

As problemáticas apontadas percorreram os seguintes fatores determinantes: 21%, as influências da motivação dos educandos; 32%, o modo de organização do acervo literário; as estratégias de criatividade na forma de lidar com a Arte Literária caracterizaram 37% do montante das problemáticas, enquanto que 10% das entrevistadas disseram que as dificuldades dizem respeito a outros dispositivos.

Agrega-se assim, aos processos conceitualizadores das educadoras uma prática motivadora que, conforme suas citações no percurso do questionário suscitam-se, no educando, ferramentas cognitivo-criativas, tais como: contação de histórias dramatizadas, 41%; recontos ilustrativo-cênicos, 26%; musicalização, 22%; leitura expositiva, 7% e não sabe, 4%.

Na perspectiva da relação professor-aluno retrata-se junto às profissionais-pedagogas e da socioeducação como percebem a atividade teatral mediada na aprendizagem da leitura dos educandos, onde se configurou o seguinte formato: 66% é adequada; 6%, pouco adequado; 28%, quase sempre adequado.

Os elementos que denotam as intencionalidades criativas caracterizam, conforme as profissionais pesquisadas, o processo construtivo de narrativas de histórias infanto-juvenis, 46%, a oportunidade de aprendizagem dos conteúdos de sala de aula, 41%, os estímulos disciplinares-comportamentais, 4%, e alternativas variáveis, 9%.

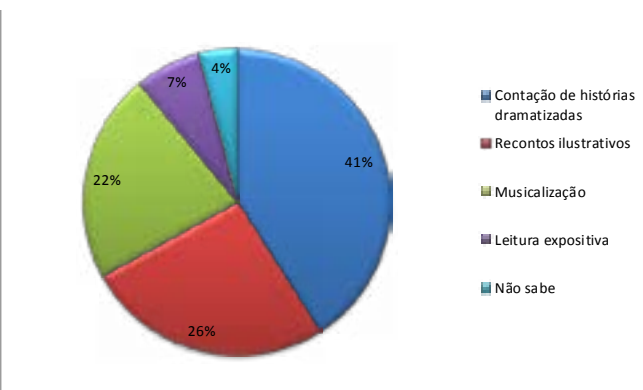
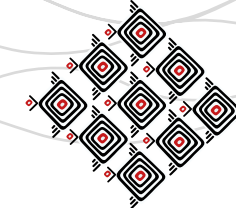


Gráfico 3: A Prática do exercício narrativo.

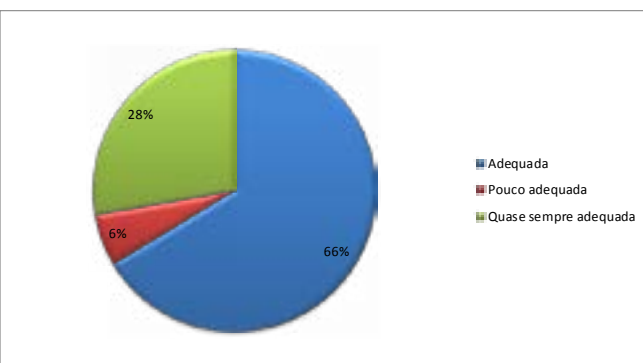


Gráfico 4: Relação professor-aluno.

Tabela 1: Respostas das participantes nas questões Analítico-Descritivas

Participantes	Relatos
1	“A prática teatral oportuniza a leitura do material a ser interpretado e a compreensão da oralidade no ato dramatização. Assim, motiva a busca por novos materiais de leitura tomando rumos diversos. O que importa ouvir”.
2	“A forma da linguagem promove a expressão. É bom aliar essa expressão aos conteúdos que estão estudando leitura por prazer que desperta interesse no aluno”.
3	“A leitura é visual nas dramatizações: imaginar, criar! Maneiras diversas de se comunicar motivam a participação quando voltadas para a realidade dos alunos”.
4	“Atividade amplamente aceita pelos alunos por ser atrativa e dinâmica. Portanto a sua necessária adequação a está sendo trabalhado em sala de aula”.
5	“Integração de diversas linguagens na representação. O acervo literário é ampliado pela curiosidade e a busca por novos materiais – fantoches, teatro de sombras, instrumentos musicais”.
6	“O aperfeiçoamento aos ouvintes que descobrem o mundo das letras. Não há negação para a arte. A criança tem vivenciar... Educa a criança a conhecer o próprio mundo. Esse tipo de trabalho de forma diversificada aprimora conhecimentos realizados em sala de aula”.
7	“O teatro, desde suas origens, é tributário da literatura, pois deu formato, plasticidade e promotor das expressões emotivas e afetos humanos em seus contornos cômicos e dramáticos. Assim, a leitura evoca o teatro”.
8	“As crianças procuram sempre estarem na biblioteca. Na prática da leitura, o comportamento das crianças reeduca”.
9	“Pode auxiliar na leitura com mais entendimento. Que o aluno leia e entenda o que leu de um jeito mais prazeroso memorização, imaginação, emoção e fantasia”.
10	“A participação em massa da turma em atividades lúdicas oportuniza a integração entre conteúdos”.
11	“É uma prática que necessita de concentração e contextualização. O ler vem antes do atuar”.
12	“A criação e o contato mais direto com os personagens das histórias amadurecem o aluno-leitor”. Portanto a aprendizagem melhora com as práticas teatrais na biblioteca, pois, os educandos se envolvem no ato de ler. O teatro torna-se assim, uma técnica de contação”.
13	“O Teatro na Leitura é uma ferramenta especial que agrega a teoria e a prática. O desafio é torna-la consciente o corpo discente e docente, pois, melhora a fala, a desenvoltura e incentiva a criatividade pelas relações entre a leitura e a escrita”.
14	“Entre as mudanças destacam-se uma maior habilidade na interpretação de textos e a necessidade de seguir regras nas apresentações em grupo”.
14	“Os desafios para o aprimoramento da atividade vinculam-se à formação profissional das professoras precisando desenvolver a convivência mútua”.
16	“Precisa de estrutura e interesse das professoras e da direção, pois, é uma atividade que depende tanto da formação aprender como da capacidade individual de iniciativa”.
17	“É uma proposta de leitura de construção coletiva dentro do contexto escolar. Amplia conceitos sobre saberes expressões corporais e orais. É preciso que se dê reconhecimento garantindo maior qualidade”.
18	“Instiga os estudantes a lerem e imergirem nas fantasias das histórias infanto-juvenis. Os alunos demonstram interesse e satisfação em frequentar a biblioteca pelas consultas aos livros expostos no pátio da escola”.

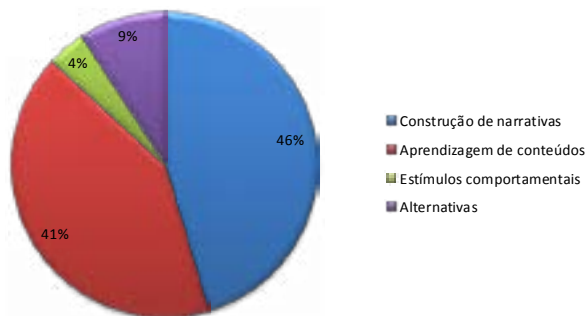


Gráfico 5: As intencionalidades do Teatro na Prática da Leitura.



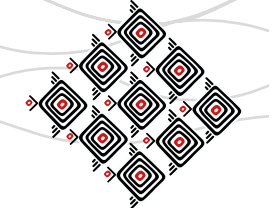
Fig. 3. Encenação Teatral entre as turmas de socioeducação.

Resultados

Os fatores determinantes levantados pelas professoras que mobilizaram a problematização da Atividade Técnico-Pedagógica O Teatro na Prática da Leitura aponta: motivações inovadoras na aprendizagem dos educandos, espaço físico, mobiliário da sala de leitura, desempenho dos conteúdos, viabilidade para o Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino da socioeducação, participação e mudanças nos modos de ser e estar dos educandos.

As demonstrações significativas firmadas entre a linguagem, expressão e contexto das narrativas de histórias infanto-juvenis vivenciadas na arte da contação constituem mediações instrumentais para se construir vínculos entre o texto literário no palco e suas interações com o público. A apreciação laboral e investigativa dos modos de pensar e sentir, ser e estar dos educandos esboçam a execução da pesquisa e seus dispositivos instrumentais - formulações metodológicas através da análise de documentos propostos. A realização de um projeto sobre o uso do Teatro como facilitador da leitura e escrita demarca o tipo de pesquisa: foco em análise documental, apreciação das produções dos educandos nas atividades teatrais, a edificação de uma dialogicidade entre palco e plateia.

Apontamentos e limitações desse estudo indicam o fenômeno dos recontos ilustrativos como estratégia projetiva à saúde afetiva/mental dos educandos em Ribeiro (2011). A ambiência expressiva da oralidade constitui base para formação de uma política de leitores, e referencial para pesquisas em Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. O fomento à leitura internaliza emoções, modos de ser e percepção de mundo descortinando uma metodologia que integra a teatralidade na aprendizagem da leitura. A imaginação infanto-juvenil percorre as vertentes fenomenológico-analíticas através da descoberta de estágios projetivos. A criança revela na teatralização de personagens/situações/tempo/espacos literários medos, angústias e suas inquietações. Momento singular para a construção de vínculos com a saúde mental dos educandos.



Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos R. **A Educação como Cultura**. Brasiliense. SP: 2005.

BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL (Subchefia para Assuntos Jurídicos). **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Publicada no DOU de 25.5.2010. Brasília.

CASSIRER, Ernst. **Antropologia Filosófica**. Martins. SP: 1999.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**. SP: HUCITEC, 2008.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p.109-141.

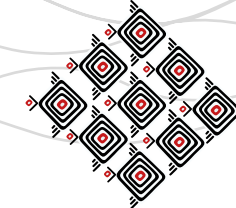
MORENO, J. L. **Psicodrama**. SP: 8ª ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2013.

MORIN, E. **A noção de sujeito**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996

READ, Herbert. **A Educação Através da Arte**. Ed. Mundo da Arte. SP: 1988.

RIBEIRO, Gastão. **Psicoterapia Infantil**. Summus Editorial. São Paulo: 2011.

SILVA, Tomaz T. **Antropologia - As Vertigens do Pós-Humano**. BH: Autêntica, 2000.



O DESENVOLVIMENTO DA PERCEÇÃO VISUAL NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DAS ARTES INTEGRADAS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Juliana Maria de Lima¹ - SME

Resumo

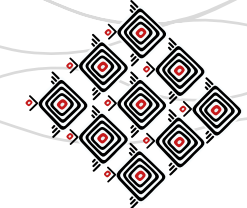
Este relato descreve uma prática educacional exitosa, desenvolvida em uma Escola Estadual da cidade de Araçatuba (SP), com alunos do 2ºano do Ensino Médio, através do projeto “Mulher sinônimo de luta”, o qual versava sobre a violência contra o gênero feminino de forma interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Arte e História. O projeto teve o objetivo geral de conscientizar e desconstruir a cultura de violência em desfavor do gênero feminino. Em Arte foi realizada a análise e reflexão do feminino em abordagens artísticas, sendo eleita pelos alunos para releitura, através da linguagem da instalação, a partir da análise de uma exposição realizada em um museu na Bélgica intitulada “A culpa é minha?”. Esta exposição mostra os trajes que mulheres usavam no dia que sofreram abuso sexual. Este projeto ofereceu aos alunos a oportunidade de ampliação do repertório imagético vivenciando uma abordagem de comunicação visual diferente da habitual dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Artes visuais. Ensino Médio.

Introdução

A Arte permeia todos os momentos do nosso cotidiano e através dela conseguimos expressar o que sentimos e pensamos, o que revela o universo cognitivo e afetivo de cada um. Durante esse processo há a elaboração de significações por parte do indivíduo que reconstrói, usando formas, linguagens e elementos diversos, a sua própria realidade. Segundo Pereira (2008) [...] “a

¹ Orientadora Pedagógica de Arte na Secretaria Municipal de Araçatuba e Professora de Arte do Estado de São Paulo. julianalimaartesp@gmail.com



arte cria sentidos para ler o cotidiano, apresenta maneiras de superar o comum e aprofundar-se nas ideias sobre o convívio social” (PEREIRA, 2008, p. 9).

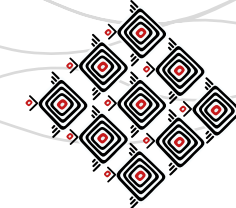
No contexto educacional a Arte possui extrema importância no processo educativo e desenvolvimento integral da pessoa, buscando a formação de um cidadão consciente e crítico- atuante no meio em que vive.

Sabemos que a Arte não é apenas socialmente desejável, mas necessária. Não é possível uma educação intelectual [...] sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a Arte.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizada, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2007, p.5)

A convivência e aprendizagens oferecidas no ambiente escolar oportunizam aos alunos possibilidades de mudanças de seu contexto social e nessa concepção, o ensino de Arte faz a diferença, pois trabalha o ser humano partindo de suas inquietações, questionamentos e angústias, criando e respondendo perguntas, construindo e reconstruindo conceitos, propondo troca de ideias e reflexões, favorecendo a interação com o outro e essa dinâmica resulta na construção do conhecimento e mudança da realidade. Para Vasconcellos (2006):

[...] o aluno deve ser preparado para transformar o que está a sua volta. Ele deve marcar sua presença ativamente e não ser um mero espectador”, nesse sentido, “educação e o professor não podem ser neutros”. Segundo Silva “devem estar conscientes e inseridos num espaço histórico e preparar-se para uma atuação concreta, que não passem à margem da realidade. É preciso oferecer uma direção histórica, cultural, política e ética [...]” (VASCONCELLOS, 2006, p. 39).



A complexidade da Arte e seu poder integrador não pode limitar-se à abordagens fechadas. A aproximação entre Arte e outras áreas de conhecimento quando bem elaborada pode ser significativa, portanto a interdisciplinaridade depende principalmente da interação entre professores no ambiente escolar, da análise e reflexão de práticas pedagógicas e possibilidades de abordagens integradas dentro do contexto real da educação. Considerando essa relação no contexto escolar, a Arte oportuniza a reflexão e a conexão de conhecimentos das mais diversas áreas do saber.

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividades, conteúdos e pesquisa de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para atividades artísticas. É um território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador e plural e interdisciplinar no processo formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte-educação poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade. (FUSARI e FERRAZ, 1993, apud VARELA, p.221)

O arte educador precisa manter uma postura interdisciplinar no ato de ensinar. Para Barbosa (2003) o professor de Arte tem papel importante nesse contexto, mas é fundamental ressaltar que o professor desta disciplina precisa estar atento quanto ao seu contexto interdisciplinar. Não se faz interdisciplinaridade usando habilidades do professor de Arte em festividades ou fazendo desenhos para ilustrar textos de outras disciplinas, “Arte tem conteúdo, assim como todas as outras disciplinas esse conteúdo deve ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros”. (BARBOSA, p. 109-110)

Nesse sentido, entendendo a função integradora da Arte e seu potencial no auxílio para a compreensão da leitura de mundo e contextualização de aprendizagens elaborei o Projeto *Mulher sinônimo de luta* utilizando o conteúdo da Proposta Curricular para o 2º ano do Ensino



Fig 1. Exposição mostra roupas de vítimas de estupro no dia que sofreram o ataque. Reprodução/Facebook/ CCM

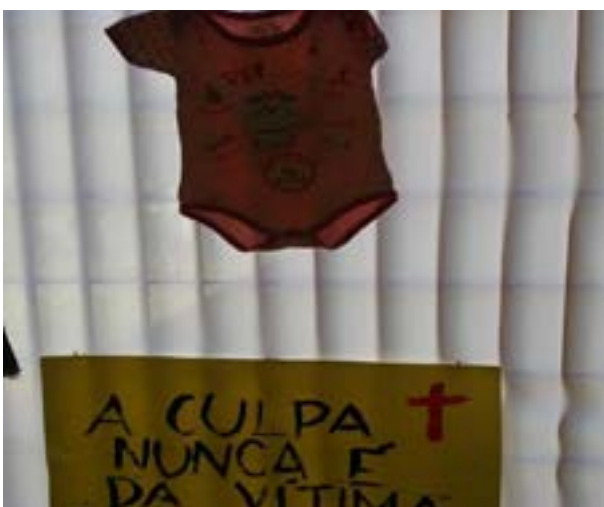


Fig 2. Imagem do “body” infantil em foco-Araçatuba-SP/ Arquivo Pessoal

Médio no Componente Curricular Arte para as Escolas Estaduais Paulistas. Com o objetivo geral de abordar o tema violência contra a mulher de maneira interdisciplinar e significativa para os alunos, conscientizando-os da importância do diálogo e combate a esta prática social, e com o objetivo específico da disciplina de Arte em propor uma resignificação da concepção das técnicas de comunicação visual, envolvendo a área de Arte no trabalho interdisciplinar dentro da escola, exemplifiquei através da abordagem e desenvolvimento do tema “violência contra a mulher”, assunto presente na realidade de muitas famílias de alunos e relevante à toda comunidade escolar, apontando possibilidades para um trabalho integrado e significativo entre Arte e outras disciplinas.

Desenvolvimento

A ideia da criação do Projeto *Mulher sinônimo de luta* nasceu da observação das práticas culturais dos alunos da EE Vaniolê Dionysio Marques Pavan, situada na cidade de Araçatuba/SP. Observa-se nos alunos o costume de ouvir músicas depreciativas ao gênero feminino, suspeita-se de casos de prostituição, registra-se um alto índice de gravidez na adolescência e muitos relatos de violência familiar colocando a mulher como alvo na grande maioria dos casos.

Analisando este cenário, visualizei a possibilidade de promover uma ação integrada na escola através da propositura de um projeto, visando conscientizar os alunos sobre a prática da violência contra mulher e ao mesmo tempo apontar aos professores uma forma de integração entre Arte e outras disciplinas, respeitando as especificidades do conteúdo apontado pelo currículo referente a este componente, transpondo a ideia arraigada pelo paradigma vigente em nossa escola, que aponta para a participação das Artes visuais apenas na confecção de cartazes ou criação de desenhos ilustrativos de temas abordados por outras disciplinas.

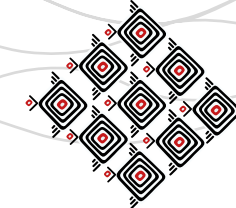


Fig 3. Alunas preparando as peças de roupas para exposição-Araçatuba-SP/ Arquivo pessoal



Fig 4. Aluna preparando peça de roupa para exposição/ Arquivo pessoal

A proposta do trabalho aconteceu entre fevereiro e início de março de 2018, iniciando-se com a apreciação, análise e reflexão sobre artistas de diferentes épocas que apresentam o feminino em suas abordagens artísticas (Artes Visuais e Música), ressaltando as diversas formas que a mulher é vista e representada através da Arte em nossa sociedade em diversos períodos históricos. A abordagem do tema provocou grande discussão referente ao gênero musical Funk, popular entre os alunos, e que na maioria de suas letras dá um tratamento desrespeitoso a mulher, gerando em sala questionamentos referentes a influência dessa manifestação artística no aumento da violência sexual contra a mulher.

Simultaneamente o professor de História realizou em suas aulas análises estatísticas, leitura de referências bibliográficas sobre o tema abordado e da lei 11.390/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, enfatizando o contexto histórico, em consonância com os objetivos gerais disciplina de Arte para este projeto, buscando desenvolver a reflexão e o debate crítico sobre a violência contra a mulher e os meios de combatê-las.

Envoltos no tema, após a sensibilização inicial propiciada pela dinâmica das rodas de conversa, debates e análise de textos e imagens ofertados pelos professores de ambas as disciplinas, foi proposto aos alunos na aula de Arte uma pesquisa tendo como orientação encontrar uma forma de versar sobre o tema “Violência contra a mulher” por meio da linguagem visual, através de uma intervenção no espaço escolar de forma diferente das ações usuais como desenhos e cartazes, contemplando o conteúdo da Proposta Curricular pedagógica para o 2º ano do Ensino Médio que dialoga sobre Arte e Público.

Durante a pesquisa estruturada em grupos, foram encontradas pelos alunos diferentes formas de abordagens artísticas visuais. Chamou atenção dos alunos uma mostra intitulada “A Culpa é minha?”, realizada na Bélgica (Fig. 1) que colocou em exposição roupas de vítimas de estupro, levantando a análise sobre o clichê de que o uso de roupas provocativas é um dos motivos para a violência sexual, através da exibição dos trajes que mulheres e meninas estavam utilizando

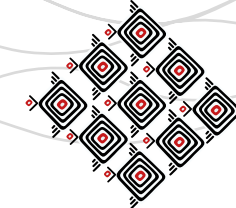


Fig 5. Alunos montando o suporte para colocação das peças. Arquivo pessoal



Fig 6. Alunas caracterizando hematomas. Arquivo pessoal.

no dia em que foram violentadas sexualmente. A mostra cita o questionamento dessas mulheres sobre sua responsabilidade por terem sido agredidas, condicionando a agressão que sofreram a roupa que estavam vestindo.

Após coleta de dados estatísticos e análise da organização da mostra em fontes jornalísticas, os alunos foram em busca de recursos materiais para realizar a releitura na escola, solicitando aos familiares contribuições de peças de roupas. Durante o processo de criação uma das alunas questionou se poderia trazer um “body” infantil, já que havia pesquisado notícias de violência sexual também contra bebês. Esta indagação gerou grande polêmica entre todos os alunos, muitos julgaram ser uma imagem “muito forte”, sendo consultada inclusive, a equipe gestora da unidade escolar sobre as implicações da utilização desta peça na releitura. Ainda durante esse processo os alunos resolveram fazer uma performance próxima à exposição, utilizando-se de maquiagens para retratar a violência em seus próprios corpos.

No dia nove de março os alunos fizeram a montagem da intervenção no espaço escolar com a disposição das roupas, o que os levou novamente a um questionamento sobre a relação que poderia se desenvolver entre o público e o trabalho apresentado: Seria necessária a produção de legendas para explicar à comunidade escolar a que se referia a obra, ou somente as imagens dariam essas informações às pessoas?

Após grande discussão chegaram à conclusão que não seria possível identificar a violência e decidiram rasgar e respingar “sangue” produzido com tinta nas roupas, fazendo com que, segundo eles, fossem ressaltadas as consequências físicas de um ataque sexual e fazer frases de efeito para afixarem próximo às peças.

Durante a montagem, as atividades foram divididas entre os alunos. Percebeu-se um envolvimento grande, principalmente daqueles que normalmente têm uma postura indisciplinada, demonstrando respeito pelo trabalho realizado, enquanto alguns alunos preparavam as roupas e fixavam o suporte em que seriam expostas as peças, outros elaboravam e escreviam as frases de



Fig. 7 Aluna durante performance./ Arquivo pessoal



Fig 8. Resultado da exposição. Arquivo pessoal.

efeito, deixando claro que foi atingido o objetivo de fazer pensar sobre o tema e além disso, refletir sobre a importância da conscientização e necessidade de se fazer algo em relação ao assunto.

Conforme o planejamento inicial algumas alunas produziram uma pintura corporal com maquiagens, figurando hematomas resultantes de agressões físicas praticadas contra mulheres e fizeram uma performance utilizando como pano de fundo o trabalho em exposição, representando a dor e sofrimento de mulheres vítimas de agressões, que muitas vezes são acompanhadas de abusos sexuais. Foi feita ainda por parte das alunas uma analogia da ação planejada em que refletiram sobre o uso da maquiagem em casos reais para esconder as manchas resultantes desses ataques.

Diante do relato da prática educacional apresentada, é evidente a importância da Arte na formação humana e a necessidade da sua presença no contexto escolar. Nessa concepção espera-se que mesmo diante dos preconceitos a esta disciplina, quando a Arte ainda é vista apenas como prática educativa a serviço da unidade escolar na ornamentação de festas em datas comemorativas, confecção de painéis e lembrancinhas, exista uma preocupação maior dos arte educadores na luta pelo seu espaço, através da busca por mais conhecimento e profissionalização, assumindo uma postura de professor/pesquisador para a validação efetiva da Arte no ambiente escolar. Mudando assim esta realidade através de boas práticas e formação continuada entendo ser possível a mudança do paradigma vigente, para que a Arte seja realmente vista como a área de conhecimento que melhor prepara o indivíduo a se inserir e intervir de maneira consciente na sociedade.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.



BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende E. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

VASCONCELLOS, Marcya. A Arte entra em cena na escola. In: SILVA, Angela Carrancho da. (Org.). **Escola com arte: multicaminhos para a transformação**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 35-53.



AULAS NÃO TERMINAM NA SALA DE AULA E SE TERMINAM, PRECISAMOS REPENSÁ-LAS

Kelly Christina Mendes Arantes¹ - UFG
Célia Regina de Oliveira² - EMTIPSA
Thiago Lima Macedo³ - UFG
Agência Financiadora: Capes

Resumo

Este artigo se trata da experiência ocorrida entre a proposta do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Projeto de Extensão – “Ensino-aprendizagem em artes: Abrindo diálogos entre a universidade e escola” que traz estudantes das escolas públicas do ensino básico para terem aula juntamente, com os estudantes das graduações da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás, com a intensão de romper com o “pensamento abissal” (SANTOS, 2010) e promover, “deslocalização do olhar” (HERNÁNDEZ, 2011), assim como, “outras pedagogias” (ARROYO, 2010).

Palavras-chave: Pensamento abissal. Deslocalização do olhar. Outras pedagogias.

1 Doutora pela Universidade de Barcelona, programa: “Educación Artística y Aprendizaje de las Artes Visuales”, professora adjunta no curso de Licenciatura Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi coordenadora de curso, de estágio e do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Artes Visuais entre 2012-2017, atualmente, coordena o Projeto de Extensão: Ensino-aprendizagem em artes: Abrindo diálogos entre a universidade e a escola. Tem vários artigos e capítulos publicados e pela editora Erasmus o livro: MENDES, Kelly. **El poder transformador de los maestros: relatos de experiencias reales**. Barcelona: Erasmus Ed., 2016. kellymendes.fav@hotmail.com

2 Professora de arte da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, Licenciada pela FAV-UFG, supervisora do PIBID-Artes Visuais-UFG, coordenadora externa do Projeto de Extensão: Ensino-aprendizagem em artes: Abrindo diálogos entre a universidade e a escola. ce_reoliver@hotmail.com

3 Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e bolsista PIBID-Artes Visuais-UFG, biênio 2016-2017. thiagolmarq@gmail.com



[...] na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios.

Boaventura de Sousa Santos

Introdução

Quando inicio a escrita de um trabalho, uma aula, uma conferência ou até mesmo quando me apresento em um evento público ou privado na área de educação, sempre começo falando dos lugares em que venho me construindo como professora de arte, desde o contexto do ensino fundamental até o curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Apresentar-me não só significa situar o meu lugar de fala, como também significa uma forma de não me esquecer da trajetória docente que venho traçando desde então. Nessa perspectiva, costume não raramente, olhar a universidade desde lá, daquelas escolas dos entornos dos grandes centros urbanos. Assim, nem sempre meus posicionamentos encontram ressonâncias no contexto de formação docente em artes visuais, sobretudo, nos posicionamentos que olham as escolas desde a universidade.

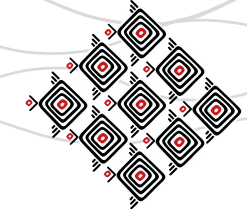
Foram 17 anos trabalhando como professora de arte no ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte, onde renderam muitos frutos, vários projetos de trabalho que fizeram parte da minha formação docente e que colaboraram para a cidadania de muitos estudantes, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade menos excludente (TESSER, 2010).



Nas escolas públicas do ensino fundamental onde transito, como professora do curso de licenciatura em artes visuais, é onde minhas indagações e reflexões encontram ressonâncias, onde o que aprendi e aprendo, dentro e fora delas, fazem sentido. É nesse território que a teoria se transforma em prática e o desejo de contribuir para uma “sociedade verdadeiramente democrática” (GIROUX, 2003) se torna realidade. Transitar pelo meio acadêmico e por estas escolas é uma maneira de constantemente “cruzar limites” (GIROUX, 1997) e, até mesmo, romper com o “pensamento abissal” (SANTOS, 2010) existente entre o universo acadêmico e o universo das escolas. Como disse esse mesmo autor, “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (2010, p.24) seguindo sua teoria, essa distinção se fundamenta em relações históricas do modelo de sociedade moderna ocidental, ou seja, na tensão entre a “regulação” e “emancipação social”, presentes nas sociedades metropolitanas.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso (...) a sua visibilidade se assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha (SANTOS, 2010, p. 25).

Evidentemente, essa tensão também reverbera no contexto das micro relações burocráticas e interpessoais existentes entre o contexto acadêmico e escolar, assim como, em seus interiores, na medida em que, invisibiliza outras formas de conhecimento. Santos (2010) destaca, que o conhecimento do outro lado da linha interessa, quando se torna objeto ou matéria-prima para a inquirição científica. Em tempos de retrocessos políticos, sociais e econômicos a academia ainda não se deu conta de que essa lógica inquisidora, é só um reflexo de uma lógica colonial mais ampla. Ao contrário do que se propõe em termos teóricos, a universidade tem se esquecido que o debate e a investigação científica não conhecem fronteiras e que o intercâmbio de conhecimentos



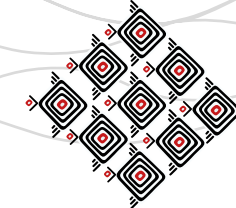
dentro e fora dela deveria se dar de forma cooperativa e com menos ênfase nas competências. Como discute Alva (2010) a mercantilização da educação dá ênfase as competências e distancia da educação humana, das relações de alteridade que se refere,

(...) à capacidade ética de reconhecer o outro como um legítimo outro e não como um mero instrumento, meio ou recurso, ou como alguém que se pode utilizar com fins próprios. Trata-se de uma relação que não é meramente cognitiva, senão de uma relação de tipo ético, no sentido de que o outro me afeta e me importa, o qual exige que me faça responsável dele (ALVA, 2010, p. 81).

Construir o conhecimento nesse diálogo não inquiridor e sim ético com os sujeitos das escolas públicas em que transito – sendo reconhecido como sujeito humano por outro sujeito humano – tem sido a maneira de me ver no outro e, no outro, reconhecer aquilo que em mim desconheço. Nesse espaço é onde me encontro e me sinto acolhida e onde encontro professores/as de arte para dialogar, refletir e escrever sobre nossas experiências colaborativas. Dentre elas as desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás entre os anos 2012 a 2017 e o Projeto de Extensão: “Ensino-aprendizagem em artes: Abrindo diálogos entre a universidade e escola”, em especial a professora Célia Regina com quem tenho há quase cinco anos desenvolvido projetos, construído diálogos entre a universidade e a escola e refletido sobre estas experiências.

Olhares que se cruzam: PIBID e Projeto de Extensão

Partindo das considerações acima, pretendemos nesse relato, refletir sobre um caso específico, surgido após a visita de alguns estudantes da Escola Municipal de Tempo Integral Pro-

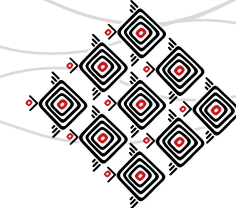


fessora Silene de Andrade (EMTIPSA) à FAV, mediada pelo citado projeto de extensão, o qual coordenamos, professora Célia como coordenadora externa e eu como coordenadora interna.

A nossa reflexão parte da história de Saulo (12 anos), um dos estudantes participantes do PIBID-Artes Visuais e Projeto de Extensão, que ficou em segundo lugar no concurso promovido pela Agência Municipal do Meio Ambiente (AMMA) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), ambas de Goiânia, para a criação da logomarca do Projeto Eco Goiânia que tem como objetivo principal, manter a cidade limpa. Como destaca Prateado (2017): “Os dois órgãos visam com esse concurso envolver a participação das crianças na defesa ambiental, despertando-os ainda na infância para o engajamento ambiental.”

Saulo se tornou nosso “estudo de caso” porque a sua trajetória, no nosso projeto de extensão, condensou as nossas expectativas e objetivos que, dentre elas, destacamos a importância de abirmos as portas da nossa unidade (FAV-UFG) para que estudantes, do ensino fundamental, possam ter outras experiências que ampliem seus repertórios no que diz respeito ao processo criativo, no que diz respeito a seus direitos e no que diz respeito a perspectivas positivas em suas trajetórias pessoais. A universidade federal é um bem público e trazer as escolas públicas para dentro dela e, não somente mantê-las em suas margens, é uma forma de coexistirem e de resistirem ao “pensamento abissal”, contribuindo para discursos contra hegemônicos, discursos de possibilidades e para a pedagogia da esperança (FREIRE, 2016). O nosso projeto de extensão não propõe nenhuma revolução ou intervenção em contextos macros, apenas deseja contribuir para a criação de novas forma de ver, novas perspectivas e possibilidades de atuar no mundo. Quando a escola e a universidade coexistem todos/as aprendem com os outros e rompem preconceitos e estereótipos.

Naquela manhã em que estudantes da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade (E.M.T.I.P.S.A) visitavam o curso de Design de Ambientes da FAV, nos chamou atenção como Saulo, se colocou prazerosamente diante de seus colegas, assim como, diante



da turma dos graduandos da disciplina de laboratório de design de mobiliário para contar a sua experiência naquela aula.

No dia da nossa visita na citada disciplina, os estudantes do bacharelado estavam desenvolvendo propostas de móveis para as crianças de um abrigo e os estudantes visitantes participaram desse processo de criação. Segundo Saulo, seu grupo estava criando uma poltrona, que partiu da ideia de um ninho, que pudesse acolher várias crianças ao mesmo tempo e que fosse “fofa”, confortável. Na discussão em grupo, essa ideia evoluiu para uma poltrona no formato de duas grandes mãos que tinham como proposta acolher as crianças.

Saulo já trazia consigo um vasto repertório sobre o desenho, desenvolvido durante um ano nas aulas propostas pelos bolsistas do PIBID, Thiago Macedo, Gustavo Trindade e Israel Lima no subprojeto denominado “Desenho: Linhas da nossa vida”. Esse projeto serviu de conexão para o desenvolvimento da ação de extensão em diálogo com o nosso Projeto de Extensão.



Fig. 1. Visita dos estudantes da E.M.T.I.P.S.A. na disciplina Laboratório de Design de Mobiliário do curso de Design de Ambiente – FAV – 09/10/2017
Foto: Kelly Mendes

Desenho: linhas de nossas vidas

Pensar a formação de crianças e jovens para além do que o ensino básico e universitário propõe, é um desafio para todos nós que trabalhamos no contexto da educação formal e na formação de professores de arte. A proposta do nosso subprojeto institucional, PIBID-Artes Visuais-UFG (2012), “partia” na maioria das vezes do conhecimento e desejos apontados pelos estudantes participantes, ou seja, da escola, porém, como esclarece Freire (2016): “Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto ao outro e não ficar, *permanecer*.(...) Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele.”

Como propuseram os bolsistas Gustavo, Thiago e Israel em diálogo conosco, coordenação e supervisão de área PIBID-Artes Visuais-UFG, a ideia de trabalhar o desenho era de associar a sua prática ao cotidiano dos estudantes da turma F do 6º ano da EMTIPSA, seguindo a pergunta



Fig. 2. Gustavo, Thiago e Israel – FAV – UFG - 25/10/2017 Foto: Kelly Mendes



Fig. 3 e 4. Práticas das aulas de desenho – 1º semestre de 2017 Fotos: Célia Regina

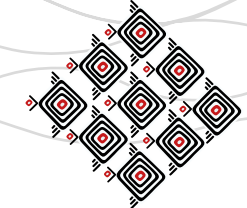
que sempre norteou os projetos do PIBID-Artes Visuais-UFG: “Como a escola se relaciona com o mundo da vida?” (ASCÊNCIO, 2010, 101).

Considerando que o desenho está em tudo, seja de forma meramente ilustrativa ou nas formas que compõem cada elemento de nosso universo. A intensão desse projeto de trabalho, segundo as nossas discussões, era de desenvolver a percepção dos estudantes e ajudá-los a entender a presença e importância do desenho em suas/nossas vidas. O que desejávamos alcançar através da intermediação e uso da prática do desenho com técnicas diversas era:

Estimular o lado direito do cérebro que é responsável pela criatividade (EDWARDS, 1979) e que muitas vezes não tem estímulos no dia a dia, desenvolver um olhar mais atento para as formas que estão presentes no nosso cotidiano, estimular a coordenação motora fina, ajudar os/as estudantes a perceber a capacidade de comunicação que o desenho possui, transformar a visão em um olhar um pouco mais atento, estimular a concentração, valorizar o respeito pela produção do outro e o entendimento de que não é necessário seguir uma única linha de trabalho, ressaltar a importância da paciência e da aceitação do erro na construção do conhecimento, destravar e libertar os/as estudantes do medo de errar e do medo de seu trabalho não alcançar o mesmo nível de um outro aluno que supostamente faz melhor (Objetivos propostos pelos bolsistas Thiago, Gustavo e Israel, 2017).

Sob nossas orientações, conversas e trocas os bolsistas PIBID-Artes Visuais-UFG conciliaram o prazer que tinham em desenhar com o ensino do desenho, trazendo com eles suas próprias experiências e enriquecendo a proposta e as discussões.

Esperamos que no fim do projeto os/as estudantes tenham adquirido uma visão mais ampla para o mundo ao seu redor, percebendo as coisas não só com o lado racional e “domesticado” do cérebro. Esperamos que sua criatividade seja estimulada, que sua visão de mundo os possibilite mudar, criar, recriar, perceber e interagir de maneira mais livre com as diversas situações que irão enfrentar. (Resultados esperados pelos bolsistas, Thiago, Gustavo e Israel, 2017).



Além disso, o contato dos bolsistas com os/as estudantes da E.M.T.I.P.S.A. possibilitou a aproximação deles da realidade da universidade e a conhecer, através dos bolsistas, o curso de artes visuais. Podemos afirmar que os bolsistas foram uma excelente referência na vida destes adolescentes.

Projeto de Extensão

Ensino-aprendizagem em artes: Abrindo diálogos entre a universidade e escola

O nosso projeto de extensão tem como proposta fundamental, trazer as escolas das periferias urbanas para dentro da universidade, ou seja, povoar a Faculdade de Artes Visuais de outros territórios, trazendo para o aqui e agora a apropriação de crianças e adolescentes desse universo chamado universidade, não como um devir futuro, mas como um estar no presente real, concreto, agora.

A universidade ainda permanece distante da realidade desses jovens das escolas públicas das periferias urbanas. A proposta do nosso projeto é colocar de fato em coexistência esses dois contextos, o que significa colocar o conhecimento produzido em cada um deles como contemporâneos, abandonando o “pensamento abissal” que subalterniza e coloniza a escola em detrimento da universidade. Nessa perspectiva, propomos exercitar o “pensamento pós-abissal” que “tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p.45). Em diálogo com a teoria de Santos (2010), Arroyo (2012) também defende a necessidade da criação de “outras pedagogias” que converse com as demandas desses “outros sujeitos”.



A primeira condição para um pensamento pós-abissal é a co-presença radical. A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. A co-presença radical implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido abandonando a concepção linear de tempo (SANTOS, 2010, p. 45).

Dialogar com os textos de Santos (2010) e Arroyo (2012) nos levou a considerar várias questões além das propostas pelo projeto de extensão, sobretudo, no que se refere a maneira em que sujeitos das periferias dos grandes centros urbanos se expressam e se situam com propriedade em outros lugares que são seus por direito, mas que se mostram inacessíveis ou inalcançáveis, como, por exemplo, a universidade pública.

Eu me senti em casa. Se eu pudesse ficaria o dia todo!

Assim se expressou Saulo em seu depoimento ao chegar na sua escola, como proposta pela atividade: “O que você achou da visita na FAV? Os estudantes voltaram a escola e com eles levaram vivências que nós não poderíamos imaginar.

Ontem lá na faculdade eu achei muito legal. Nós aprendemos com os alunos maiores, eles trataram a gente com muito carinho. Eu me senti em casa. Se eu pudesse eu ficaria o dia todo. Parabéns FAV!

(Saulo Silva Marquês)

O que eu achei? Ontem na Faculdade de Artes Visuais foi ótimo!!! Primeiro aprendemos a fazer desenho em 3D no computador, foi diferente! Apesar de eu não ter entendido direito... Depois veio a parte mais divertida, fomos para outra sala e lá tinha um monte de meninas tops, sentei-me do lado de uma menina chamada Lorena e outra que eu não sei o nome que tinha o cabelo curtinho. E lá a gente fez objetos para deficientes e foi muito Top!!! Amei!!!



(Estudante não identificado)

Eu achei muito legal minha experiência na faculdade da UFG. Ontem eu tirei minhas dúvidas no design aprendi a fazer desenho 3D no computador. Achei o dia de ontem especial, porque eu tive a experiência de estar em uma faculdade, tive a experiência de estar com pessoas mais velhas, fiz desenhos com pessoas que fazem o curso de Artes, gostei muito deles, achei eles muito pacientes com os alunos. No design de interiores o professor ensinou como eu poderia fazer um ambiente em 3D.

No design de móveis eu achei muito legal, porque eu tirei minhas dúvidas no trabalho com o PIBID. Nesse semestre os estudantes, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, estavam desenvolvendo o projeto: “Desenho: Linhas de Nossas Vidas” na E.M.T.I.P.S.A. e os estudantes estavam trabalhando sobre como o desenho faz parte de tudo que o ser humano cria.

Gostei muito de saber sobre o trabalho que os alunos da faculdade estão fazendo para ajudar os abrigos de crianças abandonadas, achei interessante a iniciativa deles, gostei de entender como tirar as referências de alguma coisa, para fazer um objeto que tem alguma referência importante, para conseguir um desenho. Também gostei de poder fazer algo que não existe: mas que poderia existir.

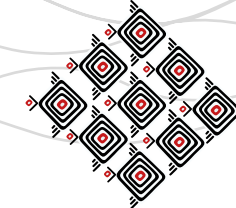
(Helloisa Félix Guimarães)

Professores, coordenadores e diretores, gostei muito do dia de ontem, e adorei todas as aulas. Achei os professores muito sábios e legais. A minha primeira aula foi representação 3D. Depois dessa aula fomos lanchar lá fora, depois fomos para a outra aula que foi design de móveis. Quando chegamos lá, sentamos e fomos apresentados. Depois procuramos grupos para ficarem com a gente para fazer o projeto.

Na aula de representação 3D eu fiquei com 3 meninas, elas me ajudaram muito, me ensinaram, me orientaram e eu aprendi muito sobre o programa do computador. As três meninas me ajudaram muito.

Na outra aula de design de móveis, eu conheci muitas pessoas, mas no meu grupo tinha uma menina que era igual a todas, mas para mim ela era especial O NOME DELA ERA ISADORA, eu a achei muito simpática e bonita. Nós agradecemos muito a FAV.

(Estudante não identificado)

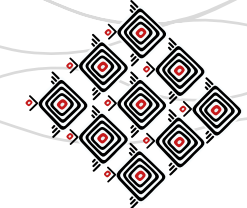


A educação dá ao jovem uma coisa cerebral: A arte o torna cidadão

Compartilhando sobre as minhas impressões a respeito daquele dia com a professora Célia, consideramos que a postura de Saulo poderia ser o estímulo gerador para se contar as experiências ocorridas no projeto de extensão, uma vez que, a sua forma de se colocar diante da turma conectava diretamente com a proposta do projeto de extensão, porque rompia mitos, rompia relações de poder e rompia com o medo de conectar e conhecer aquilo que não nos é espelho. Adolescente negro, estudante da escola pública, da classe trabalhadora, com sua forma de expressar embebida por sua trajetória de vida, Saulo se colocou abertamente, com educação e maturidade diante das possibilidades de aprender. Ali estava ele construindo outra história, desconstruindo estereótipos cotidianamente alimentados por nós através de nossos discursos, historicamente e culturalmente impostos.

Esse caso seria um bom começo para compartilharmos possibilidades efetivas de apropriações territoriais, através das imersões diretas das escolas públicas na universidade e não só da universidade nas escolas públicas. Construir conhecimentos a partir do trânsito e apropriações de diferentes territórios, lança luz no nosso projeto de extensão. Considerar a possibilidade de trânsito e co-presença para romper preconceitos e se livrar do pensamento abissal, para aprender com e do outro, pode ser um processo de busca do prazer, “com gentileza e simplicidade” (VAZ, 2013, p.15).

A prática do desenho nas aulas propostas pelo PIBID-Artes Visuais-UFG, subsidiada pelas discussões entre nosso grupo, bolsistas PIBID, Thiago, Gustavo, Israel e por nós, juntamente, com o nosso projeto de extensão, abriram possibilidades e perspectivas de atuação no mundo para os estudantes participantes da EMTIPSA. Essa experiência contribuiu para Saulo compreender que projetos podem ser postos em prática e que para isso, é necessário planejar e estudar diferentes possibilidades colaborativamente.



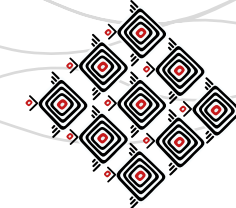
A ida à universidade para ter aulas com alunos do curso de Design de Ambientes, sentar lado a lado, participar da aula naquele momento, fez com que os estudantes da EMTIPSA pudessem se ver como futuros universitários aflorando sonhos e a possibilidade de realizá-los. Tudo era novidade e ao chegarem ao Campus e à FAV os olhares eram de deslumbramento, encantamento, curiosidade e empolgação. O contato com professores e estudantes universitários os fizeram protagonizar um dia ímpar, sentiram-se valorizados e respeitados. As aulas foram uma verdadeira troca de experiências.

Vendo a empolgação do estudante Saulo, pensamos sobre a visibilidade deste educando. Por vezes não era nem notado no ambiente escolar e quando visto, “malvisto”. O estereótipo imposto pela sociedade nos faz pré-julgar e o nosso olhar é desviado do que é essencial. Foi preciso que ele saísse do ambiente escolar para ser percebido e valorizado. Saulo é apenas mais um aluno que fica escondido dos nossos olhares. No entanto o projeto de extensão conseguiu neste trânsito entre universidade e escola promover encontros. A arte através da Cultura Visual, no contexto pedagógico, questiona o modo de olhar e de nos perceber que “permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. Por isso, não nos enganamos e pensamos (sabemos) que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver (...)” (HERNÁNDEZ, 2011, p.34).

Referências bibliográficas:

ARROYO, M. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Ed. vozes, 2012.

ASCENCIO, Susana A. Un punto de encuentro con la pedagogía crítica: Aproximaciones desde la teoría de acción comunicativa. In: CATALDO, H.; PANKOVA, V.; ASCENCIO, S.; **SOBARZO, Mario (Org.). Los Confines de lo educativo.** Santiago del Chile: Editorial-Arcis, 2010, p. 75 – 113.



ALVA, Blanca B. Díaz. A educação superior no contexto da internacionalização: O descaso da moralidade. **Educação e Alteridade**. São Carlos: Edufscar, 2010, p. 73-83.

EDWARD, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. São Paulo: Ediouro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Terra & Paz, 2016.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros**: a prática política dos Estudos Culturais. São Paulo: ArtMed, 2003.

GIROUX, Henry. **Cruzando Limites**: Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós, 1997.

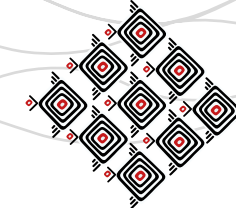
HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R. & TOURINHO, I. (Org.) **Educação da Cultura visual**: Conceitos e contextos. Santa maria: Ed. UFSM, 2011, p.31-49.

HOFFMANN, Bruno. **Nosso texto tem menos crase**, mas ainda assim é literatura. Brasil Almanaque de Cultura Popular. São Paulo, ano 15, n.172, p.14-17, ago. 2013.

PRATEADO, Hélimton. **Concurso busca envolver alunos das escolas municipais na defesa do meio ambiente: em busca de uma marca**. 13/12/2017. Disponível em: <https://www.dm.com.br/cotidiano/2017/12/em-busca-de-uma-marca.html>. Acesso em 15/08/2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa e **MENESES**, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

TESSER, Gelson J. As virtudes como expressão de cidadania segundo comte-sponville. In: GUÉRIOS, E. & STOLTZ, T. **Educação e Alteridade**. São Carlos: Edufscar, 2010, p. 61-72.



(RE) INVENTAR A ESCOLA POSSÍVEL: POR UMA ÉTICA INVENTIVA DOS SUJEITOS ESCOLARES

Luana Aires Corrêa de Sá¹ - UFSJ
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

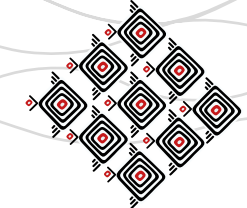
Com o intuito de pensar interfaces entre a prática artística e a prática político-pedagógica na busca por romper com os velhos paradigmas das instituições escolares, este texto partirá da descrição da proposta pedagógica “Projeto Arquitetônico para uma Escola Imaginária”, realizada pela autora em uma escola pública de Belo Horizonte (MG) na qual trabalhou como professora de Arte entre 2013 e 2015. Como argumentos para a necessidade de reinvenção dos atuais modelos escolares hegemônicos, apresenta-se, em seguida, uma reflexão crítica em torno de alguns desafios que marcaram a trajetória docente da autora, articulando-os com o contexto educacional brasileiro. Na sequência, propõe-se um diálogo crítico com a obra “O mestre inventor” (KOHAN, 2013) e com o documentário “Quando sinto que já sei” (QUANDO..., 2014), a partir dos quais apontaremos potencialidades e limites para a concretização de uma “ética inventiva” por parte dos sujeitos que habitam nossos espaços escolares.

Palavras-chave: Reflexão crítica docente. Prática político-pedagógica. (Re)invenção da escola.

Introdução

Educadores e educandos contemporâneos, todos, em alguma medida, já constataram: é preciso que a escola se reinvente. Não somente nos tempos de agora, mas de forma permanente – isto é, em todos os tempos. De fato, justificativas para considerarmos a pertinência dessa necessidade não nos faltam: não há novidade no extenso rol de problemas concretos vivenciados cotidianamente pelas instituições escolares e pelos sujeitos que a constituem. Não há novidade na vasta lista de obstáculos que constatamos cotidianamente como fatores que em nada auxiliam

¹ Mestranda vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei (MG).



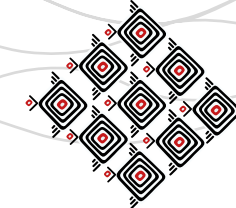
as dimensões humanas e humanizadoras desses espaços, ainda tão distantes de alcançarem patamares minimamente qualitativos. Os desafios são muitos e nos demandam compreensões e soluções a um só tempo críticas e criativas. Nesse sentido, Walter Kohan nos provoca: “[...] e se cada um de nós que trabalhamos na educação nos propuséssemos já não ir à escola para fazer o que nos é dito para ser feito nela, mas para inventar uma escola que ela não é?” (KOHAN, 2013, p. 139).

Com o intuito de pensar possíveis interfaces entre a prática artística e a prática político-pedagógica na busca por romper com os velhos paradigmas escolares, o presente texto propõe-se como uma reflexão crítica que busco empreender enquanto pesquisadora e, sobretudo, como professora de Arte que atuou, durante três anos, nos níveis Fundamental e Médio de duas escolas públicas da rede estadual de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Para tanto, tomarei como ponto de partida a descrição da proposta pedagógica “Projeto Arquitetônico para uma Escola Imaginária” – realizada por mim nos anos de 2014 e 2015 com algumas turmas de estudantes das instituições em que trabalhei – com o intuito de desaparecer, em seguida, alguns diálogos com diversos autores do campo da educação.

Projeto Arquitetônico para uma Escola Imaginária

É um dia comum em uma escola pública brasileira, mineira, belo-horizontina. Mais especificamente, uma terça-feira do mês de maio. A professora de Arte entra na sala de uma das turmas de segundo ano do Ensino Médio e, inspirada, escreve no quadro: “*Projeto Arquitetônico para uma Escola Imaginária*”. Em seguida, logo abaixo, com pedaços de giz coloridos, começa a desenhar algo.

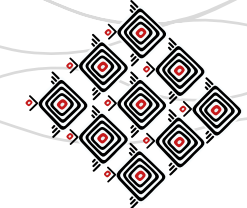
Imersos em seus universos, os alunos – trinta e cinco no total – lançam olhares esporádicos ao quadro, testemunhando uma curiosidade que ainda se faz pequena diante do diálogo anima-



do com os colegas mais próximos ou da profunda interação com seus aparelhos eletrônicos. Alguns aproveitam o breve intervalo entre aulas para arriscar um repouso ou expressar o tédio, apoiando dramaticamente suas cabeças sobre as mesas. Enquanto isso, outros adiantam a feitura de exercícios avaliativos de Português e Matemática – ou, como habitual, os copiam uns dos outros. Resiliente, a professora desenha, no quadro, formas articuladas entre si: um retângulo, um círculo, um losango, um triângulo e algumas figuras amorfas – todas interligadas. A aluna atenta da primeira fileira, sempre solidária, percebe que o desenho vai se configurando em uma espécie de planta arquitetônica de uma escola vista de cima, em que as figuras geométricas e orgânicas parecem ser os cômodos, as salas, os espaços internos e externos, todos eles conectados por portas, corredores e caminhos. Há elementos – também vistos de cima – compondo esses espaços: mesas, cadeiras, bancadas, armários, objetos.

Muito poderia ser dito sobre tal escola. Deixemos, no entanto, que cada um a complemente com a própria imaginação. Mais do que aprofundar detalhes, o que nos interessa aqui é a experiência de podermos partilhar, ao menos um pouco, desse exercício imaginativo realizado pela professora, num dia comum, em meio ao cotidiano escolar. O devaneio poético docente é proposto, em seguida, aos alunos. Cada um ficaria encarregado de imaginar-se arquiteto para fantasiar e inventar a própria escola. Algumas perguntas são então lançadas aos alunos: Como sonhar uma escola? De que forma a sua escola sonharia? Como seria a escola que você gostaria de habitar? Ela teria os mesmos conteúdos que hoje compõem o currículo? A divisão da carga horária destinada a cada atividade escolar seria a mesma já conhecida? Que outros conhecimentos você adicionaria ao currículo já existente? Quais seriam as regras ou acordos de convivência dessa escola? Como seriam seus espaços? Que formatos e cores teriam estes espaços? A quem essa escola atenderia? Por que e para que essa escola existiria?

Os alunos acolhem a proposta. Mostram-se empolgados e envolvidos. É um exercício, no mínimo, divertido. Imaginando outra escola pela via do desejo, da fantasia e da liberdade, profes-

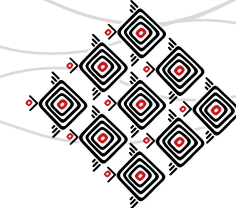


sora e alunos se deparam com um fato fundamental: a escola, afinal, não é algo dado. A escola que temos não é a única viável. Iniciam, assim, seus esboços de projetos, engajando-se, naquele momento, na invenção do possível. Um inventar o possível que exige, no entanto, certo esforço de compreensão e reflexão sobre o que está posto.

A escola que temos: desafios de minha experiência docente e suas pontes com o cenário educacional brasileiro

Mas que argumentos justificariam a necessidade de imaginar uma nova escola? Pontuarei a seguir, de forma sucinta e em diálogo crítico com determinados aspectos da realidade educacional brasileira, alguns desafios que marcaram minha trajetória como professora de Arte nas duas escolas públicas da rede estadual de Belo Horizonte em que trabalhei, entre os anos de 2013 e 2015.

Em meio aos numerosos e já conhecidos desafios práticos postos aos docentes que vivenciam o cotidiano escolar na contemporaneidade – tais como, por exemplo, o clássico sucateamento das condições de trabalho e remuneração –, mostraram-se bastante marcantes e específicas, em minha experiência, as inquietações resultantes da percepção da escola como um ambiente, de forma geral, pouco envolvente e pouco significativo para os sujeitos que a vivenciam, o que transparece certa precariedade e esvaziamento de sentidos existenciais relacionados à mesma. Para além da naturalização da realização mecânica das atividades pedagógicas por parte de educandos e educadores, o que se constata é que, embora esses sujeitos convivam cotidianamente em um mesmo espaço físico, estão longe de se afirmarem como construtores autônomos de um projeto que possa contemplar suas reais demandas e desejos individuais e coletivos. Ora, tal fato encontra-se na contramão do que apropriadamente propõe Severino (2006) quando considera que, para que a escola cumpra a sua tarefa essencial – isto é, a tarefa da construção da



cidadania –, é necessário que esta instituição se estabeleça como o “lugar do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores” (SEVERINO, 2006, p. 314), atuando, assim, como mediadora e articuladora destes dois âmbitos. Com efeito, não foi esta a realidade percebida nas duas escolas em que trabalhei.

Outro desafio significativo em minha experiência consistiu-se no desgaste pessoal para lidar com a excessiva quantidade de alunos – pouco motivados e pouco colaborativos – sob minha única responsabilidade, vendo-me diante da necessidade de agir de forma autoritária como ferramenta para viabilizar o desenvolvimento dos conteúdos dentro dos prazos e formatos estabelecidos pelas escolas, ainda que não me identificasse com este perfil impositivo e ainda que não o considerasse como um ato desejável para uma prática educativa emancipadora. Pouco a pouco fui percebendo o modo como as escolas em que trabalhei haviam consolidado a sua maneira de lidar com tais questões, isto é, à base de ameaças e punições – comumente expressos em termos de “ir para a direção”; “ouvir o discurso do supervisor chamado à sala”; “expor o problema aos pais”; “perder pontos” – dentre outros discursos coercitivos e depreciativos provenientes dos próprios educadores ou de seus superiores. Expressões como estas marcam a realidade vivida pela grande maioria dos professores das instituições públicas de Ensino Básico no Brasil, os quais, submetidos a ritmos de trabalho “eficientes” – que priorizem o alcance de desempenhos quantitativos previstos e cobrados pela instituição escolar, bem como pelos dispositivos avaliativos oficiais –, veem-se diante do enfraquecimento da qualidade e da significação da educação concebida enquanto processo, substituindo-as pelo foco nos resultados. A respeito dos condicionamentos dessa rígida política de avaliação educacional em larga escala, levada a cabo pelo Estado brasileiro de forma alinhada à lógica hegemônica neoliberal, Coelho elucidada:

A presença do “Estado avaliador” na educação promove um *ethos* competitivo pelas avaliações externas e pelo predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a supervalorizar indicadores e resultados (...) quantificáveis e mensuráveis a despeito de

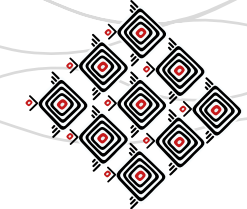


contextos e processos educativos específicos. Através da avaliação pode-se dar aumento (neoconservador) do poder de controle central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores (COELHO, 2008, p. 249).

Em consonância com Coelho, Cury (2002) pontua a influência dos organismos internacionais na educação brasileira, a exemplo do investimento financeiro proveniente do Banco Mundial, ressaltando seus impactos na determinação de nossos modelos de currículo, avaliação e organização das instituições escolares – modelos estes nem sempre apropriados à especificidade da realidade deste país. Para este autor,

[...] o investimento interno acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas (CURY, 2002, p. 178).

Como desdobramento dessas macroestruturas em âmbito internacional e nacional, temos assim, no cotidiano da unidade escolar, uma microestrutura não só enrijecida e burocrática, como também hierarquizada. De um lado, o autoritarismo e as determinações impostas por parte dos “superiores”; de outro lado, o descaso e a falta de cooperação dos “subordinados”, já que não se consideram sujeitos autênticos e não foram convidados a participar das regras do jogo. Essa lógica, ao consolidar, de forma cada vez mais intensa, a escola como um cenário institucional antidialógico, impõe-se como mais um fator que contribui para o esvaziamento dos sentidos existenciais relacionados à mesma, acima mencionados. Nesse contexto, que simula uma dicotomia entre homens e mundo (FREIRE, 1988), não só educandos – como também educadores – se veem imersos em uma circunstância com efeito anestésico de suas potências críticas, criativas e sensíveis, o que os torna meros repetidores ou espectadores – mas não transformadores – da



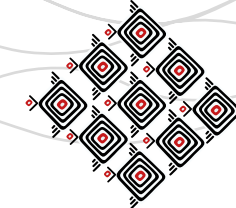
realidade concreta (p.62). Isto, de algum modo, tal como já pontuado anteriormente por Severino (2006), impõe barreiras ao pleno desenvolvimento da humanidade e à cidadania desses sujeitos, imersos em um contexto reprodutor de posturas acríticas, não solidárias, obedientes e passivas por parte de educandos e educadores.

Ora, considerando-se que “desenvolver o educando” e “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” constam no artigo 22 da LDBEN (Nº 9.394/ 96) como duas das finalidades primordiais da educação básica brasileira, reconhecemos então, diante dos fatos acima mencionados, que nossa sociedade encontra-se ainda longe de cumprir tais objetivos pela via da instituição escolar. Com relação à outra finalidade da educação dispostas nessa lei, isto é, “fornecer aos educandos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, nota-se que os desafios para seu alcance também são, ainda, inúmeros, dados os altos índices de baixo desempenho, retenção e evasão na Educação Básica, conforme constata Coelho:

As avaliações dos desempenhos de aprendizagem [...] dos estudantes do sistema público de educação básica, nos segmentos do ensino fundamental e do ensino médio, e seus resultados insatisfatórios ao longo de mais de dez anos, alimentam polêmicas em diferentes espaços [...] acerca das políticas públicas e da gestão educacional (COELHO, 2008, p. 230).

Assim, diante de uma “prosperidade prometida mas nunca realizada” (SEVERINO, 2006, p. 305), tal contingente de alunos atesta o desmantelamento de uma tradicional cultura de esperança na possibilidade de equidade e ascensão social pela via da educação – tal como tem sido oferecida atualmente pela grande maioria das instituições escolares brasileiras – , o que se torna mais um fator ilustrativo do esvaziamento de sentidos mencionado no início deste trabalho.

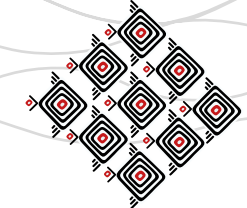
Dentre os inúmeros fatores contemporâneos que impelem a escola à revisão de si mesma, Serres (2013) também nos oferece algumas pistas. Este autor constata que, em tempos marca-



dos pela presença cada vez mais significativa das tecnologias de informação e da comunicação, o poder de sedução da mídia assume então a função do ensino, ofuscando assim a ação dos professores, os quais, antes tidos como respeitáveis figuras cultas, portadores do saber encarnado, tornaram-se hoje “[...] os menos ouvidos dentro desse sistema instituidor dominante, rico e ruidoso” (p. 19). Nessa direção, com a “nova democracia do saber” (p. 70), ou seja, com a fácil acessibilidade de todos aos conhecimentos, os estudantes contemporâneos se interessam cada vez menos pelo que é exposto na escola como um pretense – e enfadonho – saber absoluto. Imersos em um meio de rápidos avanços tecnológicos, os estudantes habitam o virtual, podendo, portanto, manipular várias informações ao mesmo tempo (SERRES, 2013, p. 19). Isso faz com que tenham uma característica específica: tornam-se portadores de uma atenção difusa e dispersa diante de tantos estímulos (p. 17). Outro aspecto relevante, para Serres, constitui-se no fato de ser esta uma geração mais fortemente formatada pela mídia e pela publicidade (17-18), estando também mais intensamente submetida a seus condicionamentos ideológicos.

Não se trata, aqui, de condenar a escola por sua incapacidade de acompanhar as transformações de nosso tempo – cada vez mais velozes e, por isso mesmo, impossíveis de serem integralmente acompanhadas. No entanto, não há como desconsiderar as evidências de certas incompatibilidades existentes na relação entre os formatos escolares ainda hegemônicos, o perfil da geração de estudantes da contemporaneidade e as rápidas transformações dos vínculos que temos estabelecido com o próprio conhecimento.

Ainda que sejam muitos os problemas e precárias as condições no campo educacional, não se deseja firmar um tom pessimista ou derrotista com relação a seus rumos. Diante desse quadro, pretende-se, antes, considerar a potência do desejo de buscarmos, enquanto seres humanos impulsionados por um sentimento de incompletude, as necessárias transformações históricas de tais “modos institucionalizados de viver” (FREIRE, 1994, p. 245). Reconhece-se aqui, em consonância com Demo (1998, p. 93), a importância da utopia enquanto a “dialética do contrário,

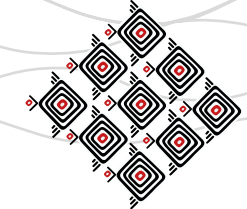


ou seja, como fonte perene da crítica contra aquilo que se tornou real”. Assim, “é na utopia da renovação que nos realizamos historicamente, porque é assim que não nos vemos apenas como desgaste implacável, mas como competência de criar”. (p. 97).

(Re)inventar a escola possível: Interfaces entre a prática artística e a prática educativa

Imaginar a escola possível é um exercício criativo necessário. Afinal, imaginá-la talvez seja o primeiro passo para concretizá-la. Para nos aprofundarmos nesta afirmação, busquemos um diálogo com Walter Kohan (2013), que, ao narrar a história de Simón Rodríguez – o mestre inventor – nos convida a realizar tal exercício de reinvenção da escola ao modo dos artistas e poetas, para os quais “tudo é possível quando se trata de pensar” (p. 73). Faz-se necessário, portanto, “pensar sobre outras bases, pensar sentindo, pensar pintando uma realidade de liberdade para todos (...)” (p. 77).

É essa a lição de Rodríguez, personagem instigante pela singularidade de seu caráter errante, inquieto e inventivo. Afetado existencialmente pelo contato com Thomaz, uma criança pobre e encantadora que por acaso cruza o seu caminho, Rodríguez partirá de Caracas, sua cidade venezuelana de origem, obstinado a engajar-se em uma longa viagem por diversos países, movido por suas incógnitas e anseios em torno da educação. Torna-se assim um professor viajante, o que faz de sua vida uma aventura apaixonada marcada pela coerência, intensidade e plenitude com que foi vivida (KOHAN, 2013, p. 19). Em viagem pela Europa, Rodríguez começará a praticar uma “escola de vida”, engajando-se em uma formação experimental de si mesmo para pensar a própria vida e a educação. Tal experiência irá lhe possibilitar compreender o papel social da escola em cada cultura específica, permitindo-lhe “aprender o mais próprio de cada lugar” (p. 48). É então que, após muitas andanças, Rodríguez retornará à América com a intenção de ex-



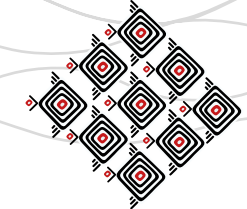
perimentar, sensível às especificidades locais, as ideias educativas ensaiadas em seus percursos pelo mundo.

Encarnando um modo de ser errante, inventivo, irreverente e sensível, Rodriguez propõe um professor “que seja um artesão e um artista de seu trabalho: um mestre inventor” (KOHAN, 2013, pp. 69-70). Há bastante potência nessa proposta. Compreender que “as coisas não tem estado fixo” (p. 60) e “não aceitar a tirania do estabelecido” (p. 61) são apenas algumas das inspirações deste aventureiro protagonista. Estendidas aos tempos atuais, tais inspirações nos instigam a questionar nosso modelo escolar pós-industrial, ainda fortemente pautado na reprodução, na disciplina e no controle (p. 133). Rodriguez nos convida, ainda, a encarnarmos a possibilidade do ato de *inventar* como uma alternativa filosófica, pedagógica, política e existencial (p. 138); a apostar na “criação permanente de um novo mundo, de uma nova maneira de viver” (p. 62); a compreender que é preciso ter criatividade e ousadia para nos perguntarmos, todos os dias, por que, como e para que habitar a escola (p. 138).

Escolas que ousam criar

A proposta de Rodriguez paira no ar. Enquanto isso, alguns indivíduos se movimentam, impulsionados por suas paixões e inquietações. É o que podemos ver nas experiências apresentadas por “Quando sinto que já sei”, filme de Antônio Sagrado lançado em 2014 em território brasileiro. Filmado de maneira independente e contando com o apoio de um financiamento coletivo realizado via internet, o documentário procura, conforme anunciado em seu endereço virtual oficial, “registrar práticas educacionais inovadoras que estão ocorrendo pelo Brasil” (QUANDO..., 2014). Para tanto, a obra apresenta a experiência de dez projetos educativos brasileiros² que têm

2 Constam na lista dos projetos educativos apresentados pelo filme “Quando sinto que já sei” (2014): Projeto Âncora (Cotia – SP); Politeia (São Paulo – SP); Casa do Zezinho (São Paulo – SP); Escola Municipal de Ensino Fundamen-



anunciado buscar, de forma prática, alternativas aos formatos tradicionais e hegemônicos das instituições escolares, as quais, ainda pautadas em um modelo pós-industrial, têm demonstrado atribuir maior ênfase ao treinamento técnico instrumental – em detrimento da formação humana – dos sujeitos.

Não nos propomos, aqui, a realizar uma análise profunda dos elementos estéticos desta obra, nem mesmo selecionar fragmentos a serem destrinchados ou investir na descrição de cada uma das experiências educativas que ela nos apresenta. Nossa intenção maior é, de fato, perceber e refletir criticamente sobre as potencialidades e os limites de alguns aspectos gerais dessas experiências em seu conjunto, aspectos estes que expressariam, da parte de seus sujeitos, uma espécie de ética inventiva semelhante à do mestre inventor de Kohan. Este, como vimos, nos convida a colher inspirações dos procedimentos inventivos da Arte e da Poesia para refletir sobre “em que medida nós somos capazes de pensar um modo especial, particular, singular, único de fazer escola (...)” (KOHAN, 2013, p. 138) em nossas sociedades e em nossas comunidades locais.

Apresentando um conjunto heterogêneo de projetos formais e não-formais; públicos e privados, o filme nos dá a ver alguns aspectos comuns a essas experiências, expressos, cada qual com sua singularidade, em suas dimensões de participação cidadã, de autonomia, de afetividade, de maior prazer inerente ao aprendizado, de efetivo respeito à singularidade do aluno e de efetiva abertura à comunidade local onde as escolas se encontram inseridas. O documentário apresenta ainda as possibilidades políticas e pedagógicas das metodologias de aprendizado não-diretivas

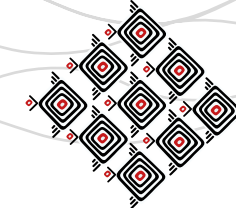
tal Desembargador Amorim Lima (São Paulo – SP); Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (Curvelo – MG); Gente (Rio de Janeiro – RJ); Escola Alfredo J. Monteverde – Projeto de Educação Científica da AASDAP (Natal – RN); Inkiri - Escola do Centro de Realização do Ser (Piracanga - BA); Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles (São Paulo - SP); Projeto Araribá (Ubatuba - SP).



e da realização constante de assembleias entre os sujeitos escolares. Muitas inspirações se desdobram do contato com essas possibilidades inovadoras. Tais experiências nos revelam, cada qual à sua maneira, a possibilidade de sentidos cotidianos mais profundos e menos anestesiados aos sujeitos envolvidos com a vivência educativa, de forma que a mesma possa ser um “acontecimento pleno de sentidos vivenciados em corpos existencializados” (NÓBREGA, 2016, p. 117). Busca-se, com a realização dessas experiências, uma necessária dimensão mais apaixonada e alegre à educação. Nessa mesma direção, ao analisar a experiência específica da Escola Projeto Âncora (SP), Gonçalves (2016) observa que, para que transformações sociais possam ocorrer, é necessário que haja, nas sociedades e nas escolas, espaço para a sensibilidade, vista como ferramenta para desenvolver nas pessoas uma percepção não anestesiada com relação a si mesmas, aos outros e ao mundo. Essa sensibilidade, ao ser promovida pela educação e, especialmente, pela Arte, abriria campo para o desejo da realização de transformações individuais e coletivas – residindo aí sua dimensão ética e política.

Sem dúvida, há que se considerar as potencialidades humanas e humanizadoras da ação dos sujeitos engajados do documentário, que têm buscado agir de forma participativa, autônoma, crítica e inventiva na construção de seus projetos políticos-pedagógicos, concebendo-os como autênticos projetos de sociedade com vistas a desdobramentos sociais mais amplos. Há que se valorizar, ainda, o fato de que tais práticas criativas e alternativas demonstram um vínculo mais consistente com os projetos específicos dos sujeitos envolvidos e da comunidade local, o que torna possível a construção de uma identidade escolar própria – sem perder de vista a importância da abordagem em torno dos saberes já consolidados pela cultura educacional brasileira, expressos em suas diretrizes, parâmetros e bases curriculares.

Vale registrar ainda que a análise de algumas legislações educacionais brasileiras nos permite afirmar que já existe um respaldo legal para acolher iniciativas com essas características.



A garantia legal de um sistema político federativo pautado no princípio da descentralização, por exemplo, consiste em uma estrutura favorável para permitir que os municípios possam constituir seus próprios sistemas de ensino (SAVIANI, 2008, p. 218). Outros exemplos consistem nos artigos 14 e 15 da LDBEN 9394/ 96, que versam, respectivamente, sobre dispositivos de gestão democrática dos sistemas de ensino e sobre a possibilidade de progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares (BRASIL, 1996). Cabe ressaltar, ainda, como propulsora desses princípios, a meta 19 do PNE vigente (BRASIL, 2014).

Contudo, há que se proceder, sempre, de forma reflexiva e crítica, mesmo quando se tratam de sonhos, invenções e utopias. Nesse sentido, passado o primeiro momento de nossos naturais encantamentos com as experiências educativas apresentadas pelo documentário em questão, cabe registrarmos, de forma crítica, algumas ponderações necessárias para que não sejamos ingênuos a ponto de acreditar que tais possibilidades de reinvenção educativa são mudanças fáceis e simples de se empreender – quanto mais por professores sozinhos, ainda que portadores de boa vontade, nas escolas formais. Por essa perspectiva, não se podem perder de vista alguns fatores de nosso quadro educacional brasileiro, que se colocam como concretos dificultadores de nossas tentativas de reinvenção – fatores estes não abordados com profundidade por “Quando sinto que já sei” (QUANDO..., 2014).

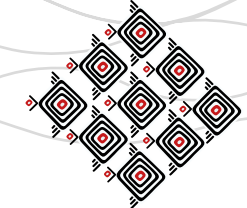
Em linhas gerais, faz-se importante compreender que, mesmo já havendo suporte legal para tanto, ainda temos muito a avançar para que tais práticas educativas mais humanas, autônomas e democráticas sejam efetivadas. Para tanto, ainda que sejam imprescindíveis ações locais e micropolíticas levadas a cabo por indivíduos, não se pode negar que deva haver uma ampla melhoria das condições políticas macroestruturais sob a responsabilidade do Estado brasileiro para que os sentidos qualitativos atribuídos à Educação possam ser concretizados. Faz-se necessária, por exemplo, uma reformulação da rigidez de nosso sistema de



avaliação em larga escala, ainda pautado nos resultados quantitativos em detrimento dos processos qualitativos (COELHO, 2008). Também se faz necessária a concretização de políticas públicas municipais que possam efetivamente regulamentar e acolher possíveis reivindicações de projetos escolares autônomos, nascidos no seio de comunidades locais como expressões de sua singularidade. Falta-nos, ainda, amadurecimento de uma compreensão política que fundamente uma maior recorrência de sujeitos coletivos (SILVA, 2006) portadores de uma ética inventiva, que não só reivindiquem, como também assumam, com efeito, a implementação e a continuidade de iniciativas como essas.

Considerações finais

Tendo assinalado, neste texto, algumas justificativas e possibilidades de rompimento com os velhos paradigmas das instituições escolares, não se trata de almejar a existência de uma “escola perfeita”. Também não se trata de reivindicar que esta instituição alcance patamares idealizados, longínquos, descolados da realidade concreta. A questão não passa por estes âmbitos. Arriscamos afirmar que, para se reinventar a escola, há que se compreender, antes de tudo, os motivos (por que); as finalidades (para que) e os modos (como) dessa reinvenção. Nessa direção, concluímos que o pressuposto da reinvenção implica, assim, o engajamento e a luta constante de sujeitos coletivos que sejam capazes de, primeiramente, compreender criticamente as especificidades da realidade em que se inserem, para que, em seguida, portadores de uma ética inventiva, possam atuar de forma coerente (FREIRE, 2014) como criativos/inventivos da realidade que desejam. Nessa empreitada, a arte e a poesia nos oferecem pistas para sonhar.



Referências bibliográficas:

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n.59, p. 229-58, abr./jun. 2008.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, p. 169-201, 2002.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeiro Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GONÇALVES, Patrícia. Martins. **Corporeidade, Educação estética e libertadora**: diálogos possíveis a partir do estudo de caso da Escola Projeto Âncora. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São João Del Rei, 2016.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades**: Inspirações Merleau-Pontyanas. Natal: IFRN, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema articulado de educação. **Revista Trabalho, Educação, saúde**. Rio de Janeiro, v. 6, n.2, p. 213-231.

SERRES, Michel. **A polegarzinha**. Bertrand do Brasil. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: Lima, Júlio César França (org). **Fundamentos da Educação escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, EPSJV, 2006, p. 289

SILVA, Jair Militão. **A autonomia da escola pública**: a re-humanização da escola. 9ª Ed. Campinas: Papirus, 2006.



Sites:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/ 96**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

QUANDO sinto que já sei. Direção de Antônio Sagrado; Raul Perez e Anderson Lima. Brasil: 2014. 78 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg&t=4204s>. Acesso em: 03 dez. 2017.



AUTORRETRATO: REFLEXÕES E REFLEXOS DE SI NA DISCIPLINA DE ARTE E EDUCAÇÃO NA UFC

Luciane Germano Goldberg¹ - UFC
Larissa Rogério Bezerra² - UFC
Leandro da Silva Pereira Junior³ - UFC

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar e refletir sobre atividade artística e estética de criação de autorretratos realizada com 280 estudantes da disciplina de Arte e Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará nos anos de 2014, 2017 e 2018. A oficina de autorretratos tem como fonte de inspiração a obra do artista brasileiro Vik Muniz, a partir do documentário “Lixo Extraordinário” e desenvolve-se com base na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Os (as) estudantes participantes, em sua grande maioria, chega à disciplina de Arte e Educação descrentes de suas capacidades criadoras e criativas, resquícios de suas trajetórias de vida em que as experiências artísticas foram irrisórias, inexistentes e/ou traumáticas e se surpreendem com os resultados, sendo conduzidos, passo a passo à si mesmos, (re) conhecendo e (re)descobrimo seu potencial criador, podendo também promover novas experiências no campo da arte enquanto futuros educadores.

Palavras-chave: Autorretrato. Vik Muniz. Arte e Educação.

1 Arte-Educadora, Doutora em Educação Brasileira (UFC), Mestra em Educação Ambiental e Licenciada em Artes Plásticas (FURG). Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará e colaboradora da Pós Graduação em Educação Brasileira e do ProfArtes (UFC). Líder do diretório de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA). E-mail: lucianegoldberg@ufc.com.br.

2 Doutoranda em Educação Brasileira (UFC), Mestre em Educação Brasileira (UFC), Graduada em Comunicação Social (Estácio/FIC), Graduanda na Licenciatura em Artes Visuais (IFCE). Membro do grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA). E-mail: larinhartz@gmail.com

3 Graduado em Pedagogia (UFC). Co-fundador e bolsista do Projeto Praler-UFC (2015-2016), (PROGRAD- UFC). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PID) de “Política Educacional” (2016) e “Arte e Educação” (2017). Membro do grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA). E-mail: junior_ospj@hotmail.com.



Introdução

A disciplina de Arte e Educação, componente curricular obrigatório no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), vem sendo ministrada pela Prof. Dra. Luciane Germano Goldberg desde 2011, a qual tem buscado desenvolver metodologias ativas e participativas (DEWEY, 1975; FREIRE, 2015) em que os (as) estudantes sejam protagonistas de si e de seus processos formativos e de aprendizagem. Partindo do pressuposto de que não é possível ensinar aquilo que não se sabe, ou que nunca se teve contato, a disciplina propõe um mergulho autobiográfico aos (às) estudantes em busca de suas experiências formativas em arte em suas vidas, a fim de acessar conteúdos, práticas, metodologias, abordagens, princípios e conceitos vivenciados pelos (as) estudantes em sua trajetória escolar e não escolar.

Tendo em vista a histórica precariedade do ensino de arte no sistema escolar desde os anos 70 e suas consequências na atualidade, como a mínima carga horária destinada à arte nos currículos; a atuação de docentes de outras áreas sem nenhuma formação artística; o uso de metodologias tecnicistas ou sem nenhum tipo de embasamento teórico-metodológico que se baseiam na cópia e na reprodução com prioridade para datas comemorativas; a identificação da área na escola como supérflua ou como atividade recreativa, grande parte dos (das) estudantes que passa pela disciplina de Arte e Educação na FACED, não vivenciou experiências formativas em arte significativas. O que trazem em suas narrativas sobre arte na escola é um arsenal de atividades repetitivas e repetidas, sem nenhum sentido ou objetivo, o que leva, na maioria das vezes, à uma sensação de incapacidade e de descrença em seus potenciais criadores e criativos. Afirmações como “eu não sei”, “eu não sou capaz”, “eu nunca fiz nada artístico”, “eu não sou criativo” se repetem semestre após semestre (GOLDBERG, 2014).

É então, a partir dos conhecimentos prévios dos (das) estudantes, de suas crenças e descrenças, de suas experiências com/em arte, educativas ou “deseducativas” (DEWEY, 1975) que

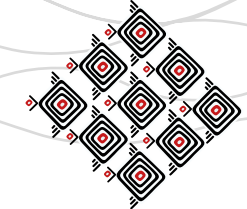


se pode (des)construir olhares e percepções sobre o ensino de arte, acreditando que é preciso que o (a) próprio (a) estudante, futuro (a) educador (a), encontre em si suas potencialidades e capacidades criativas e criadoras, acreditando que é capaz de fazer arte e de se sentir satisfeito (a) com seus resultados. O (a) educador (a) que não acredita em si próprio é capaz de acreditar nos outros? A escola nos revela, diariamente, que não acredita na capacidade criadora de suas crianças e jovens quando as respostas já estão prontas e não há espaço para invenção e criação, muito menos para o desenvolvimento dessa singularidade criativa e criadora.

Este artigo propõe então, compartilhar reflexões e sentidos sobre a oficina de autorretrato realizada com 280 estudantes de Pedagogia e áreas diversas na disciplina de Arte e Educação nos anos de 2014, 2017 e 2018, refletindo sobre o autorretrato enquanto importante exercício de (re)descoberta e reflexão sobre si; apresentando metodologicamente como a oficina de autorretrato se desenvolve na disciplina de Arte e Educação na UFC e revelando, nas falas de alguns (algumas) estudantes, os sentidos e reflexos construídos a partir da experiência vivida.

Autoretrato, um olhar de/sobre si

Sem espaço para refletir sobre si e sobre o conjunto complexo que compõe um ser humano, o indivíduo da sociedade moderna está perdendo cada vez mais a consciência da sua identidade e das dimensões que a formam. Hall (2005) discorre a respeito das mudanças que as questões identitárias vêm sofrendo ao longo do tempo, com o surgimento da Cultura pós-moderna, afirmando que, o homem (e a mulher) encontra-se fragmentado diante das falsas necessidades criadas pela sociedade. Segundo o autor, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.” (HALL, 2000, p. 12)



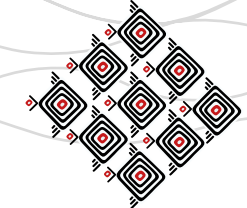
Bauman (2001) chama esse fluxo constante de mudanças, de “modernidade líquida”. Ele defende que a sociedade atual está formando pessoas e relacionamentos cada vez mais frágeis e vulneráveis, à medida que acelera os acontecimentos da vida, transformando processos importantes de formação dos indivíduos em momentos instantâneos e temporários.

A respeito dessa questão, Larrosa (2016, p. 22) defende que:

[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.

Atualmente, percebe-se que, no ensino formal, por exemplo, o estudante está, cada vez mais, perdendo o espaço destinado para experimentações em detrimento de disciplinas que trabalham apenas conteúdos tecnicistas. Na maioria das vezes, a individualidade e a identidade dos educandos não são dimensões trabalhadas dentro de sala de aula. Isso ocorre tanto pela falta de estrutura das escolas e instituições formais de ensino, quanto pela desvalorização dessas dimensões (emotivas, corporais, espirituais, etc.) dentro do sistema de ensino como um todo. Diante disso, faz-se necessário encorajar iniciativas que possibilitem momentos de reflexão e construção da identidade, dentro e fora das instituições de ensino. No contexto apresentado neste artigo, o autorretrato é uma dessas iniciativas.

A palavra “Retrato” vem do Latim, *retratctus*, derivado do verbo *retrahere* que significa “tirar para fora”, “copiar”. O retrato surgiu, provavelmente, pela necessidade de representar algo ou alguém através de uma imagem. No início, o processo era feito através da pintura e da escultura, com o advento da fotografia a imagem se tornou mais do que uma representação do real, passando a ser, muitas vezes, confundida com a realidade em si (BARTHES, 1984).



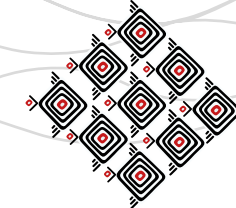
O autorretrato seria, então, um subgênero do retrato, onde o artista-autor tenta representar a ele próprio através de uma imagem. A respeito do surgimento da necessidade de se autorretratar, Canton (2001, p. 5) afirma que:

[...] os artistas começaram a pintar seus próprios rostos. Isso porque eles também queriam: deixar sua imagem gravada para o futuro; sentir que eram importantes como pessoas humanas e como profissionais; expressar em suas pinturas o que sentiam internamente, suas emoções e seus pensamentos; usar suas próprias imagens como pretextos para elaborar obras de arte, cuidando das cores, das pinceladas, dos contornos, das texturas.

No momento em que a fotografia surge, a relação que o sujeito estabelece com a produção da sua própria imagem muda. Na era dos *selfies* e *stories*, o autorretrato ganha outras dimensões de atuação na formação do indivíduo. De acordo com Rauen e Momoli (2015, p. 58):

[...] a fotografia possui capacidade de reproduzir com suposta exatidão o que é visto pelo olho. Dessa forma, abre novos caminhos à pintura, cujo resultado consiste nas vanguardas modernas, representadas por artistas de variadas nacionalidades, os quais, em sua grande maioria, produziram, além de outros tipos de trabalhos, autorretratos. Tais artistas desenvolveram deformações e ênfases formais que afastavam o autorretrato da realidade física, mas serviam para demonstrar a expressividade e a singularidade do artista, valorizados na arte moderna.

Essa mudança de paradigma, criada a partir da possibilidade de retratar fielmente a realidade, trazida pela fotografia, abriu novas possibilidades de se trabalhar o autorretrato como processo de autoconhecimento. O autorretrato deixou de ser uma busca pela representação realista e passou a ser uma construção simbólica de uma identidade constituída, não só por um rosto, mas por um conjunto multidimensional que forma o ser.



Mas como o processo de se autorretratar pode contribuir para construção da identidade do (a) artista-autor (a)? Fazer um retrato de si envolve muito mais do que produzir uma fotografia ou um desenho, é pensar sobre “o que sou”, “como me tornei quem sou hoje”, e “que tipo de pessoa quero ser no futuro”.

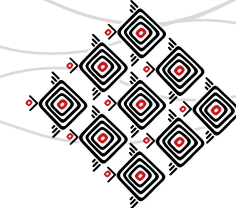
O ato de se autorretratar seria então um exercício de tentar olhar para si, não apenas para a fisionomia, mas para a história de vida, refletir sobre tudo que forma a pessoa que se é hoje e definir uma imagem que represente a identidade naquele instante. Não se trata apenas de criar uma representação realista do rosto de alguém, o autorretrato parte da necessidade do indivíduo de se compreender, de se conhecer e de entender quem ele quer se tornar.

Criar uma “imagem de si” é também identificar o seu lugar no mundo, ou como afirma Pessoa (2006, p. 1) “o autorretrato é de certa forma uma afirmação de presença, ou melhor, um registro dela. É a memória de estar visível entre coisas visíveis. É a prova de estar incluído no mundo, e não isolado dele.” É assim que o processo artístico possibilita uma “capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”. (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 13)

A oficina de autoretrato na disciplina de arte e educação - UFC

A disciplina de Arte e Educação busca, por meio de diversas atividades teórico/práticas, promover a autodescoberta e o autoconhecimento aliados à possibilidade de se viver verdadeiras experiências formativas em arte que possam também servir de inspiração ou mesmo serem multiplicadas com públicos diversos. Conectar-se consigo mesmo, (re)ver-se, representar-se, são processos presentes que derivam das atividades realizadas.

Assim, tendo em vista o caráter autobiográfico e dialógico proposto pelas metodologias desenvolvidas na disciplina, propomos a oficina de autorretrato, inspirada na obra do artista contemporâneo brasileiro Vik Muniz e na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, que pressupõe a aprendizagem significativa, por meio de uma triangulação que considera

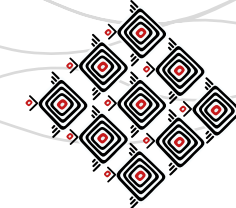


e conecta “o fazer, a leitura de obras de arte ou do campo do sensível e a contextualização, que seja histórica, cultural, social, etc.” (BARBOSA, 2010, p. XXXII).

Para a realização da oficina, o primeiro passo foi o contato com a obra do artista visual brasileiro Vik Muniz, a partir de trabalhos como *Sugar Children* (Crianças do Açúcar, 1996), em que o artista fotografa crianças filhas de operários que trabalham em canaviais no Caribe e realiza retratos delas com açúcar, sob forma de denunciar o trabalho árduo de suas famílias e questionar sobre o futuro dessas crianças e através do documentário “Lixo Extraordinário”⁴ (2010, direção de Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley) o qual se desenvolve no maior aterro sanitário do mundo, Jardim Gramacho, em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, com catadores de lixo reciclável. No documentário é possível acessar o resultado de 2 anos de trabalho do artista junto aos catadores de lixo reciclável para a realização dos seus retratos e, também acompanhar como o artista compõe as obras. Matéria e material são chaves para a conexão entre a obra e o sujeito retratado, o que caracteriza o trabalho do artista, o qual é conhecido pela diversidade, variedade e criatividade no uso e escolha dos materiais que compõem suas obras.

Em sala, após a exibição do documentário há o espaço para o debate, o qual é sempre muito amplo e complexo, pois o filme dá margem para discussões muito ricas e intensas, críticas e reflexões. Através desse documentário discutimos, entre outras coisas, sobre o trabalho do artista na sociedade e sobre a arte contemporânea, contextualizando e refletindo sobre aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, históricos, ambientais e artísticos, ampliando o repertório dos (das) estudantes e seu entendimento sobre arte e suas variadas derivações, efeitos e consequências. Arte e política se conectam, assim como há um resgate da dignidade daqueles que são retratados e destacados do lixo. Percebe-se, a partir daí, que o efeito de se retratar e ser retratado gera um sentimento de conexão consigo mesmo e de valorização de si. Extraordinário e surpreendente!

4 O documentário pode ser acessado na íntegra em <https://www.youtube.com/watch?v=BBAQ9qzXHUA>



Após leitura, contextualização, debate e estudo da obra do artista Vik Muniz, os (as) estudantes são convidados (as) a fazerem seus autorretratos, sendo instigados (as) a pesquisar materiais que se conectem consigo, que lhes identifiquem e falem se si para a realização de seus retratos, o que leva a uma grande variedade de materiais e possibilidades estéticas criadas a partir dessa diversidade.

Com base na metodologia do artista seguimos o passo a passo: 1) envio de uma foto de retrato por e-mail; 2) desenho da foto projetada (figura 1); 3) montagem dos retratos em cima do desenho com os materiais selecionados (figuras 2 e 3); 4) fotografia do retrato (figura 4); 5) desmonte do retrato original e 6) exposição dos autorretratos (figura 5).

Esta oficina tem gerado resultados surpreendentes para os (as) estudantes e para a comunidade universitária em geral, o que tem levado muitas pessoas a quererem viver essa experiência e multiplicá-la nos mais variados campos e com diferentes grupos sociais. Destacamos a importância do processo vivenciado pelos (as) estudantes, que passa da total descrença às suas capacidades criativas e criadoras à entrega ao trabalho lúdico derivado de um clima de total cumplicidade e autoconfiança, gerado durante a realização do trabalho artístico. Não há modelos a seguir e os (as) estudantes sabem que seus processos e produtos serão valorizados em sua singularidade, o que os (as) deixa à vontade para mergulharem em seus universos particulares e viverem a experiência de maneira intensa e verdadeira, como podemos verificar a seguir em alguns autorretratos realizados (figuras 6 a 17)⁵.

Na sequência abordaremos o autorretrato e suas reverberações nos sentidos impressos pelos (as) estudantes à experiência vivida.



Fig. 1 a 5. Passo a passo da oficina de autoretrato. Arquivo da disciplina de Arte e Educação, 2017.2, Faculdade de Educação - UFC, Luciane Goldberg.

⁵ O making off da oficina e todos os 280 autorretratos realizados nos anos de 2014, 2017 e 2018 podem ser acessados na página “Arte/Educação na UFC” no facebook (só pedir acesso ao grupo): <https://www.facebook.com/groups/210060579109194/photos/?filter=albums>

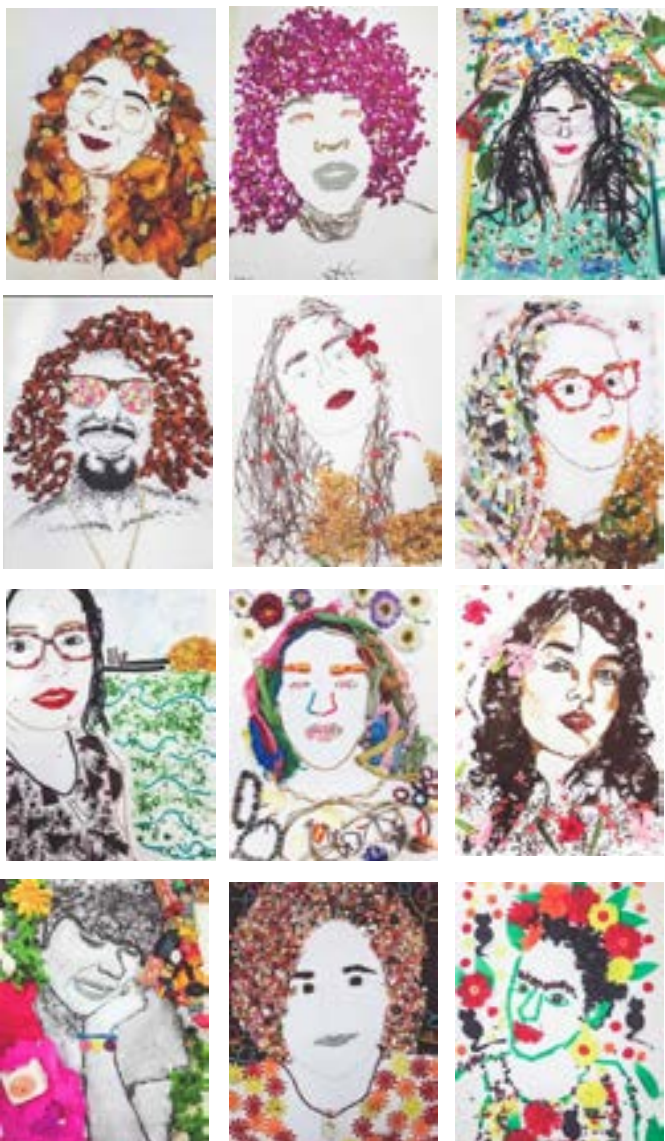


Fig. 6 a 17. (Da direita para a esquerda e de cima para baixo) autorretratos dos (as) estudantes Ana Ísis Loureto, Francisco Carlos Costa Freitas, Ana Victória Anselmo, João Filipe Ferreira, Diane Kelly Morais, Lídia Gouveia, Maria Daniele de Souza, Maria Geovana Teixeira, Joisilane Duarte, Letícia Viana, Hildenille Nogueira, Rafaela Helchana Oliveira. Semestre 2018.1. Fotos de Luciane Goldberg

Imagens de si: processos e sentidos na sala de aula

Agora, depois de termos caminhado pelos meandros histórico, metodológico e teórico da oficina de autorretrato, tendo como base a perspectiva da técnica do artista Vik Muniz, poderemos acessar os “textos-sentidos” escritos por alguns (algumas) estudantes das turmas de 2018.1, da disciplina “Arte e Educação”, dos turnos diurno e noturno, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Tal atividade é proposta aos (às) estudantes após a discussão/composição/decomposição dos autorretratos elaborados por eles (as). É através dessas tessituras que podemos, de fato, encontrar e nos conectar com as sensações, emoções, sentimentos, reflexões, e tantos outros campos do ser tocados e notados pela experiência de autorretratar-se.

A partir do passo a passo metodológico apresentado anteriormente, é interessante percebermos o quanto o documentário “Lixo Extraordinário” serviu como recurso catalizador para a compressão do processo de elaboração dos autorretratos. No momento do autorretratar-se muitos (as) estudantes relataram que, durante todo o processo, lembraram-se das cenas, técnicas, reflexões e discussões despertadas pelo filme. Daí a importância da Abordagem Triangular na prática. Vejamos alguns relatos que trazem isso:

Ao fazer o autorretrato, eu me recordei muito do documentário, porque foi algo que mexeu comigo, tanto que assisti em casa outra vez, porque me surpreendeu muito as pessoas não se reconhecerem como pessoas, então eu pensava o tempo todo em tudo que eu tenho e que, por vezes, ainda fico ingrata. Eu refleti sobre mim, sobre tudo aquilo que levei para me representar em mim mesma e em como eu pensei nisso várias vezes. (Estudante 1)⁶

⁶ Os relatos dos (das) estudantes apresentados aqui seguirão com esta mesma estrutura, recuado e sem identificação nominal, com o intuito de destacar suas falas e preservar suas imagens.



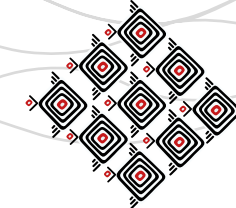
Quando nos foi dado a ideia de fazer nosso autorretrato e após assistir o documentário Lixo Extraordinário, entendi que eu precisava usar materiais que de alguma forma falassem algo sobre quem eu era. Então fiquei pensando e juntando tudo que me representou nesse último ano, no trabalho, nos momentos de diversão, de paz e do dia a dia. (Estudante 2).

Além dos registros fotográficos durante todo esse processo, com o intuito de capturar as composições, ações e emoções de cada “eu” dos (das) estudantes que se autorretrataram, é nos textos-sentidos que percebermos o quanto o ato de se “recriar” despertou neles (as) uma consciência de quem sou eu, de quem são eles, de quem somos nós. Ocorre uma verdadeira aproximação e distanciamento de quem é aquele sujeito que está se auto compondo, se auto integrando, trazendo à tona aspectos pessoais e profissionais relacionados ao processo de criação artística. Notemos alguns relatos neste sentido:

[...] a construção do autorretrato foi algo muito agregador, me fez perceber vários fatores e contribuiu bastante na minha formação enquanto pedagogo e futuro educador. É interessante pensar que essa atividade desperta em nós certas reflexões como o fato de ao nos autorretratarmos, percebemos nossas particularidades, nossos detalhes fisionômicos, como também nossos anseios previamente construídos por sempre nos remetermos a padronização que nos foi imposta enquanto ensino tradicional de artes e educação a qual recebemos no período escolar (Estudante 3).

Nossa, a oficina de autorretrato foi incrível. Durante a escola e, agora, na faculdade, eu não tinha experimentado algo tipo, me “recriar” de uma maneira tão diferente de tudo que eu produzi como arte (que eu já falei que foi bem pouco), me diverti muito com meus outros colegas de turma, ao ver todos, e eu mesma, ansiosos pra saber qual seria o resultado (Estudante 4).

Durante a composição da obra, envolvi-me inteiramente com a atividade. Contudo, em alguns momentos, afastei-me para pensar e observar o melhor modo de prosseguir no autorretrato. Observar a composição de outros colegas também foi bastante inspirador para meu trabalho (Estudante 5).



Foi notória a dificuldade da grande parte das turmas sobre a escolha da foto e dos materiais a serem utilizados por eles, bem como o ato de desenhar no papel os seus traços oriundos de suas fotos, por dizerem que “não sabem desenhar” ou que não gostam de algumas partes dos seus rostos. Também podemos notar a quase unanimidade do sentimento de “tristeza” por parte dos estudantes, no momento da decomposição dos autorretratos. Aqui são trechos dos textos-sentidos que apresentam tais percepções:

A escolha do material foi bem difícil, já que eu não conseguia escolher peças que eu realmente me identificasse ou se eu me identificava não conseguia imaginar um jeito para que elas se encaixassem no autorretrato. Porém, escolhi materiais que eu gostava de trabalhar e também troquei materiais com os outros alunos e tudo acabou se encaixando (Estudante 6).

A respeito da fotografia, eu escolhi uma não tão atual, mas de grande significado, pois foi em uma época de transição da minha vida, onde eu estava (Re)construindo significados. Por isso a escolha, para retratar o atual ciclo. Durante a atividade, senti dificuldade de “conseguir” de fato, me representar visivelmente. Logo refleti que independente do autorretrato estar ou não parecido comigo, os materiais usados me representavam, pois tenho uma ligação forte com a natureza (folhas e flores) e o mar (as conchas). Sim, eu estava ali (Estudante 7).

[...] como eu deixaria o desenho parecido comigo, já que não era uma foto que mostrava muito bem meu rosto, e não sei desenhar muito bem (eu não desenvolvi muito bem esse meu lado) (Estudante 8).

Ao desfazer o retrato, fiquei bem triste kkk, tanto que após a professora fotografar, eu deixei ele feito e fui conversar com o pessoal para não ter que desfazer logo ali na hora, depois gravei um mini vídeo no celular e aí sim, desfiz. Fiquei com a sensação de querer ter feito mais, de ter caprichado mais, porém, fiquei satisfeita, a experiência valeu a pena (Estudante 9).

Independente das dificuldades e obstáculos enfrentados e relatados pelos estudantes durante todo o processo da atividade do autorretrato constatamos o quanto tal atividade possibilita, para aquele que se autorretrata, a oportunidade de recriar-se, perceber-se e sentir-se, nas linhas



que compõem sua face, materializada por peças e coisas significativas por ele, redimensionando, assim, o seu eu a partir de materiais que despertam o seu sentir. É se encontrando e reencontrando que nos compomos e decompomos.

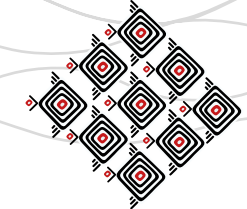
É através dos textos-sentidos dos (das) estudantes que nos deparamos com a beleza sincera do campo dos sentidos dos estudantes. Por meio de suas palavras, carregadas de sensações e emoções, enxergamos o retrato daquele que se descreve. O ato de autorretratar-se possibilita para aqueles que se utilizam desse recurso de ver, rever, descrever, antever e reaver o que eles são ou o que poderão ser.

Considerações finais

Concluimos brevemente ressaltando a importância de se propor atividades e metodologias ativas e participativas junto aos (às) estudantes da disciplina de Arte e Educação no Curso de Pedagogia, criando espaços de autodescoberta e de autoconhecimento, promovendo um clima de autoconfiança e cumplicidade capaz de oportunizar o processo criativo e criador. Esse é o primeiro passo para a aprendizagem significativa e a verdadeira experiência – ser o centro desse processo reflexivo e dialógico que, além de detonar processos individuais, proporciona a troca e a interação com o outro. Ao me ver eu vejo o outro, eu também me vejo no outro. Todo ser é único e singular, capaz de criar e se recriar.

Referências bibliográficas

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



BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

CANTON, Kátia. **Espelho de artista**. 2 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. DEWEY, John. **Vida e Educação**. 9. Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

DUARTE Jr., João-Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

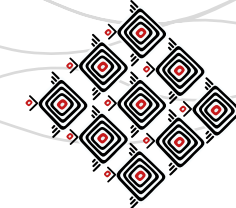
GOLDBERG, Luciane Germano. Experiências formativas em arte dos licenciandos em pedagogia da UFC: influências da pedagogia tecnicista. In: Francisco Ari de Andrade; Carlos Augusto Viana; Filie de Menezes Jesuíno; Renata Aquino da Silva. (Org.). **Educação Brasileira: conceitos e contextos**. 1ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014, p. 224-238.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PESSOA, Helena Gomes dos Reis. **Auto - Retrato - o espelho, as coisas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/D.27.2006.tde-03062009-120522. Acesso em: 2018-08-08.

RAUEN, Roselene Maria, e MOMOLI. Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade. Revista educação, artes e inclusão. 2015. pag: 51-73



O DESENHO NA PONTA DOS DEDOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ARTE-EDUCAÇÃO

Luciene Alves de Lacerda¹ - FAV/UFG
Helder Amorim Silva Borges de Deus² - CAP-GO/SEDUCE

Resumo

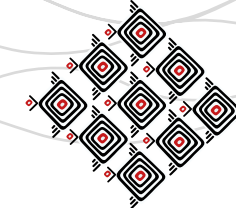
Este artigo discorre sobre um recorte do planejamento semestral de práticas em arte-educação com ações a partir do estudo do desenho com jovens e adultos com deficiência visual associada a outra limitação sensorial e/ou motora. As propostas desenvolvidas com esse grupo de estudantes apresentadas no presente relato tiveram como objetivos estimular a criatividade e expressão por meio do desenho, promover a interação entre pares e enriquecer o repertório inerente a linguagem em estudo. Nessa experiência educativa, o exercício da arte se concretizou através de atividades artísticas e culturais nas quais pesquisamos o estudo da linha, dos pontos e a composição pautada na afirmação de Edith Derdyk (1988): “A linha é o depósito gráfico da pulsão, do ritmo, do movimento, da ação motora e energética.” Palavras-chaves: desenho, inclusão, deficiência múltipla.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência em arte-educação com ações artísticas relacionadas ao desenho e ao corpo, com jovens e adultos com deficiência visual – cegueira ou baixa visão – associada a outra limitação sensorial e/ou motora, que são atendidos no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento a Pessoas com Deficiência Visual

1 Mestra em Arte e Cultura Visual (UFG). Professora de Artes no CAP/GO. Licenciada em Artes Visuais. Email: luciene_laacerda@yahoo.com.br

2 Doutorando em Arte e Cultura Visual (UFG). Professor de Gravura na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás; Professor de Artes no CAP/GO. Mestre em Arte e Cultura Visual e Licenciado em Artes Visuais. Email: helderamorim@hotmail.com



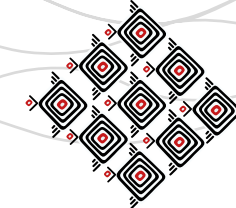
- (CAP- GO/CEBRAV). O referido centro é uma instituição que atende tanto os alunos quanto suas famílias nos campos da habilitação/reabilitação visual, apoio à empregabilidade, suporte didático-pedagógico a estudantes ligados à rede regular de ensino, e produção, adaptação e transcrição de materiais didáticos em sistemas de escrita e leitura acessíveis. Os atendimentos do CAP são organizados em áreas como Setor de Psicomotricidade, AVAS (Atividades da vida diária), Setor de Informática, Apoio Pedagógico, Setor de Orientação e Mobilidade (O.M.), Música, Setor de Educação Física, Setor de Estimulação Visual, Produção de Materiais Didáticos Acessíveis e Setor de Artes Visuais.

Neste texto abordamos reflexões a partir da aplicação de exercícios de estudo do desenho para uma turma caracterizada pela comorbidade citada anteriormente. Apontamos práticas do ato de desenhar aliadas às propostas multiculturais e realidades conceituais tão

diversificadas, num trânsito contínuo entre as poéticas de Edith Derdyk, relatando as experiências em contexto interno na sala de aula, e mediações em espaços expositivos. Nas considerações finais, a reflexão acerca desse projeto em arte-educação se faz através de discussões sobre o processo criativo e depoimentos dos membros do grupo nesse contexto.

Relato de prática em arte-educação com alunos especiais

Como elaborar de um projeto de arte educação relacionado ao ato de desenhar numa turma tão heterogênea? O que é desenho? O significa desenhar? Por que desenhar? Como aliar uma prática de desenhos utilizando o corpo a uma prática para a construção de um saber político e de autonomia? Como conhecer uma turma de jovens e adultos através de uma nomenclatura em trânsito entre Deficiência Mental e Deficiência Intelectual? Seria essa definição um fator relevante para executar um projeto que envolve o desenho e seus deslocamentos nas mediações do espaço interno e externo?

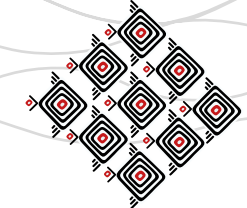


As oficinas de desenho compõem um conjunto de práticas em nosso planejamento semestral em arte-educação no referido centro de apoio e a ideia desse estudo se concretizou a partir de reflexões sobre o desenho como produção de significações, na produção de imagens com sentidos provocadores de pertencimento crítico diante do mundo e sobre posicionamentos diante das instigações que o exercício do desenho acarreta ao se propor uma atividade nessa linguagem para uma turma de indivíduos privados da visão.

Foram realizadas 16 oficinas, com duração de 50 minutos, no primeiro semestre de 2018. O tema das propostas era direcionado para a prática do desenho e nessas ocasiões buscávamos sempre provocar a movimentação corporal estimulando experiências que os auxiliassem no desenvolvimento da expressão, sem ignorar suas limitações.

As oficinas se iniciavam no reconhecimento dos espaços externos e internos, como forma de estabelecer uma conexão entre a o deslocamento do corpo e seu desenho inicial no ar. Nos ambientes externos à sala de aula, as ações se deram em percursos nos quais o corpo se reconhece através das texturas, linhas, contornos, percepção de luz e sombra no pátio. Já nos ambientes internos, destacávamos as sensações provocadas pela percepção da luz artificial questionando conceitos de luz e sombra, claro e escuro, quente e frio.

O corpo, no caso específico, um corpo que apresenta limitações em relação aos aspectos sensoriais ligados ao sentido da visão aliados ao déficit intelectual e síndromes, entra no cenário externo e interno como local de embate do desenho que desde as fases mais remotas a humanidade segue desenhando com sangue e gordura os traços nas rochas, na terra queimada e na areia seus desejos e seu tempo. As ações que circundam o desenho, exigem de nós conceitos, interpretações que se mobilizadas através do corpo provocam estranhamentos que por sua vez se tornam elementos de criação poética.



Redesenhos: o passeio dos olhos através dos sentidos

Partimos do princípio de que o embate da superfície do corpo ao encontro do ato de desenhar, seria capaz de ordenar as ideias do deficiente visual no suporte gráfico, criando possibilidades de maior liberdade na hora de criar. Aliávamos esses movimentos primários aos conceitos de linhas, curvas, retas e ritmo.

A todo momento dialogávamos com Edith Derdyk procurando sentidos quanto ao desenho, apontando suas significações iniciadas em movimentos.

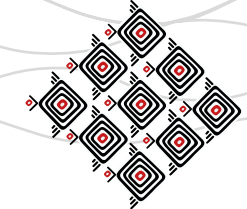
Não é qualquer fazer um ato criador – aquele que provoca um estado poético impregnado de uma consciência ou percepção inusual – não é simplesmente um constante fazer que garante a revelação de uma outra ordem de grandeza dos sentidos. [...] O ato criador instaura uma maneira única (pessoal, individual e subjetiva) e, simultaneamente coletiva de ingressar em um tempo e um espaço ainda fora de forma. [...] O ato criador nos surpreende (DERDYK, 2001, p. 24).

A artista, em suas pesquisas poéticas sobre a linha, nos diz que a linha, espelho do gesto num ponto que sai do repouso do papel nos mostra a memória de um trajeto.

A linha é o depósito gráfico da pulsão, do ritmo, do movimento, da ação motora e energética, revelando no papel pontos, traços, manchas, resultantes da interação mão/gesto/instrumento. Desta interação nascem as qualidades expressivas da linha: a intensidade, a duração, a espessura, a dimensão, o ritmo, a tensão, a tipologia (DERDYK, 1988, p. 59).

No ritmo do corpo o desenho se faz,

[...] em movimento pelo ar, pelo papel, explorando a superfície que se apresenta, além de ser fruto de uma ação motora, manifesta um ritmo biopsíquico de cada indivíduo, encadea-



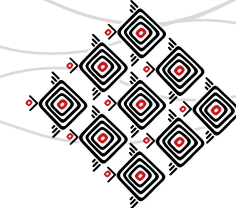
do com uma repetição proveniente de uma ordem imperiosa que vem lá de dentro. [...] O ritmo se dá pela repetição e alternância de determinados elementos gráficos, revelando uma ordem. [...] O ritmo visual também vai estar subordinado à quantidade de variações de tipos, intensidades e espessuras de linhas, e também de formas e pontos, que vão se alternando e se repetindo. (DERDYK, 1998, p. 218-221)

Um projeto de desenho com um grupo tão heterogêneo teve o corpo como ferramenta inicial (primária), elemento vivo e gestual. O esboço com o corpo nos auxiliou no processo de criação e no desenvolvimento de uma ideia que está viva em nossa mente pronta para ser mostrada para o aluno, para o grupo.

Desenho na ponta dos dedos

Começamos as atividades intituladas *Desenho na ponta dos dedos* com traços e caminhos que nossos movimentos fazem ao deslocarmos de um lado para outro, na abstração, nas metáforas das noções de linhas e trajetos estabelecendo relações com os infinitos suportes circundantes. Ao caminhar, o aluno com deficiência visual estabelece uma relação com a realidade objetiva ao perceber o entorno, a linha-guia das calçadas (táteis), o formato das paredes, as superfícies dos objetos, dos brinquedos, das plantas das roupas, da bengala, a cadeira, a posição do colega e do professor. Assim, a linha, um elemento, ora tão visual, ora tão tátil se dá em devaneio de acordo com Sapienza:

O devaneio do ponto é a linha. De um marco aparentemente estático, a linha é o convite do gesto. Percorre espaços, salta nervosamente, espalha-se em coreografias tímidas ou ousadas. Forte e precisa, delicada e tênue, rígida e certa, interrompida ou única, geométrica ou orgânica, as linhas revelam o gesto que as criou e as ferramentas que as registraram, guardando algo de sua qualidade: a fluidez de um pincel, a astúcia de uma pena, o rigor de



uma goiva, a maciez de um lápis suave. Mas, uma linha é também virtual. Nossos olhos podem brincar de desenhar e traçar linhas, desenhando um triângulo. Da mesma forma, o olhar do astrônomo liga estrelas, desenhando constelações. Elas também brincam com nossos olhos e se apoderam da direção de nosso olhar. Esta linha invisível nem sempre é fácil de ser percebida, mas nossos olhos a seguem obedientemente. É assim quando miramos a Santa Ceia de Leonardo da Vinci e somos fisgados para o centro, ou quando nossos olhos passeiam sobre os desenhos de Edith Derdyk, pulando de uma estrutura para outra. Como um elemento essencial da visualidade, a linha é a primeira marca deixada por uma criança, seja no desenho sobre o papel ou nas marcas sobre o vidro embaçado. Marca que se repete, brinca, nas folhas ao lado do telefone, nas agendas, nas toalhas dos restaurantes feitas com os talheres (SAPIENZA, 1990, p. 5).

La relación con la realidad objetiva Dibujar implica escuchar el entorno, saber de sus reglas, notarlas, comprender las estructuras y hacerse partícipe de ellas a través de la mano y los dedos. La realidad, a través de un proceso de observación respetuoso y cuidadoso entra en relación con nosotros, a través de 24 nuestra mirada y nuestro cuerpo, a través de nuestra memoria y nuestra cognición. Todos los recuerdos asimilados y acomodados sobre la realidad emergen, se reactualizan, los esquemas aprendidos se compaginan o desvanecen con esa realidad que, irrepitible temporal y espacialmente está ante nuestros ojos. Decía el escritor de arte John Berger, que, tras haberlo dibujado, un prado ya nunca vuelve, para el creador, a ser el mismo: forma parte de una experiencia vital, de comunión, de conocimiento y escucha. Dibujar es un acto de conocimiento y de respeto hacia la realidad (CAO, 2015, p. 23-24).

Nesse exercício de relação do corpo com o espaço, o espaço pictórico foi construído e traçado em linhas com a identidade de uma pessoa especial, com suas objetividades e subjetividades deixando as marcas do tatear que formam desenhos invisíveis na superfície, construindo um pensar do espaço que se abre num “lugar” crítico de discussões pelo uso de linhas que se encontram e se desencontram.

Por otro lado, dibujar un hecho, una experiencia, es hacer aparecer desde nuestro cuerpo, desde una experiencia que se ha hecho memoria emocional, los rasgos que la conforman. Dibujar es dar forma a un hecho que se ha tornado experiencia en nosotros. Dibujar una



Fig 1. Estudante em aula de artes visuais, CAP-GO, 2018 – Goiânia – GO. Acervo pessoal.

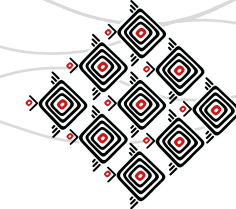


Fig. 2. Pelas dobras surgem linhas, CAP-GO, 2018 – Goiânia – GO. Acervo pess

experiencia pasada, anclada en nuestra memoria es un acto de evocación y reencarnación, y a la vez, de exteriorización y bienestar al saberlo ante nuestra mirada, al poderlo, de alguna manera, observar de nuevo. Observar el resultado de nuestra memoria, de nuestra percepción pasada, de nuestras emociones, es, de algún modo, comprender la experiencia, comprendernos, comprendernos en ella. Supone una cierta humilde capacidad de síntesis y de perdón, de reconciliación con nosotros y nuestras vidas (CAO, 2015, p. 24).

Após o reconhecimento da realidade “[...] a linha, bem como o ponto, a cor, a luz, o volume, a textura, é um dos elementos que compõem a linguagem gráfica” (DERDYK, 1998, p. 144), na qual os traços para os sentidos nascem com o encontro da pele com as formas palpáveis do mundo, ocupando para o aluno cego o campo das incertezas das trilhas. Percebendo-se ao traçar no ar pelo ritmo e pela força, as qualidades expressivas dadas pela composição, ao rabiscar o espaço, a mobília. O próprio corpo, num exercício constante, pede por um novo rabisco, uma nova forma.

Dando voz a quem tem fala

Numa etapa intitulada *Leve sua linha para passear*, a turma realizou mais uma série de exercícios corporais com a frase “Vamos levar a linha para passear!” do Artista Paul Klee. Instruções foram dadas para que os integrantes do grupo executassem movimentos com as mãos, desenvolvendo uma linha imaginária. A frase usada pelo artista foi uma provocação para os alunos, uma metáfora ativadora de reflexões.

Ana Paula, com ajuda do professor, desejou fazer um quadrado rodeando a carteira, uma vez que percebeu sua forma quadrada e suas cores destacando seu resíduo visual do olho esquerdo.

Lucas realizou vários gestos do abraço estendeu a mão e fez um círculo. Não satisfeito, saiu pela sala rodando o corpo. Pedia para que nós descrevêssemos seus gestos para os colegas, ao

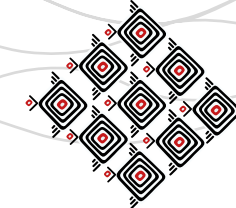


Fig. 3. Com as linhas dobradas faço um cartão, CAP-GO, 2018 – Goiânia – GO. Acervo pessoal

realizar a referida atividade, uma maneira de provocar a verbalização e fazer com que cada vez mais os alunos entrassem na brincadeira do desenho.

Sílvia fez um quadrado com seu andar pela sala, dizendo que gosta muito dessa forma e mostrou os ângulos das carteiras.

Telma percorreu tateando todas as paredes da sala dizendo que a sala era um grande quadrado.

João Malta, muito sério, saiu em linha reta, não esbarrando em nenhuma carteira. Perguntamos o que significava esse passeio e ele nos respondeu que estava em “linha reta”, enfatizando que o desenho que ele estava fazendo era uma reta pela sala.

Janine disse que faz um lindo desenho na folha e nos livros e poemas que ela lê, que até decorou muitos deles.

Reflexões sobre o desenho em processo

Ao falar das pesquisas baseadas na imagem como forma de repensar a prática docente e as nossas próprias pesquisas, compreendemos os trânsitos culturais permitidos nos nossos contextos, inquietações e desejos – videntes/deficientes visuais/comorbidade.

Durante o período das práticas com nosso grupo, houve a necessidade de aprofundar temas relacionados ao perfil dos alunos atendidos e a atenção estreita às necessidades e limitações de cada estudante. Propondo estímulos sensoriais e variações nos processos de comunicação e expressão, encontramos formas de incluir nossos atores inclusive na realidade do centro onde, até então, as turmas de múltiplas deficiências não participavam das aulas de Arte.

O percurso do desenho se deu através do apropriação da ideia condutora dos gestos (corpóreos), o suporte (espaços). O suporte com objetos aleatórios, na qual essa movimentação corporal, acenos, sinais e trejeitos, se dão na forma e na disforma (espaço), onde o corpo entra em cena no ato de desenhar. Criando uma relação infinita de campos-suportes para o desenho.



Fig. 4. Reconhecimento da coleta de folhas das mediações do espaço urbano, CAP-GO, 2018 – Goiânia – GO. Acervo pessoal.



Fig. 5. Comparando textura natural com a textura industrial, CAP-GO, 2018 – Goiânia – GO. Acervo pessoal.



Fig. 6. Organizando o amado portfólio, CAP-GO, 2018 – Goiânia – GO. Acervo pessoal.

O corpo como invenção do desenho.

Entendemos que “deficiência múltipla” não é simplesmente uma soma de limitações sensoriais ou físicas. Percebemos a necessidade de diálogo com referências teóricas para pesquisas sobre arte-educação voltada para esse perfil de turma onde cada jovem e cada adulto conhece o mundo à sua maneira, cabendo ao docente um papel de provocador do conhecimento na ruptura das barreiras sociais e atitudinais da sociedade.

No processo de aprendizagem mútua professor-aluno, a relação pedagógica ocorreu na execução do gesto revolucionário de pensar o mundo e atuar nele. A realidade que nos cerca sobre a dimensão da essência do desenho, inclui o tempo (pensar sobre ele, o que está e o que virá); sobre o espaço (contrários, volumes e formas), recortes de uma prática em infinita construção.

A linha, por sua natureza conceitual, nos conduz a uma concepção de desenho como atividade mental.

Edith Derdyk

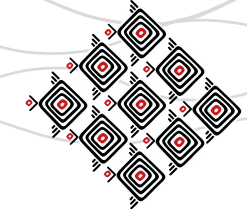
Referências bibliográficas

CAO, Marián López Fdez. La enseñanza del arte a partir de las experiencias de las mujeres 1 | Universidad Complutense de Madrid. In: **Educação em arte na contemporaneidade** / Maria Gorete Dadalto Gonçalves, Moema Martins Rebouças (orgs.). - Vitória : EDUFES, 2015.

DERDYK, Edith. **Linha de horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1988.

SAPIENZA, Tarcísio Tatit. **INSTITUTO ARTE NA ESCOLA Viés** (Edith Derdyk), coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. – São Paulo: Instituto Arte na Escola,



MULTISSENSIBILIDADE NAS ARTES VISUAIS: MEDIAÇÕES CULTURAIS SEMEADAS E GERMINADAS EM UM LABORATÓRIO DE EXPRESSÃO TRIDIMENSIONAL

Luís Müller Posca¹ – UFRR

Resumo

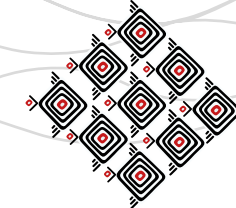
Este artigo apresenta o percurso percorrido em uma disciplina de Laboratório de Expressão Tridimensional. Partindo da Multissensorialidade, proposta em três exposições de arte focadas na tridimensionalidade, durante as discussões da disciplina foi semeada a ideia do uso dos sentidos nas artes visuais, e isso começou a germinar e inspirar a prática de alguns acadêmicos do curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Federal de Roraima (UFRR). A motivação inicial foi a apresentação da exposição *The scent of Art* (2015), cujas obras instigaram o espectador a memórias acessadas só por meio do olfato. Os desdobramentos nos levaram ao estudo das exposições *Sensorium* (2015) e *Diários de cheiros: Teto de Vidro* (2018). Logo, buscamos refletir sobre a presença da multissensorialidade em obras de arte na linguagem tridimensional contemporânea e aplicar essas experiências estéticas, para além da visualidade, nas produções do laboratório.

Palavras-chave: Artes visuais. Olfato. Multissensorialidade.

Introdução (Plantando a semente)

Este texto apresenta parte de um processo de estudos, desenvolvido em uma disciplina de Laboratório de Expressão Tridimensional do curso de Artes Visuais - Licenciatura da Universidade Federal de Roraima – UFRR. Por ser a única disciplina, ao longo do curso, a focar nos estudos da linguagem tridimensional, um dos maiores desafios encontrados, é o de contemplar toda

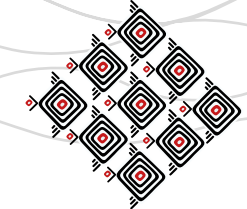
¹ Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professor do curso de Artes Visuais – Licenciatura do Centro de Comunicação, Letras e Artes da Universidade Federal de Roraima – UFRR. *E-mail*: luis.posca@ufr.br



a potencialidade que a escultura e o campo tridimensional expandido² podem representar nas Artes, em apenas sessenta horas, ou em um semestre letivo. Ao longo do semestre 2018.1, ao adentrarmos os estudos do campo ampliado tridimensional, um dos assuntos que protagonizou nossas discussões foi a questão da presença da multissensorialidade em instalações artísticas, e como as obras de artes visuais podem ser percebidas pelo espectador, através de seus outros sentidos, além do visual. Discussão esta que levantamos após a apresentação de estudos anteriores realizados sobre a percepção das Artes Visuais por pessoas não visuais. Ao nos embrenharmos neste campo da multissensorialidade, fomos buscar, através de mediações culturais, como as artes visuais podem ser apresentadas ao público, prioritariamente, através de outros sentidos que não o visual. Neste contexto, realizamos um estudo sobre a exposição suíça “*Belle Haleine – The scent of Art*” ou o ‘aroma da arte’ (2015), que, neste estudo, ilustramos como o primeiro *semear* das ideias multissensoriais no processo de estudo da disciplina, pois foi através dela que discutimos o possível “cheiro da Arte”, já que o foco da exposição era discutir o olfato, por meio de instalações artísticas em obras de diferentes épocas. Desdobramentos aconteceram ao longo do semestre, processo que ilustramos como a *germinação* das potencialidades multissensoriais, por intermédio dos estudos de duas outras curadorias que remontaram essa ideia de multissensorialidade e sinestesia³, a exposição Londrina “*Sensorium*” (2015) e a “Diários de cheiros: Teto de Vidro”, da artista brasileira Josely Carvalho (2018). Desse processo de germinação, as primeiras *mudas* em desenvolvimento começaram a brotar, florescer e aromatizar as produções dos

2 Ideia apresentada por Krauss (1984, p. 129), após o período pós-guerra, sobre como as categorias pintura e escultura foram moldadas, esticadas e torcidas, como uma extraordinária demonstração de elasticidade, evidenciando o significado de um termo cultural que pode ser ampliado a ponto de incluir quase tudo.

3 Associação de palavras ou expressões que combinam várias e diferentes sensações humanas, numa só representação; mistura de sensações, dos sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato): dia com gosto de chuva fria. [Psicologia] Associação espontânea de essência psicológica que se define pela mistura de duas sensações ou de duas imagens distintas: cheiro de verde (HOUAISS; VILLAR, 2009, n.p.).



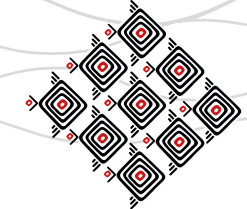
acadêmicos na disciplina de Laboratório de Expressão Tridimensional, processo esse que ainda está em desenvolvimento, com a certeza de que bons frutos ainda estão por surgir.

Multissensorialidade na cena Tridimensional Contemporânea

O início desta experiência se deu com discussões acerca das produções tridimensionais contemporâneas, bem como da grande importância e dependência do espectador, espaço e tempo reais para a apreciação das obras nesta modalidade. Trabalhamos com a perspectiva de Chiarelli (2002) de que “cada artista é um ‘movimento artístico’ quando tratamos da produção atual”. O autor aprofunda este pensamento afirmando:

Nem “escultores” nem “modeladores”, esses artistas propõem com suas obras certas experiências em princípio impermeáveis a qualquer descrição, pelo fato de serem exatamente o que são: proposições de experiências espaço-temporais – muitas vezes multissensoriais –, tendentes sempre a travar uma relação com o espectador por intermédio de uma inteligência (ou uma lógica) individual, que se esgota, às vezes, numa única peça, ou então numa série delas, para ser substituída por outra, e mais outra [...] (CHIARELLI, 2002, p. 1).

Instigados por essas experiências multissensoriais citadas, que aqui entendemos como “a ativação simultânea de vários sensores naturais, portanto de vários estados perceptivos da pessoa que interage, ou imerge em uma obra” (LEOTE, 2015, p.62), foi apresentada, em uma das aulas da disciplina, a exposição ocorrida em 2015 no museu *Tinguely*, Suíça. Partindo deste estudo, intrigados pela multissensorialidade proposta nesse campo tridimensional contemporâneo, decidimos pesquisar dois outros casos de exposições, também da linguagem tridimensional, cujo foco eram, novamente, as sinestésias e a multissensorialidade. Logo, nesse artigo, apresentamos um breve panorama destas ações e por fim, alguns relatos do portfólio de alguns alunos da disci-



plina, sobre seu processo de ampliação e compreensão sobre o campo tridimensional e o reflexo disso em suas práticas acadêmicas.

Exposição “*Belle Haleine - The scent of Art*”

O que acontece quando nosso nariz, de repente, se torna o protagonista no momento da apreciação artística? Como é o cheiro da Arte? Poderiam aromas e a influência deles em várias áreas de nossas vidas serem usados como um meio de expressão artística e criatividade? (TINGUELY, 2015).

Quando o assunto é Arte, logo a associação imediata que fazemos é a de “ver a Arte”, mesmo quando não se trata de Artes Visuais. Por exemplo, se vamos a uma apresentação teatral, ou comparecemos a um concerto musical, além de ouvir, nós vamos, “sobretudo”, para “ver a orquestra”, “ver a movimentação” do maestro conduzindo seus músicos. Contudo, a Arte vai além disso, de forma singular, pelo fato de poder envolver todos os sentidos de que um ser humano dispõe ao entrar contato com ela. E um dos sentidos que mais está ligado às emoções humanas, fazendo-nos ser capazes de despertar memórias e sensações, é o olfato (BARROS, 2015).

Nesse sentido, em 2015, o Museu *Tinguely*, Basel – Suíça, apresentou a exposição *Belle Haleine – The Scent of Art* (2015) – uma mostra totalmente não convencional que levou o espectador a sentir e experimentar a Arte *a priori* com o sentido do olfato. Essa exposição selecionou diversos artistas e obras que datam desde o século XVI até a contemporaneidade, com obras que remontavam, de alguma forma, a memória olfativa, seja por meio de pinturas que mostram a personagem sentindo o odor de uma flor, seja por instalações aromáticas ou, até mesmo, essências, como da artista *Clara Ursitti* com seu perfume *Eau Claire*⁴. O foco central da exposição é o

4 Produzida a partir de secreções genitais da artista dissolvidas em óleo de coco e álcool.

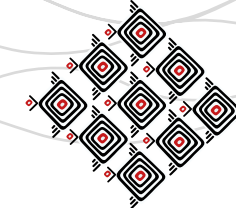


Fig. 1. Acima, instalação de Ernesto Neto e, abaixo, de Carsten Höller e François Roche.
Fonte: Disponível em <<http://fairfood4u.com/smell-of-art/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

princípio de que o olfato está ligado à nossa memória passada, sendo, assim, capaz de relacionar um odor com o qual já tivemos contato com algo que está acontecendo no presente. Os odores podem ser muito subjetivos, de forma que certos aromas podem nos causar atração ou nos repelir. Com isso, os artistas usam essas circunstâncias olfativas para levantar, também, questões sociais dos dias de hoje em suas obras (TINGUELY..., 2015).

Podemos perceber, nas instalações presentes na exposição, diferentes maneiras de provocar sensações nos espectadores. Em contraposição com a instalação monumental do artista brasileiro Ernesto Neto, *Mentre niente accade/While nothing happens*⁵, que levou os espectadores a entrarem em contato com formas orgânicas que exalavam um *mix* de aromas (transformando a sala em um verdadeiro jardim olfativo), houve a instalação dos artistas Carsten Höller e François Roche – “*Hypothèse de grue*” (2013), que, por intermédio de um mecanismo, exalava uma neblina de vapor sem odores específicos pela sala, levando o público a experimentar uma sensação de animação, já que a neblina continha substâncias (ferormônios e substâncias neuroestimulantes não declaradas) que faziam as pessoas se sentirem empolgadas. Além dessas, havia a instalação performativa “*The FEAR of smell – the smell of FEAR*”, da artista Sissel Tolaas (2006-2015), composta de uma sala branca que, ao ser tocada, exalava o cheiro do suor de onze homens que sofriam de fobias críticas.

Era inevitável, com tais obras, que os visitantes não se questionassem sobre os efeitos que a fumaça pode trazer para nossa vida; no caso da instalação “*Hypothèse de grue*”, a fumaça causou animação. Será que a fumaça a que estamos expostos, em nosso cotidiano, contém que substâncias? Quais seriam as consequências disso em nossas vidas? São possíveis questões

⁵ Na instalação “*Mentre niente Accade/while nothing happens*”, foram utilizadas estruturas metálicas para sustentação de bolsas de Lycra, que pendiam do teto e que, também, eram dispostas no chão, preenchidas com especiarias que traziam cor e cheiro para as formas orgânicas propostas pelo artista. Dentre os materiais, havia: pimenta, cominho, cravo, gengibre, cúrcuma e areia, proporcionando uma experiência perceptiva/sensitiva.



que o espectador poderia se fazer ao visitar essa exposição. Também foi possível constatar que o sentido do olfato pode influenciar positivamente a apreciação artística, como no caso das memórias olfativas que as especiarias trazem, ou negativamente, como é o caso do “cheiro do medo”. Vale destacar que, nessa mostra, o espectador foi convidado a sair do conforto da poética visual para um verdadeiro sincretismo de sentidos em sua apreciação estética.

Exposição “Sensorium”

Galerias são esmagadoramente visuais. Mas as pessoas não – O cérebro entende o Mundo através da combinação que recebe dos cinco sentidos. Poderia o paladar, tato, olfato e o som mudar a forma que ‘vemos a arte’? (TATE, 2015).

Ainda em 2015, em Londres, um projeto criado pelo estúdio criativo *Flying object* desenvolveu na galeria de Arte da *London’s Tate Britain* a exposição “*Sensorium*”, cuja proposta foi instigar seus espectadores a uma experiência sensorial, propondo a possibilidade de se ouvir, tocar, provar e sentir o cheiro de uma obra de Arte. Uma proposta verdadeiramente sinestésica, cujas experiências eram norteadas por quatro obras visuais. Os visitantes dessa exposição, ao adentrar no espaço, recebiam pulseiras para avaliar a resposta de seu corpo às experiências vivenciadas nas instalações. Essas pulseiras mediam sua atividade eletrodérmica (medida da transpiração), indicando o quão calmos ou excitados estavam os usuários ao experenciar as instalações. A exposição utilizou um sistema de áudio direcional, que usava ondas de ultrassom para direcionar frequências sonoras muito precisas à distância, de forma que ouvintes, de fora da área de direcionamento do áudio, não podiam ouvi-las, enquanto, para aqueles dentro do canal, o efeito era semelhante ao de ouvir por meio de fones de ouvido. As fragrâncias que estimularam o olfato foram obtidas com a colaboração da *International Flavours and Fragrances*, por inter-



médio de perfumistas que criaram fragrâncias personalizadas, para as instalações da exposição. Além de audição e olfato, as instalações promoviam em seus espectadores outras sensações que visavam à estimulação de todos os seus sentidos simultaneamente, caracterizando a exposição como sinestésica (TATE..., 2015).

A obra háptica de John Latham, chamada *Full Stop* ou 'Parada total', consistia em uma instalação com um enorme ponto negro no centro de uma tela vazia. A intenção artística era que o visitante teria a sensação de tocar esse ponto, mesmo sem fazê-lo. Utilizando um sistema háptico, criavam-se sensações de toque nas mãos do espectador, por meio de uma matriz de alto-falantes e um sistema de ultrassom, produzindo vibração na mão do visitante, proporcionando, assim, a sensação de toque, sem que nenhuma luva ou equipamento especial fosse necessário. A obra de arte brincava com espaço positivo e negativo.

A obra de Francis Bacon, *Figure in a Landscape* ou 'Figura em uma paisagem', consistia em uma associação gustativa comum chocolate disponível para os visitantes. Esse chocolate, especialmente criado para a experiência, reproduzia um toque de sabor, em resposta às texturas e aos sabores potenciais da obra de arte visualizada⁶, juntamente com cheiros que evocavam, também, aquilo que estava retratado na pintura do *Hyde Park* (grama, solo e cheiro de um animal, possivelmente um cavalo). Os áudios presentes nessa instalação espelhavam esses cheiros e os sabores presentes no chocolate, sugeridos na experiência, associando-os com a paleta de cores e a textura visual da pintura, utilizando sons mecanizados e industriais. A obra era escura, mas, ao se olhar com mais atenção, descobriam-se cores brilhantes escondidas (TATE..., 2015).

A obra de David Bomberg, *In the hold* ou 'Em espera', priorizava o áudio, transportando o espectador da pintura por meio de dois planos distintos de som. O primeiro refletia a geometria



Fig. 2. Os cinco sentidos em ação na exposição *Sensorium*. **Fonte:** disponível em < <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-britain/display/ik-prize-2015-tate-sensorium> > . Acesso em: 26 mar. 2018.

⁶ O sabor do chocolate evocava o carvão comestível, o sal marinho, cacau e o chá preto '*lapsang souchong*', realçando a natureza escura da pintura e ao tempo de guerra em que foi pintada - enquanto um toque de laranja queimado se liga a *flashes* de cor e céu azul.



da pintura: ângulos agudos com sons irregulares, refletindo a busca do artista por uma possível “forma pura”. O segundo evocava sons relacionados ao assunto retratado na pintura – o porão de um navio juntamente de estímulos olfativos, que funcionavam de maneira semelhante: o primeiro perfume era abstrato: estridente, realçando a cor azul presente no quadro; o segundo também remetia ao possível cheiro do navio: diesel e tabaco.

A obra de Richard Hamilton, ‘Interior II’, também apresentava estímulos olfativos na intenção de se criar a sensação de uma casa de meados do século XX e o impacto das grandes marcas ao recriar o aroma original da *Pledge*⁷. A personagem central da pintura é trazida à vida por meio do cheiro de *spray* de cabelo *vintage*, além de um cheiro de cola/solvente sugerindo o processo de colagem da imagem. O áudio trazia o espectador para o espaço acústico da personagem central. Alguns dos objetos retratados também podiam ser ouvidos, enquanto sons de papel e tinta sugeriam novamente o processo criativo da imagem central (TATE, 2015).

Diários de cheiros: Teto de Vidro

Para Josely Carvalho, o olfato, sentido minimizado na fosforescência visual e sonora da sociedade contemporânea, tornou-se elemento central de resgate da memória individual e coletiva (MUSEU..., 2018).

Nessa exposição da brasileira Josely Carvalho, ocorrida no Museu de Arte Contemporânea – MAC, da Universidade de São Paulo, em 2018, o público foi convidado a tocar, cheirar, ouvir e ver a obra de arte, reforçando a ideia de que o sentir permite a abertura da memória. Novamente,

⁷ Marca de produtos de limpeza, neste caso possivelmente faz referência à cera para madeira e lustra-móveis.



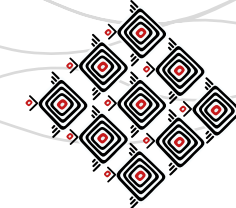
Fig. 3. Acima, 'Estilhaço' e, à direita, 'Livro olfativo'. **Fonte:** disponível em < http://www.mac.usp.br/mac/expos/2018/teto_de_vidro/home.html>. Acesso em: 27 mar. 2018.

o mito de que uma obra de arte não pode ser tocada é quebrado, pois, ao segurar em suas mãos as esculturas, levando-as ao nariz, conseqüentemente os sentidos do olfato e do tato são ativados. A artista utiliza o olfato como veículo de resgate da memória individual e coletiva. A mostra desdobra-se em duas grandes instalações, além de livro de artista, esculturas em vidro, e seis *crayons* olfativos, que os espectadores podiam experimentar nas paredes de uma das salas – um convite ao público para tocar, cheirar, ver e ouvir as obras (MUSEU, 2018). Na primeira, *Estilhaços*, o espaço contava com taças de vinho quebradas, com a proposta de remeter a memórias olfativas. A artista elaborou, com parceiros, seis cheiros para criar tal correspondência com as memórias olfativas – prazer, ilusão, persistência, vazio, ausência e afeto – originadas a partir de textos de seis escritores convidados.

A segunda instalação, *Resiliência*, contava com a criação de seis outros cheiros – pimenta, lacrimae, anóxia, barricada, poeira e dama da noite –, inspirados nos estilhaços de vidros das manifestações que ocorreram no Rio de Janeiro em 2013 e que ocorrem em diversas partes do mundo. Para Josely, “os cheiros fortes nos remetem a sensação de perigo, instabilidade, intimidação e fragilidade, com exceção da Dama da Noite, cheiro puro da flor noturna, cheiro inebriante e narcótico que pode chegar a mascarar ou potencializar os outros odores” (MUSEU..., 2018).

Primeiras mudas em desenvolvimento

Após o estudo e as reflexões, proporcionados pelas exposições acima, acerca da multissensorialidade nas artes visuais, pudemos perceber que a compreensão sobre o campo tridimensional, de fato, se expandiu no entendimento dos acadêmicos. Os desdobramentos desses



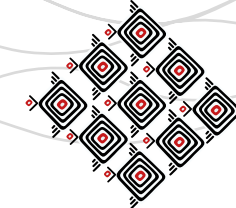
estudos puderam ser verificados em obras desenvolvidas nas aulas práticas da disciplina. No início do semestre, os acadêmicos estavam mais condicionados a reconhecer obras escultóricas clássicas produzidas através de entalhe e modelagem e ao longo da disciplina esse paradigma foi sendo quebrado, conforme é possível atestar por meio de alguns relatos dos portfólios finais da disciplina de Laboratório de Expressão Tridimensional, vemos:

Esses estudos contribuíram muito em relação ao meu conhecimento sobre as modificações que ocorreram historicamente na arte em especial nas esculturas, possibilitou compreender como a escultura se ampliou na contemporaneidade tornando possível utilizar qualquer material na construção de uma obra artística da qual rompe fronteiras entre a obra e o espectador (Luzia, 2018).

A escultura é uma forma de se expressar pela criação de formas plásticas em volumes ou relevos, e seu significado está na transformação da matéria bruta em peças e é uma das que mais estabelecem interação com o público (Aparecida, 2018).

A união de teoria e prática resultou em trabalhos de Arte que apresentaram reflexões sobre o papel da escultura na cena contemporânea. Além das ações já citadas, por intermédio do estudo de Krauss (1984) sobre o campo ampliado, os acadêmicos perceberam que a tridimensionalidade hoje se apresenta com tamanha elasticidade, inclusive para além da visualidade escultórica clássica, como podemos verificar nestes relatos e imagens:

Sobre as práticas utilizadas em sala de aula foi uma oportunidade de conhecer alguns materiais que podem ser trabalhados na produção artística e estimular o potencial criativo, [...] foi muito legal que pude trabalhar com materiais naturais e não somente com os industrializados e deu certo tanto quanto, ou seja, na arte contemporânea podemos fazer as obras a partir de materiais naturais ou acrescentar elementos produzidos a partir de misturas, a exemplo do artista Frans Krajcberg e outros vários artistas que buscam esses elementos naturais para produzir (Luzia, 2018).



Resolvi trabalhar com arte para pessoas não visuais e que deveria fazer uma obra em relevo, pois as pessoas não visuais compreendem melhor obras táteis, já que o tato é o órgão do sentido mais utilizado pelos mesmos, devido à ausência da visão. Após a escolha me dediquei em escolher qual material utilizar para construir a obra, foi quando lembrei do papel machê, que é um material que trabalhei durante a disciplina de Laboratório de Expressão Tridimensional, e que gosto muito. O papel machê é um recurso que dá relevo e pega muito bem em tela (Ana Paula, 2018).

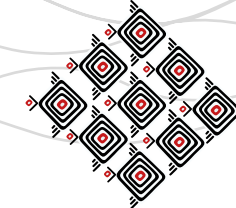
Para confeccionar minha obra, escolhi como inspiração o artista Ernesto Neto [...], juntamente com suas obras de crochê que me chamaram muita atenção por causa de sua interação e colorido [...] O motivo se deu pelo fato de nunca ter feito nada parecido para apresentar como obra no curso de artes, [...] os artistas estudados trabalham com a linguagem da escultura e da instalação a qual aprendi admirar a partir de meu ingresso no mundo fascinante das artes visuais. Diante disso, ao apresentar uma obra de crochê como resultado do meu processo criativo, procurei trazer um pouco dessa arte de uma forma colorida assim como pude observar em algumas das obras do artista Ernesto Neto, juntamente com a interação sensorial que será através do cheiro, o colorido e sementes da flor girassol que estarão contidas em minha obra com intuito que o espectador não só interaja com a obra, mas também leve para casa sua verdadeira essência (Noêmia, 2018).



Fig. 4. À esquerda, trabalho em relevo de Ana Paula e, à direita, trabalho sensorial de Noêmia.
Fonte: Acervo pessoal.

Considerações finais

Um dos temas norteadores, para se abordar a multissensorialidade presente em instalações artísticas, na disciplina Laboratório de Expressão Tridimensional, foi a escolha e apresentação aos acadêmicos de curadorias tridimensionais contemporâneas, que, além do visual, selecionam trabalhos que mexem com os sentidos de seus espectadores de maneira ampla, proporcionando experiências estéticas que vão muito além do visual. Iniciamos este estudo com algumas obras da exposição *“The scent of art”* (2015), que buscou promover outra maneira de se apreciar a Arte, priorizando o olfato, realizamos desdobramentos deste estudo com a exposição Londrina *“Sensorium”* (2015), com uma proposta sinestésica, envolvendo os cinco sentidos humanos, na apre-



ciação de suas instalações interativas, promovendo aos espectadores o questionamento sobre o gosto, cheiro e som das obras de arte, além é claro, do recurso visual. E, por último, a exposição da brasileira Josely Carvalho, *Diário de cheiros: Teto de Vidro* (2018), também apresentando trabalhos que levam o espectador a acessar memórias, que só o olfato é capaz de desencadear.

Com este trabalho, ressaltamos a importância de se aprofundar a compreensão de que é possível que as Artes visuais alcancem seu espectador por meio de outros sentidos sensoriais na linguagem tridimensional contemporânea e tal compreensão reverberou, como foi apresentado, nas produções dos acadêmicos do curso de Artes Visuais - Licenciatura. Com seus relatos, percebo que suas produções, ao longo do semestre, quebraram a barreira da visualidade, de forma que, em alguns casos, estão refletindo sobre uma nova práxis na construção de suas obras, fugindo da usual inquietação com a estética visual, incorporando a multissensorialidade e o cuidado com o 'sentir a arte'.

Referências bibliográficas

BARROS, Ana Paula. **Exposição 'The scent of art'**. Disponível em: <<https://mondomoda.org/2015/02/18/cheiro-da-arte-exposicao-the-scent-of-art/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

CHIARELLI, Tadeu. O tridimensional na Arte Brasileira dos Anos 80 e 90: Genealogias, Superações. **Objeto Cotidiano/Arte: Textos teóricos**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2002.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão 1.0 CD-ROM.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. **Gávea: Revista do Curso de Especialização em História da Arte e arquitetura**, Rio de Janeiro: PUC, v.1, n.1, 1984.

LEOTE, R. Multissensorialidade e sinestesia: poéticas possíveis? **ArteCiênciaArte** [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 45-70, 2015.



MUSEU de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. **Diário de Cheiros: Teto de Vidro**. Disponível em: <http://www.mac.usp.br/mac/expos/2018/teto_de_vidro/home.html>. Acesso em: 27 mar. 2018.

TATE. **Sensorium**: Stimulate your sense of taste, touch, smell and hearing in this immersive art experience at Tate Britain. Disponível em: <<https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-britain/display/ik-prize-2015-tate-sensorium>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

TINGUELY Museum. **Belle Haleine**: The scent of art 2015. Disponível em: <http://www.tinguely.ch/en/ausstellungen_events/ausstellungen/2015/Belle-Haleine.html>. Acesso em: 12 jun. 2016.



JOGOS TEATRAIS COLABORATIVOS: POTENCIALIDADES DO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

Luiz Augusto Moreira Silva¹ - UNIFAL/MG

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo a análise do colaborativismo diante do impacto de sua conceituação no ensino da Arte, sobretudo relacionado aos Jogos Teatrais, importante ferramenta pedagógica e muito potente de formação estética, cognitiva e afetiva. Este artigo pretende levantar dados iniciais a respeito da potencialidade desta prática aliada ao conceito de Colaborativismo e quais as condições ideais para sua efetivação como pilares da construção do conhecimento. A base teórica que fomenta a discussão está centrada em autores que discutem jogos teatrais bem como os processos de criação colaborativa de uma maneira geral, salientando a experiência do jogo como forma de aprendizagem. Os resultados apontam que os Jogos Teatrais Colaborativos são uma potente ferramenta para a sala de aula, estabelecendo e valorizando as diversas situações de ensino- aprendizagem presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Arte-Educação. Colaborativismo. Jogos Teatrais.

Introdução

A arte contemporânea dentro da escola ocupa ainda um espaço hostil de onde podemos observar claramente influências metodológicas e didáticas oriundas de práticas pedagógicas nem sempre edificadoras, como enfatizado por Barbosa (1998; 2012) e Ferraz & Fusari (2009). Tomando como base a produção de arte contemporânea, seus desdobramentos em sociedade e o modo como, por meio do hibridismo das linguagens, alcançamos um novo

¹ Professor Formador de Arte na Prefeitura Municipal de Jacareí. Licenciatura Plena em Arte, Pedagogia, Ator profissional. Pesquisa nas áreas de Processos Criativos e Ensino/Aprendizagem da Arte. gutto.educ@gmail.com



sentido e significado das obras; o presente artigo busca analisar o conceito de colaborativismo à luz dos jogos teatrais e o impacto da atitude coletiva no ensino da arte, sobretudo dentro do contexto escolar.

Nessa perspectiva, a arte contemporânea encontra, nos processos de criação colaborativos, um meio ideal para desenvolver-se e contribuir na construção do conhecimento esperado do educando na escola. Spolin (2000; 2008) e Ryngaert (2010) apresentam em suas obras a importância dos jogos teatrais para a educação e evidenciam os motivos pelos quais o colaborativismo se faz recorrente nas criações de arte contemporânea. Completando este quadro, acrescem à pesquisa as obras de Fischer (2010) e Araújo (2011), que em um panorama mais específico – justamente o dos processos colaborativos, postulam sobre os méritos de tal metodologia.

Este texto, traz, como contribuição, reflexões sobre os caminhos mais favoráveis para o ensino da arte, o que poderá tornar sua prática pedagógica muito mais inclusiva e disposta em rede, para que os objetivos previstos dentro da sequência didática do educador possam ser notadamente ampliados e resignificados pelos educandos; trazendo aos processos de ensino-aprendizagem deflagrados dentro da escola, características de ordem cognitiva, estética e afetiva. Operando por meio de uma lógica global, o colaborativismo privilegia as participações individuais ao mesmo tempo que fortalece o grupo como também o próprio trabalho; já que o mesmo não parte de uma única fonte original, ao contrário, é marcado pela participação ativa de todos os comprometidos com o processo de criação.

Deste modo, trataremos em um primeiro momento do ensino da arte como importante meio de garantir ao educando um aprendizado integral – racional e emocional; o teatro enquanto linguagem que potencializa este aprendizado por meio dos jogos teatrais e na conclusão, trataremos do conceito de colaborativismo que permita a compreensão das formas contemporâneas de construção do conhecimento.



O Ensino da Arte

No contexto da educação escolarizada o ensino da arte mostra-se ainda, bastante vinculado aos seus aspectos utilitaristas como se fosse um produto mercadológico do que desta enquanto produto do cruzamento entre o pensar e o sentir humanos; produtora de sentidos capazes de tornar os processos de ensino-aprendizagem muito mais enriquecedores e potentes de aproximar os indivíduos do verdadeiro significado dos conhecimentos, inclusive os formais, aprendidos no interior das escolas como bem nos alerta Lavelberg (2003).

A principal forma de perpetuar a influência das culturas de massa em nossa sociedade é privilegiando em nossos sistemas de ensino a reprodução de uma atitude social que se distancia da crítica, como muito bem nos menciona Eça:

[...] esta atitude social sempre acompanhou as estruturas de desigualdade do capital, existindo uma interação recíproca entre as estruturas materiais reprodutivas e a dimensão cultural, criando um círculo vicioso que prendeu a esmagadora maioria dos indivíduos a comportamentos de subordinação acrítica (EÇA, 2010, p. 14).

Ao contrário, se pudermos no decorrer das muitas sequências didáticas desencadeadas em sala de aula, acrescentar leituras afetivas daquilo que se produz nos exercícios e atividades propostas aos alunos, momentos importantes passarão a ter relevância crucial no desenvolvimento das tarefas e as respostas poderão muito mais assertivamente, delinear os planos de ensino. Esta prática, em que o prazer pelos momentos vivenciados por meio da atividade estética está presente, valoriza a arte dentro da escola e amplia o gosto pelo processo de construção dos conhecimentos.

Os educandos encontram na arte e por meios de seus processos afetivos, não apenas a possibilidade de reciclar os significados já conhecidos, mas também, dada a potência da arte



como ferramenta, descobrir outros novos e ainda, tendo sempre à frente a perspectiva de experimentar algo que contemple seus sentidos, ampliando dessa forma, a cognição. A arte em seu auge produtivo da criação, problematiza o cotidiano não só do educando, mas da escola e sociedade nas quais está inserida e permite ao seu criador um contato mais direto e verdadeiro com tudo aquilo que se mostra como um objetivo, seja ele artístico ou não, como no caso de uma atividade que se utiliza da arte para atingir suas metas.

Como nos aponta Loponte:

Talvez esteja um pouco aí a razão da dificuldade de aproximação com esse modo contemporâneo de ver e produzir imagens, se estamos ainda marcados pela estabilidade, fixidez e linearidade com que aprendemos a interpretar o mundo. Aprendemos, modernos que somos, a ambicionar um mundo-verdade, um mundo sem contradições, sem mutação, sem luta, sem dor (LOPONTE, 2008, p. 116).

Nesta perspectiva podemos em muitos casos observar certa contradição em termos de desenvolvimento e prática do ensino da arte que, na contramão do que se possa entender como contemporâneo, perpetuam por exemplo, o lugar submisso que a mulher ocupa em uma cultura machista que massacra direitos e promove a violência em uma sociedade como a nossa. A arte dentro da escola não pode servir simplesmente aos aspectos utilitários que o mercado nos impõe, tampouco não deve ser utilizada como ferramenta alienante que ajuda a manter um estado de coisas, nada interessante ao desenvolvimento dos educandos, futuros cidadãos. Portanto, a arte deve contribuir para que os estudantes identifiquem também situações de opressão presentes em suas vidas e na de outras pessoas.

O aprendizado integral e sustentável que a arte proporciona precisa também estar ligado a atividades que privilegiem o comprometimento do corpo em sua execução, do início ao fim. Assim, devemos pressupor que a criação é uma etapa dos exercícios e sequências pedagógicas



em arte que também precisa envolver o corpo em seu fazer de modo a ouvi-lo bem, para compreendermos como fazê-lo expressar-se. Dessa forma, torna-se difícil pensar em desenvolvimento se preparamos aulas em que o movimento está presente, mas apenas como forma de repetir o que foi proposto anteriormente. Assim fazendo, não haverá como cobrar uma postura crítica e desafiadora dos alunos que, afastados da força criadora, tornam-se, facilmente, meros reprodutores das muitas culturas de massa.

O Teatro como Linguagem

Acompanhando a perspectiva da arte dentro da escola – vista sob a ótica do construtivismo – podemos supor o quanto criativo e potente de conhecimentos se torna a atividade cênica em que o corpo do educando é convidado a expressar-se livremente, dando sentido e significado àquilo que pode ser comunicado com sua estrutura corpórea, sempre carregada de memórias e culturas ancestrais, riquíssimas e abrangentes em suas informações, verbais ou não. A cena, portanto, pode ser reveladora e ao mesmo tempo desbravadora de novos e revigorados conhecimentos. Para Oliveira e Stoltz (2010, p. 85) “(...) De acordo com Vygotsky, para se perceber e compreender a Arte é preciso perceber as contradições do mundo real. Em relação à percepção, o autor diz que o mundo é percebido não apenas como cores e formas, mas com sentido e significado. ”.

Sem um marco original específico na história, encontramos a arte quando a humanidade ainda não articulava linguagem capaz de estabelecer comunicação, e suas origens confundem-se com o aparecimento do próprio homem. A partir das considerações de Hubert (2013) podemos entender o teatro como fruto de um processo histórico, de onde a cena artística e esteticamente organizada também instaura a coletividade como precursora da cultura de massa, uma vez que na Grécia antiga o sentido político-social do teatro privilegiou as praças e aglomerações de cidadãos para, através da metáfora artística, comunicar.



Podemos então concluir que a arte – e não só a do teatro – conserva aspectos formativos de toda civilização, desempenhando por vezes um papel multidisciplinar na formação humana. Em um viés estrutural das sociedades percebe-se que o Teatro, por meio da cena, potencializou o processo de massificação da cultura. Em um contexto contemporâneo, com mais intensidade o sentimos na educação. Pautada pelas necessidades políticas (democráticas) é correto afirmar que a arte foi usada/entendida como um fenômeno massificante. Independente do alto teor comunicativo para as massas, o teatro também nos aponta, com segurança, no desenrolar de sua evolução, os caminhos que a humanidade procurou traçar no entendimento de sua natureza, que ampliada pelo palco e subjetivada pela cena, discutiu através dos tempos nossa tão efêmera condição humana. Cabe ainda salientar que não só no palco e no encontro com seu público que o teatro acentuou/acentua a natureza humana, mas, principalmente, em seu processo, isto é, ao pensar a sua forma e estética, muito pode se aprender sobre o ser humano e o que fazemos de nossa realidade. O teatro é vida. Vida transformada em poesia aos olhos do espectador, experienciada coletivamente dentro das convenções artísticas da peça e sempre transgredida no que supomos ser “real”.

Sob a ótica do construtivismo, tendo em vista a arte dentro da escola, é possível afirmar que a atividade cênica em que o corpo do educando é convidado a expressar-se livremente, está carregada de um potencial extraordinariamente criativo e de produção de conhecimentos, uma vez que ele passa a dar sentido e significado àquilo que pode se comunicado com sua estrutura corpórea sempre carregada de memórias e culturas ancestrais, riquíssimas e abrangentes em suas informações, verbais ou não. A cena, portanto, pode ser reveladora e ao mesmo tempo desbravadora de novos e revigorados conhecimentos. Para Oliveira e Stoltz (2010, p. 85) “(...) De acordo com Vygotsky, para se perceber e compreender a Arte é preciso perceber as condições do mundo real. Em relação à percepção, o autor diz que o mundo é percebido não apenas como cores e formas, mas com sentido e significado. ”



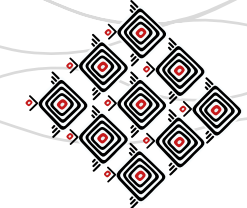
Entender o teatro como elemento pungente do caráter educativo da arte, nos abre várias janelas no panorama histórico da nossa evolução; de onde certamente podemos observar a arte teatral como importante conjunto de valores estéticos, que ao longo de sua trajetória – desde seu aparecimento ritualístico na pré-história, sua oficialização na antiguidade pela mímese grega até o pós-drama contemporâneo – foram edificando a cena como espaço vital para a expressão artística, como discutido por Hubert (2013). Este novo horizonte no ensino da arte para as crianças, leva o educador a repensar sua atuação em campo, bem como a longo prazo, entender de que forma o conhecimento ensinado torna-se substancialmente, importante na vida do educando. Esta perspectiva nos força a reconhecer o contexto social e cultural em que não só o educando, mas todo o aparelhamento institucional (escola, comunidade, questões como saúde, saneamento básico, habitação...) estão inseridos; a partir dos quais podemos efetivamente, conhecedores de seu público, formar cidadãos que possam equilibrar valores estéticos, artísticos e funcionais no reconhecimento de uma produção criativa, a obra ou a arte em si.

A experiência artística aplicada/experimentada nas atividades pedagógicas, por meio dos jogos teatrais adquirem especial potência pois arrebatam e o fazem justamente porque obrigam a dialogar com conceitos e ideias que estão além do entendimento primário do educador. Eles permitem acessar aspectos subjetivos da ordem dos sentidos e das emoções. O teatro então, destaca-se pela ampla capacidade de criar espaços para todo este dialogismo, sem o qual o indivíduo não pode aprender.

Jogos Teatrais

Por sua natureza dialética, o teatro instaura um espaço experimental dentro da prática pedagógica, capaz de verticalizar a experiência sensível do indivíduo na construção do conhecimento.

Diante da realidade muitas vezes opressora da sala de aula vista como espaço do aprender e o modo como a arte é pensada dentro da escola, os jogos teatrais colaborativos buscam as



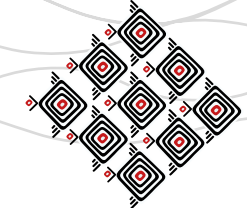
condições ideais para a situação de aprendizagem, em que tais dinâmicas tornam-se o ambiente propício onde o educando confronta a sua realidade contextualizando sua participação, com as infinitas possibilidades que o teatro nos oferece, de ser e ter, como nos orienta Spolin (2000). O ambiente do jogo é seguro, pode-se experimentar tudo e nesta perspectiva, as regras e instruções que dão estrutura ao evento, apresentam-se como os pilares da sequência pedagógica.

Desta potente ferramenta que se revela o jogo teatral, alimenta-se o desejo de entender, na medida em que o próprio jogo se instaura e mantém, com que desenvoltura o conhecimento se constrói; valorizando a experiência afetiva, transformadora porque educa, como sugerido por Ryngaert:

Há muito tempo os teóricos do jogo chamam atenção para seu caráter insubstituível nas aprendizagens. O jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento (o jogador seria uma espécie de sonhador acordado), mas permite o afastamento rápido dos protagonistas em caso de necessidade, isto é, se esses forem ameaçados pela angústia (RYNGAERT, 2009, p. 39).

Sob o aspecto da aprendizagem, a teoria apresentada por Ryngaert e Spolin procura revelar o potencial pedagógico da prática artística por meio de tais jogos. A princípio, é preciso compreender que o jogo traz para a prática educativa uma vivência integral, por comprometer, em seu processo, aspectos psíquicos, fisiológicos e emocionais do indivíduo. O “estado de jogo” como sugere Ryngaert nos situa entre o mundo real que nos dá parâmetro e o ficcional que nos dá condição de elaborar outras realidades. Nesse sentido, o espaço/tempo da criação se encontra justamente onde o jogo nos coloca: em total condição de aprendizagem.

O jogo teatral opera com a experiência dos sentidos, como Spolin (2000, p. 174) explica: “[...] experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto sig-



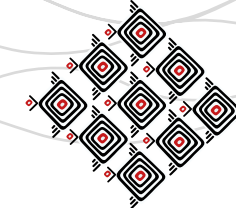
nifica envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três o intuitivo é o mais vital para a situação de aprendizagem, e é negligenciado”.

O Colaborativismo

Compreendendo a importância dos jogos teatrais na aquisição da subjetividade, inerente aos processos artísticos e presente nos educacionais, é que nos debruçamos sobre o conceito do colaborativismo para então justificar o cruzamento entre o ensino da arte e do teatro por meio de jogos teatrais colaborativos.

Esta perspectiva remonta a própria história do Teatro Brasileiro, visto que podemos perceber a década de 1970 como o marco das experimentações mais radicais na área em que grupos teatrais como por exemplo o “Teatro Oficina” de José Celso Martinez Correa e “Asdrúbal trouxe o Trombone” de Hamilton Vaz Pereira e mais tarde a partir da década de 1990 com grupos como o “Lume” da Unicamp e o “Teatro da Vertigem” de Antônio Araújo dentre outros, que dedicaram sua pesquisa e obras ao estudo dos processos de criação colaborativos, como nos assegura Fischer (2010); talvez já despontando um olhar contemporâneo sobre a produção artística nacional, mesmo que influenciados por motivações estrangeiras, desde vivências até o contato com inúmeros textos e montagens oriundas de projetos constituídos dentro da lógica colaborativista.

O processo colaborativo para o teatro é um procedimento de criação cênico que se volta para um conjunto de princípios que regulam o processo de criação como um todo, de modo a horizontalizar as relações e além disso, nivela as responsabilidades de cada um dos envolvidos em detrimento do todo. Ousamos apontar esta característica, como a mais importante quando pensamos em aproximar processos de ensino-aprendizagem deste modo de entender o produto final da criação, ou neste caso, o objeto da aprendizagem, a meta pedagógica.



Os rumos contemporâneos da educação além da prática e teoria da metodologia e dos fundamentos do ensino da arte, pautados em uma pedagogia construtivista, sócio interacionista e por isso embasada nas abordagens da Proposta Triangular quando se trata do currículo de arte, fundamentam a aquisição da autonomia no educando por meio da atividade didaticamente sistematizada dentro da lógica e dinâmica dos processos de criação colaborativos, atuando diretamente em um dos pilares mais importantes da prática educacional no Brasil, que é o “aprender a aprender”. Ao destituir a hierarquia dos processos de criação o conceito de colaborativismo torna todos os seus integrantes, partes de um todo abrangente, que se estende por todo o processo de criação da obra, do início ao fim, por todas as etapas das inúmeras áreas que compreendem sua execução. Como vemos em Araújo:

Tal dinâmica se constitui numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, tem igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento de processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos (ARAÚJO, 2011, p. 131).

Assim, partindo do diálogo entre as muitas partes componentes do projeto artístico/pedagógico, os jogos teatrais colaborativos podem acrescentar muito aos processos de ensino e aprendizagem da arte em que o teatro impera como linguagem. A participação integral de todos, bem como a partilha de referências, privilegiadas em um processo de criação que valoriza o histórico social e potencializa a memória cultural dos educandos, enriquece a experiência alcançada pelos jogos teatrais, de modo a ampliar não só os resultados relacionados aos conteúdos da disciplina mas também, e mais importante, ajuda o indivíduo a relacionar as várias áreas de aprendizagem, articulando saberes oriundos das mais variadas fontes de ensino, formais e não-formais; iluminando a possibilidade de integração entre os processos desencadeados dentro da sala de aula e a realidade, vivida na sociedade fora da escola.



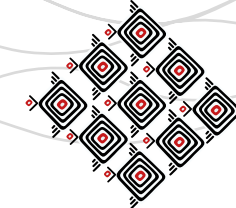
Devemos levar em conta também que o colaborativismo enquanto bojo conceitual da prática educativa em arte, permite que o educando alcance a independência criativa ao valorizar sua parcela de participação no desenvolvimento do projeto pedagógico. Tal independência se dá também quando se estimula, no educando, a proposição criativa para solução de problemas típicos da coletividade, os quais são instaurados a partir de questionamentos estéticos e que acabam por confrontar dentro desta dinâmica, as muitas e diferentes opiniões.

A aplicação dos jogos teatrais colaborativos sugere que potencialidades pedagógicas se encontram principalmente na atividade corpórea ligada à espontaneidade e à criatividade além de seu próprio histórico. Atuando como meios de atingir a metáfora teatral. Na medida em que o educando se apropria da linguagem teatral, ele constrói organicamente seu repertório comunicativo e com muito mais segurança e liberdade, contextualiza sua aprendizagem.

Na contramão do que podemos observar durante um período histórico longo - compreendido entre a nefasta atuação da Cia. de Jesus nos idos da colonização até meados da década de 1980, portanto quatro séculos depois, na linha evolutiva do ensino da arte no Brasil - o conceito do colaborativismo, observado inclusive como característica recorrente dos processos de criação em arte contemporânea, representa a busca pela diferença e não mais pela normatividade.

Considerações finais

A ideia de aprendizado através de jogos teatrais colaborativos requer ainda muita pesquisa, pois a área é muito abrangente e a base pedagógica do estudo acompanha o desenvolvimento da própria arte teatral. Teoricamente, o presente artigo faz um recorte dentro do que consideramos ser a base do jogo teatral, levando-se em conta as proposições dos teóricos citados, além de nossa prática no sistema educacional brasileiro, especificamente na cidade de Jacareí, estado de São Paulo.



Apesar das inúmeras possibilidades de aprendizado dentro dos jogos teatrais colaborativos, ao concluir o presente texto é perceber que se faz imprescindível recolocar o foco da aprendizagem na coletividade e para o fato de que não estamos sozinhos e que também estamos cercados por infinitas possibilidades de leitura e compreensão do mundo. Se aprendermos a lidar com o outro, com suas referências e histórias, hábitos, saberes e cultura, pilares da construção subjetiva dos homens que se dá na soma de todas as diferenças, particularidades e especificidades do ser social, poderemos com mais facilidade articular o futuro que nos espera. De acordo com Fischer:

O coletivo é delineado por uma constelação de individualidades que se complementam. Para tanto, é necessário integralização, solidariedade e troca, para que o coletivo se realize em uma pletera criativa. As inter-relações propiciam diferentes fluxos criativos e forças geradoras para a produção em grupo (FISCHER, 2010, p. 125).

A arte amplia o olhar dos indivíduos e articula em sua fruição todos os conhecimentos construídos sem que a afetividade permaneça de fora nesta ação e, ao contrário, o afeto toma dimensão importante no ensino da arte por meio do colaborativismo, pois processualmente toca em lugares profundos dentro dos indivíduos, valorizando o que faz sentido para cada um dos integrantes. Assim, é possível perceber a importância das linhas de pensamento e a trajetória histórica do ensino da arte no país, para que se torne mais efetiva nossa atuação com os educandos, para além da responsabilidade estética que a temática inspira, mais essencialmente com relação à formação dos educandos, suas aspirações de beleza, interpretações e desdobramentos das muitas linguagens artísticas, e não só a do Teatro.

Para tanto, são imprescindíveis a formação e a atualização dos professores, não só em arte, mas em e de outras áreas do conhecimento. A produção artística contemporânea nos pede este



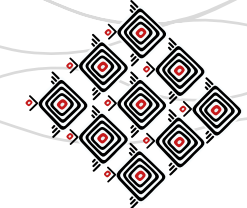
olhar. Que ele seja múltiplo e de referências variadas para que, em uma única obra a ser estudada ou criada, educador e educandos, possam efetivamente deflagrar um processo criativo potente de aprendizagens significativas. A manutenção de um espaço para o diálogo entre a prática docente, o funcionamento do sistema (dinâmica escolar propriamente dita, que muitas vezes torna a experiência estética quase impossível ou muito difícil) e temas que realmente atravessem a comunidade escolar são estratégias fundamentais para renovar a disciplina de arte dentro da escola, além de embasar ideológica e filosoficamente os jogos teatrais colaborativos, como ferramentas pedagógicas na construção do conhecimento escolarizado.

Sabemos que nossa pesquisa é um processo contínuo na busca de uma pedagogia capaz de inserir a criatividade e a afetividade no contexto da aprendizagem. A experiência ocasionada pelos estudos na elaboração do presente artigo, nos deixa claro que a arte deve abranger a vida do educando e que na construção dos conhecimentos por meio da experiência estética, essa prática provoque leituras e contextualizações importantes e possam, se trabalhadas a contento de uma metodologia viva e sobretudo crítica, formar um cidadão consciente de seu lugar no mundo e capaz de transformá-lo, compreendendo sua história, as consequências éticas das escolhas cotidianas e talvez, o mais importante: o fato de que todos somos capazes de produzir arte, beleza e conhecimento para e com a coletividade, sempre perseguindo o bem comum, para o progresso de si próprio e do mundo onde se vive.

Referências bibliográficas:

ARAÚJO, Antônio. *A gênese da Vertigem: o processo de criação de "O Paraíso Perdido"*. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 2011.

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



BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora C/ Arte. 1998.

EÇA, Teresa Torres Pereira de. *Educação através da Arte para um futuro sustentável*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 13 – 25, jan.-abr., 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez. 2009.

FISCHER, Stela. *Processo Colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras*. 1. ed. São Paulo: Editora Hucitec. 2010.

HUBERT, Marie-Claude. *As grandes Teorias do Teatro*. Tradução de Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2013.

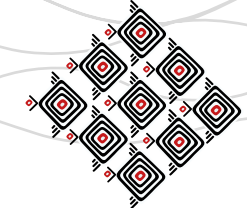
IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender Arte: Sala de aula e formação de Professores*. 1. ed. Porto Alegre. 2003.

LOPONTE, Luciana Grupelli. *Arte e metáforas contemporâneas para pensar Infância e Educação*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan.-abr., 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify. 2009.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais na sala de aula – Um manual para o Professor*. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 2008.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. *Teatro na Escola: considerações a partir de Vygotsky*. Educar, Curitiba, n. 36, p. 77 – 93, 2010. Editora UFPR.



LEITURAS SOBRE A (RE)CRIAÇÃO: TRANSGREDIR X (RE)CONSTRUIR PELO ESPIRITO O BRINCAR EM EDUCAÇÃO

Luiz Fernando Pereira Lopes¹

Resumo

Este artigo parte da dissertação², na qual investigamos o professor desde suas vivências/experiências pessoais, bem como suas práticas em sala de aula, para refletirmos sobre a importância do brincar e do (re)criar para além do entreter por meio do objeto/artefato/brinquedo construído com materiais de (re)uso. Embora partirmos do ato de brincar, justificar a importância deste tipo de material de (re)uso utilizado como transgressão. Adotamos um caráter histórico-estrutural nos fenômenos e nos diversos meios culturais. Almejamos, dessa forma, aprofundar nosso olhar no ‘espírito pueril’ ou no que nasce na infância do ser humano presente no ato de brincar, utilizado como interlocução, por meio das quais podemos observar o quanto relevante podem ser como práticas educacionais e seguir discutindo caminhos mais éticos, plenos de consciência e cheios de inspiração.

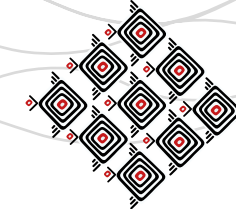
Palavras-Chave: Intersubjetividade no Ensino de Artes. Transgressão. Material de (Re)uso.

É no brincar e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem de sua liberdade de criação (WINNICOTTI apud MACHADO, 2010, p. 39).

Legere no latim significa ‘colher as plantas’; em português ler. Buscar no jardim do conhecimento, possíveis leituras sobre a (re)criação partindo de seus primórdios, no qual o dito ‘espírito

1 Doutorando na ECA-USP com orientação da Profa Dra Maria Christina de Souza Lima Rizzi (início 2017). Professor na arquitetura Estácio Ribeirão Preto. Autônomo design/arte com produção também na Europa onde viveu de 1989 a 2002. Mestre em educação – CUML - Ribeirão Preto). E-mail: lufelopes@usp.br

2 Dissertação para obtenção do título de mestrado em Educação, intitulada: “O Professor e a construção de brinquedos em sala de aula: experiências no brincar e criar com materiais de (re)uso e sua contribuição na constituição do sujeito”, linha de pesquisa: ‘A Constituição do Sujeito no Contexto Escolar’ Autor: Luiz Fernando Pereira Lopes e orientador: Profa Dra Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos, 2015.



pueril' nasce o seu impulso mais forte, na inocência da criança, que brinca de faz de conta e (re)cria brinquedos e brincadeiras e neste processo aproximarmos da educação e no que dela podemos trazer a luz da experiência.

Na química com Lavoisier, por volta de 1774, (apud PINCELI) coloca: “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma” por este estado o criar optamos como (re)criar no ato circular ou espiral constante e nele residir o caminho do ‘novo’ ou da transformação. Neste encontro com nossa produção em design/arte a que denominamos TRANS (o que passa de um ponto ao outro) FORMA (conjunto que caracteriza o objeto) e AÇÃO (ser causa de) assim:

Pensar sobre a constituição do sujeito (professor) no contexto escolar direcionado à criação e à construção dos brinquedos e o que se considera brincar, em nossos dias, quando percebermos uma realidade com possibilidades pouco exploradas. Esse é um tema normalmente ligado ao universo infantil e nele preservado com certa insistência, quando trabalhado somente com crianças em idade pré-escolar, esquecendo-se da possibilidade de um recurso a ser reconquistado. Assim pensando, levantamos uma questão: será mesmo esse universo somente direcionado às crianças? Para os adolescentes e adultos cabe pensar em alguma forma de relacionar os brinquedos a uma didática especial?

Mais recentemente, no século XX, a criança passou a ser tratada como um ser inteligente. Benjamin (1994) relata que até o século XIX ela era então desconhecida em sua totalidade, sendo que, para o educador, o adulto era visto como um modelo ideal a ser seguido pelas crianças, aponta serias controvérsias neste tema É tamanha a seriedade necessária, dentro do universo da educação da criança, que Benjamin (2013) explicita a própria natureza do conhecimento:

A dominação da natureza, dizem os imperialistas, é a finalidade de toda técnica. Mas quem confiaria num mestre da palmatória que declarasse como finalidade da educação a dominação das crianças pelos adultos? Não será a educação, antes de mais nada, a indispensável ordenação das relações entre as gerações, e, portanto se quisermos falar



Fig. 1. TRANSformaÇÃO - logomarca pessoal do pesquisador criada com colagem de textos de várias embalagens e no centro o símbolo da reciclagem.

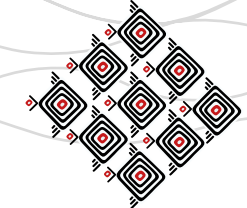


de dominação, a dominação dessas relações geracionais, e não das crianças? Assim, também, a técnica não é dominação da natureza: é a dominação da relação entre a natureza e a humanidade. [...] O ser vivo só supera a vertigem da destruição no êxtase da procriação (BENJAMIN, 2013, p. 65).

Ordenar as relações entre as gerações para caminharmos de alguma forma em direção à (pro)criação ou (re)criação, de maneira a revermos no gesto infantil á inocente, ato do ‘espírito pueril’, o incentivo ao impulso criador, foi sugerido como um caminho, por Schelesener (2011). Ao valorizar os escritos de Walter Benjamin sobre a vida infantil, a autora vincula uma nova leitura da história, retomando a tradição e a memória do que foi sufocado, reprimido no processo de constituição da Modernidade, dizendo que “assim, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica se constitui como o gérmen do novo que pode ser contraposto à experiência do adulto, adaptado às condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos” (SCHELESENER, 2011, p. 130). A autora reflete, ainda, sobre alguns escritos de Benjamin, dizendo:

Para o adulto, educar-se é preparar-se para o trabalho, a profissão, é adequar-se a toda a estrutura de produção na sociedade moderna, isto é, significa descaracterizar ou sufocar tudo o que possa sedimentar-se na sensibilidade e na imaginação. No fundo, trata-se de negar a dimensão utópica da vida (“nada é mais odioso ao filisteu que os ‘sonhos de sua juventude’”) e, com ela, qualquer possibilidade de renovação [...] Ora, é essa “experiência” que Benjamin ironiza e a denomina “pobreza de ideias e monotonia” (BENJAMIN *apud* SCHELESENER, 2011, p. 131).

Benjamin nos fala sobre a perda da experiência, e Schelesener (2011, p. 132) enfatiza a pobreza de histórias notáveis. A autora esclarece que saber contar e saber acolher a narração contribuem para a produção de um novo saber, resultando no entrelaçamento do passado e do



presente, e supõe que narrador e ouvinte possuam uma identidade social e cultural que os integre à comunidade.

Criança lendo [...] a sua respiração para no ar dos acontecimentos e sente na face o sopro de todas as figuras. Ela se mistura muito mais de perto com as personagens do que o adulto. Sente-se indescritivelmente tocada pelos acontecimentos e pelos diálogos, e quando se levanta está inteiramente coberta da neve que caiu da leitura (BENJAMIN, 2013, p. 34).

Na complexidade, como aponta MORIN (2014) que origina na soma das culturas. No Brasil, em nossas narrativas, somos um povo desde a origem mais as culturas que ocuparam nosso território com as colônias. Benjamin (apud NOVAES, 2015, p. 53) alerta para o que ele define como *`efeito de choque`* presentes nas contínuas mudanças pelas imagens.

Com esses fragmentos, Benjamin vai construindo sua visão, propondo rumos para a educação, abrindo aos estudantes um caminho para o que ele chama de “vida espiritual crítica”, com uma função crítica, transformadora e revolucionária, não combinando em nada com o assistencialismo. Schelesener (2011) nos traz nessa visão um caminho para pensarmos sobre a proximidade da arte com a sensibilidade infantil:

No fundo, trata-se de mostrar que a criança, como o artista e também o narrador moderno, vive de modo a conferir novos significados para a realidade e, dessa forma, questionam o sentido dado às coisas no contexto da produção moderna; a criança, nas brincadeiras, evidencia afinidades e supera antinomias ao fazer-se igual à matéria que a circunda para criar seu próprio mundo no qual os objetos ganham vida e sentido (SCHELESENER, 2011, p. 133).

Para as crianças, conforme observado por Benjamin e comentado por Schelesener (2011), a faculdade mimética supera a mera imitação. O imitar ou (re)visar repetidas vezes uma ação, em

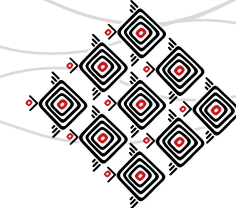


contrapartida permite a autocrítica. No Artifice, Sennett (2009) afirma que a educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser monótono. O autor observa, ainda, que “o desenvolvimento das capacitações, depende da maneira como é organizada a repetição. [...] Existem momentos ‘Eureca’ que soltam as amarras de uma prática que emperrou, mas eles estão incorporados à rotina. À medida que uma pessoa desenvolve sua capacitação, muda o conteúdo da repetição” (SENNETT, 2009, p. 49).

Em nossa pesquisa para a dissertação, pudemos observar na leitura dos autores citados a proximidade que devemos procurar manter entre a criança, o adolescente e os adultos, buscando mantê-la, principalmente, no que cabe aos parâmetros, no que toca ao espírito, e para o desenvolvimento da sensibilidade, medida pela experiência e pelas relações que dela podem surgir. Vygotsky (1996) cria uma boa imagem em suas notas de estudos, sobre as transformações: “*que los procesos de desarrollo en la edad infantil y en la edad de transición recuerdan frecuentemente la transformación de la oruga en crisálida y de la crisálida en mariposa*”. (p.11). Chama, dessa forma, nossa atenção para o processo, como sendo o mais importante no desenvolvimento da criança e do adolescente, colocando os estudos das artes em geral como uma oportunidade única de auxílio durante essa fase de desenvolvimento.

[...] el descenso de la capacidad de trabajo fundamentalmente en tareas de índole creativa, fenómeno que se explica por el paso del adolescente a formas nuevas, [...], en los intereses creativos del adolescente y son los más perjudicados cuando se produce la ruptura de los intereses (VYGOTSKY, 1996, p. 18).

Assim no estudo das artes, o incentivo a (re)criação, o recurso do brincar e na fase adolescente, os jogos, como exercício no ditar as várias regras, maneiras ou modos de pensar a vida e reagir diante dos estímulos apresentados, conservando uma linha de comunicação entre a



criança, o adolescente e o adulto, mantendo essas fases de aprendizado como recursos importantes e de livre trânsito, entre o interlocutor e aquele que busca o aprendizado.

O autor, observando essa fase como um rito de passagem, denomina-a de maturação sexual, que nos permite entender como maturação social da personalidade. Ainda de acordo com Vygotsky (1996), o jogo é parte constituinte de uma estrutura possível de aproximação, nessa fase, que ele também denomina de “idade de transição”.

El juego, desde el punto de vista biológico, debe ser la escuela natural para el autodesarrollo, la autoeducación y el ejercicio de las aptitudes naturales del niño [...] el niño ejercita y desarrolla en el juego las capacidades que necesitará más tarde (VYGOTSKY, 1996, p. 23).

Neste sentido o jogo se apresenta como um exercício de liberdade ao exercitar regras livremente consentidas dentro de limites de tempo e espaço como tocar o espírito e a (re)criação no que pode escapar da vida cotidiana. Huizinga (1996, p. 5), observando seu poder de fascinação, afirma que “[...] é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de exercitar que reside à própria essência e a característica primordial do jogo”.

Sennett (2009), ao referir-se ao pensamento de Huizinga (1996), observa que a dureza da Revolução Industrial levou os adultos a deixar de lado seus brinquedos; o trabalho moderno era “sério demais”. Comenta, ainda (p. 301), que, quando a utilidade domina, os adultos perdem um elemento essencial da capacidade de pensar; perdem aquela curiosidade livre que se manifesta no espaço aberto do jogo, na sensação de apalpar o feltro da mesa por exemplo, os sentidos no espírito das coisas. Destacamos, o jogo como possibilidade do brincar e como pode auxiliar o trânsito entre a infância e o adulto.

O autor também propõe que o jogo equivale a um processo de autoeducação, mas na compreensão pelo adolescente constitui-se de um processo complexo e longo de transformação das



atrações em necessidades e interesses humanos: “[...] no es la media aritmética lo que hay entre ellos, sino una síntesis compleja y real de uno y otro. La conversión de la atracción en interés es la clave real del problema de la edad de transición” (VYGOTSKY, 1996, p. 24).

Vygotsky entende que o adolescente na idade de transição assimila pela primeira vez o processo da formação de conceitos, sua passagem a uma forma nova e superior de atividade intelectual, que é a chave de todo o problema de desenvolvimento do pensamento. Afirma que “numerosas investigaciones modernas nos imponen una deducción irrefutable: la formación de conceptos es justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente” (VYGOTSKY, 1996, p. 10).

Mostra-nos que os cientistas (biólogos) costumam esquecer, com grande frequência, que o adolescente não é somente um ser biológico, natural, mas também histórico social. Perdem de vista a parte da maturação social e o apego do adolescente à vida social, e seus interesses não vertem mecanicamente como um líquido em um recipiente vazio, nas formas biológicas de suas atrações, “sino que por sí mismos, en el proceso del desarrollo interno y de la reestructuración de la personalidad, reconstruyen las propias formas de atracciones, elevándolas a un peldaño superior y transformándolas en intereses humanos, por sí mismos se convierten en momentos internos integrantes de la personalidad” (VYGOTISKY, 1996, p. 20).

Período de decisões, como a escolha dos estudos que indicarão a carreira a ser seguida ou não, seguir os caminhos dos pais ou de algum outro adulto como modelo base para suas vidas. Sabemos que todo trabalho pressupõe um interesse. É impossível realizar qualquer trabalho físico ou intelectual sem interesse; até o menos interessante se realiza, pelo próprio interesse que se tem, pelo interesse de evitar um castigo e manter-se na posição conquistada na classe ou bem, para conservar a própria estima, sendo “El problema es saber cómo será ese interés, de dónde procede” (VYGOTISKY, 1996, p. 21).



Quando focamos nossa compreensão como educadores, interlocutores do conhecimento nesta temática tão interessante, o importante considerarmos quanto o Ensino da Arte pode nos auxiliar nessa tarefa e, citando Ana Mae Barbosa (2009): “em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos [...] a prática dos educadores em algo dinâmico, aberto à transformação, algo permanentemente vivo, em constante criação”. (BARBOSA, 2009, p.XV)

Ao compreendermos a criança como ser social, no confronto do espírito com a liberdade o interesse e a criação, dentre outras coisas, é submetida às influências culturais de seu meio, especialmente da indústria cultural. Continuando, Barbosa (2009) nos remete às suas pesquisas em 1975, em que já dizia: “É importante ressaltar a impossibilidade de manter intacta a genuína expressão infantil nos tempos de hoje, quando as imagens que vão desde a história em quadrinhos e a televisão até os cartazes de publicidade que enchem nossas cidades” (BARBOSA, 2009, p. XVI).

Acrescenta Ana Mae Barbosa (2009) que nos cabe o papel de interlocutores, nesse diálogo entre inocência e liberdade pelo conhecimento e verdade dos fatos, além do incentivo de relações facilitadoras para a (re)criação “[...] o ‘aprender a ver’ não se coloca como mero exercício de formalidades diletantes, mas adquire sentido a partir de sua visão da educação como oportunidade para a libertação dos desfavorecidos e se converte, por isso, em um dos elementos centrais da alfabetização cultural. [...] A autorrevisão é o maior exercício de liberdade a que o ser humano pode almejar” (BARBOSA, 2009, p. XXI - XXXIV).

Estaria no transito para a transformação esta autorrevisão e logo transgredir na faísca presente no ato como violência passional e criadora? Uma vez que o material nos apresenta como ilusório ou uma matéria que não morre e sim se transforma? Qual seria a materialidade mutável na natureza humana?

Adalto Novaes (2015) introduz como possíveis mutações no transgredir passional ou a violência passional:

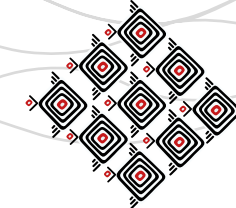


Perguntemos, pois: o que é feito hoje da natureza humana? Que papéis tem hoje o espírito não como entidade metafísica, mas como inteligência ou potência de transformação criadora? Assim, a nova realidade exige de nós o pensamento sobre as novas mentalidades, as percepções do mundo, a refundação da ética e da política, as novas relações afetivas etc. (NOVAES, 2015, p. 22-23).

Habitáculo, neste pequeno compartimento nosso ‘corpo’ movido por uma chispa, uma centelha, o que constitui nosso espírito e onde ocupa o lugar desta pequena partícula o per ‘si’ o que nos promove a individuação aportada por Simondon (1964) como: “essa operação é paralela à da individuação vital: um vegetal institui uma mediação, pelo emprego da energia luminosa recebida na fotossíntese, entre uma ordem cósmica e uma ordem inframolecular, classificando e repartindo as espécies químicas contidas no solo e na atmosfera” neste específico a cada indivíduo e entre o que Hannah Arendt apontada por Novaes (2015) em diversos momentos, no que condiciona o humano nas relações com o outro e o objeto aonde vagam os ‘inter-esses’ cabe portanto o ato da (re)criação pelo intermediar na experiência colocado por Dewey (2010) na qual a arte ocupa seu papel na transformação considera: “Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência das falhas [...] dá ao homem a divina inquietação e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra” (DEWEY apud TEIXEIRA E WESTBROOK, 2010, p. 35).

O fundamental no ensino de arte

As mudanças, antes das duas grandes guerras, que transformaram sobre maneira a materialidade humana, estudos sobre o espírito e a espiritualidade estavam sendo desenvolvidos, em diversos centros acadêmicos em torno de várias culturas, Benjamim (2006, p. 44) chamava de ‘fantasmagorias’ ligado às leituras do fetiche e consumo iniciando, a nosso ver, uma ruptura em



várias conquistas nesta área e que somente agora e ainda com muita ressaca da destruição causada nas guerras e a tirânica violência pelo poder podemos reabrir portais que até então ficaram semiabertos e que agora resurgem com muita força pela urgente pesquisa que envolve ciência, arte e a humanidade.

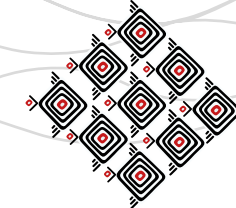
A emergência na recuperação do Ensino da Arte se faz necessária, discutir em quais direções conduzir esse conhecimento, desde a oportuna intenção e compreensão dos brinquedos e das brincadeiras na infância, no que se refere ao resgate da nossa história, até quando nos fizemos construtores desse movimento moderno no qual fomos reconhecidos; repensar, recuperar e conquistar novos caminhos como nos são apontadas por Olgária Mattos (2010), em que associa economia, política, fetiche e desejo – apresentando a universalização do fenômeno do fetichismo e a indeterminação do princípio da realidade, no momento em que se substitui o capitalismo de produção pelo do consumo (MATTOS, 2010).

Obsolescência programada, naquilo que de forma rápida devem os produtos apresentar-se ao mercado, como algo com morte definida para sua imediata substituição para mais consumo.

Por outro lado, Bauman (2011) comenta que, se a vida pré-moderna representava um ensaio diário para a duração infinita de tudo, menos da vida mortal, a vida líquida moderna, como ele identifica os dias atuais, é um estado de transitoriedade universal. “A modernidade líquida é uma civilização de excesso, redundância, desperdício e eliminação de refugos”. (BAUMAN, 2011, p. 188-189).

Nesse cenário:

O que quer que aconteça em um lugar influencia a vida e as oportunidades de vida das pessoas em todos os outros [...] Nossa dependência mútua tem dimensões planetárias, de modo que já somos, e permaneceremos de modo indefinido, *objetivamente* responsáveis uns pelos outros (BAUMAN, 2011, p. 32-33)



Acompanhamos atualmente a proliferação de várias discussões e manifestações pela tomada de consciência do real estado de fragilidade com relação aos recursos planetários e como o autor, e outros de diversas áreas, buscam manifestar-se pela urgência de posturas mais claras e educativas.

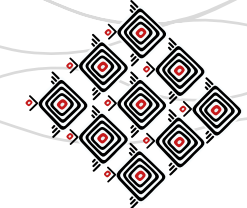
Ele mesmo mostra uma direção para se ter utilidade neste nosso mundo líquido moderno, “a educação e a aprendizagem devem ser contínuas e vitalícias [...]. Nenhum outro tipo de educação ou forma de aprendizagem é concebível; a ‘formação’ de *selves* ou personalidade é inconcebível de qualquer outro modo que não seja o da reforma contínua, perpetuamente inacabada em aberto” (BAUMAN, 2011, p. 193).

Bauman (2009) comenta que, se agora voltamos compulsiva e obsessivamente ao tema da memória, é porque fomos transportados de um tempo de longa duração para um tempo *transitório*, e por isso de *aprendizagem* e de *memorização*, permeada pelo *esquecimento*.

Questões surgidas sobre as práticas no contexto escolar: qual seria o melhor caminho no Ensino da Arte? Como (re)tomar o verdadeiro lado, no qual iluminamos com o reflexo de nossas almas, para adquirimos o sentido da forma do qual atua para uma melhor espiritualidade em nossas ações? Como não se faz hora de (re)ver os procedimentos das ciências matemáticas e físicas nas artes simples e irmos para além e chegarmos em nossos sentidos e nossas ações? Fim dos tempos sólidos, início dos tempos líquidos e etéreos?

Karl Kraus conclui: “O verdadeiro fim do mundo é a destruição do espírito. O outro está condicionado pela experiência que consiste em saber se o mundo subsistirá depois da destruição do espírito” (apud NOVAES, p. 24).

Apoiados na visão de construção de uma pedagogia crítica e por meio dela buscamos o potencial das experiências voltadas às práticas dos interlocutores/professores que, mesmo mergulhados nos problemas da sociedade atual, procuram abrir o horizonte dos alunos, desenvolver um olhar crítico na perspectiva da arte e da criação, tanto pela pintura e escultura como pelo desenho ou pela construção de novos objetos e brinquedos apropriando-se de vários materiais,



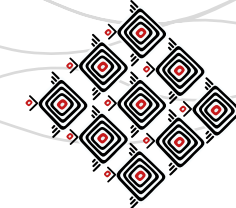
inclusive os de (re)uso, nos parece uma visão múltipla e plena de conexões dentro de todas as questões atuais aqui consideradas.

Um dos grandes méritos da teoria de John Dewey, refletimos em nossa dissertação, apontados por Anísio Teixeira foi o de restaurar o equilíbrio entre “a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas”, integrando a aprendizagem obtida por meio de um exercício específico, “a escola, com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida)” (TEIXEIRA, 2010, p. 42). Muitas vezes os hábitos rotineiros se desligam da inteligência que os poderia renovar e deixam de ser educativos para se tornarem entraves do progresso pessoal, destruindo a plasticidade do ser que é característica pela qual podemos adquirir novos hábitos, ou de aperfeiçoar os que já possuímos. Dessa forma, o mesmo Teixeira, 2010, alerta para o que discutimos anteriormente com Benjamin (1994), quando aponta para a formação da criança tendo os adultos como modelo idealizado; ambos, referem-se a uma educação que é vida, e esse processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação do sujeito. O hábito de aprender diretamente com o fazer torna-se o produto mais rico que pode a escola alcançar.

Já que a Arte se insere na busca pela compreensão da vida, e seus desígnios conduzem a criança de forma contínua por mundos e fantasias em construção, a “tarefa de casa”, tanto do professor quanto do aluno será a liberação do espírito criativo por meio da memória e do fazer artístico, pois, “sabemos que Arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária” (BARBOSA, 2005, p. 5).

Metodologia e considerações

Sobre a leitura em arte buscamos Analice Dutra Pillar, a qual parte de um questionamento: “O que está implicado no ato de ler uma imagem, em especial uma obra de arte? Para com-



preender precisamos decodificar e se apenas decodificamos sem compreender, a leitura não acontece”. (PILLAR, 1999, p.11). Tomar a leitura por condutora em toda sua possibilidade e saber o quanto de poder por termos nas raízes de nossa cultura a narração, a tradição oral, até nas novelas nossa grande matéria exportável.

Para este artigo buscamos leituras feitas considerando significativo nosso percurso por fases adotadas em nossa pesquisa: com o princípio na decisão pela técnica do Grupo Focal como autor principal Gomes e Barbosa (1999) como ponto de partida e nele encontramos vários argumentos que nos tiraram para frente desde a leitura das obras de Arte, referindo-nos no modo da abordagem triangular por Ana Mae Barbosa (2005). Nestes encontros entre as professoras participantes surge a referência da pintura “Jogos Infantis” de Peter Bruegel; dentro da própria pintura nas diversas brincadeiras as figuras manuseando uma série de materiais não estruturados e que podemos identificar como restos oferecidos pela natureza como a casca de um fruto seco, pedaços de ramos de plantas e até penas de pássaros.

E nesta imagem da figura 2 nos inspirarmos nossa oficina coletiva de criação de objetos / jogos / brinquedos com materiais de (re)uso e dela geramos vários trabalhos que ilustramos dois exemplos na sequência de uma das professoras e logo o retorno que elas nos ofereçam com os trabalhos de seus alunos. Aqui deixamos as imagens seguintes, e nossa (re)flexão pelo ato da (re)criação o transgredir no (re)uso. Relatados nas falas das experiências pelas professoras e alunos, quando responderam quanto ao nome criado aos brinquedos e porque: “a minhoca, larva, borboleta futura, com pés espiral”; “criei a boneca ‘malucona’, roqueira” ou “sacola maluca que envolve o já envolvido em excessivas capas”, “carro doido”, “flor-lata que dura” e “mascara do super herói diferente”; que por elas mostram a descontração e fontes inspiradoras tanto dos recursos (re)visitados pelas professoras como nos criados por seus alunos.



Fig. 2. Detalhe escolhido da pintura 'Jogos Infantis' Peter Bruegel, 1560. Disponível: <http://bilddatenbank.khm.at/viewArtefact?id=321>



Fig. 3. Brinquedos Professoras. Fonte: arquivo do pesquisador.

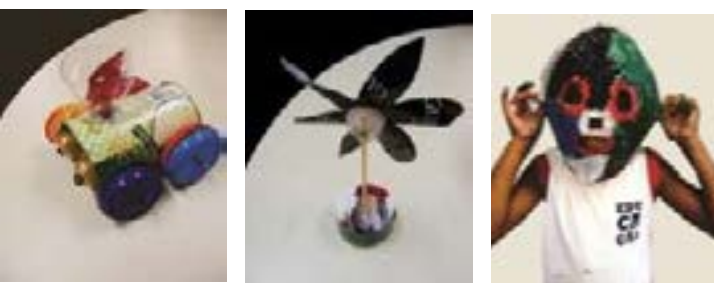


Fig. 4. Brinquedos crianças. De 09 a 16 anos de idade. Fonte: arquivo de pesquisador.

Ao nos deixarmos fluir no multidisciplinar, a filosofia tornou-se inevitável no tratamento da constituição do sujeito, e tomamos por empréstimo a convicção de FOLSCHEID; WUNENBURGER (2006, p. 9), quando dizem: “[...]pensar o já pensado é repensar, e repensar é sempre pensar”.

Apresentamos na dissertação o que representou por muito tempo um desejo, de lançar em uma pesquisa sobre os professores e a construção de brinquedos com (re)uso, tendo como um dos pontos de partida nossa própria experiência diante desse tema, em diversos momentos de nossa produção.

Tratamos o tema da (re)criação, mas que sua forma coletiva, apoiado pelo referencial teórico escolhido, mantendo o enfoque na produção do objeto/artefato e produzido por artífices da obra, no poder da experiência e mais ainda pelo (re)uso em uma futura sociedade de individuação.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos.** 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900.** Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DEWEY, John, **Arte como experiência;** organizado por Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010 – (Coleção todas as Artes) 646p.



HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva. 1996.

Lavoisier, **Antoine Laurent** por PINCELI, Carlos Ricardo. Disponível em: <http://www.fem.unicamp.br/~em313/paginas/person/lavoisie.htm>

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo – sucata e a criança – A importância do brincar Atividades e materiais**. 7ª Ed. , São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MATTOS, Olgaria C. F., **Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MORIN, Edgar, **Chorar, amar, rir, compreender**, São Paulo: Ed. SESC SP, 2012, 401p. NOVAES, Adalto, org. **Mutações, fontes passionais da violência** – São Paulo. Edições Sesc: São Paulo, 2015. 540p.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e Infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paideia**. vol.21. n. 48, p. 129-135. janeiro/abril, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a15v21n48.pdf>

SIMONDON, texto na Introdução do livro L'Individu et Sa Genese Physico-Biologique, de Gilbert, PUF, 1964.

PILLAR, Analice Dutra (org.) – A educação do olhar no ensino das artes – porto Alegre: Mediação, 1999. 208p.)

SENNETT, Richard. (trad. de Clóvis Marques). **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009. WESTBROOK, Robert B. TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey** (trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor. 1996. Disponível em: <http://www.taringa.net/buscar/?q=vygotsky>



CHÁ DE CARTAS – INTERVENÇÃO CÊNICO PEDAGÓGICA: MEDIAÇÕES TEATRAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CENTRO DE ENSINO MÉDIO URSO BRANCO

Martha Lemos de Moraes¹ – USP; SEE/DF

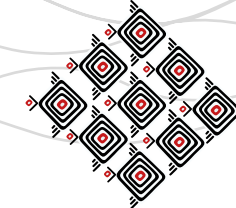
Resumo

Este artigo apresenta a descrição e análise das mediações realizadas com estudantes-espectadores do Centro de Ensino Médio Urso Branco (Núcleo Bandeirante – Brasília/DF) a partir da recepção teatral de “Chá de Cartas: intervenção cênico pedagógica”, de Rayssa Borges em 2017. As mediações teatrais foram realizadas pela atriz e pela professora de Arte, antes, durante e depois da recepção, inseridas no espiral do Método Recepcional (AGUIAR E BORDINI, 1993) atualizado para a Pedagogia do Teatro. Apresenta o contexto escolar, sinopse e breve análise do evento cênico, numa abordagem analítica formal e histórica, fundamentada na Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996) e na Pedagogia do Espectador (DESGRANGES, 2008). As diversas possibilidades de ações artísticas mediadoras descobertas a partir de “Chá de Cartas” e seus desdobramentos impulsionaram o imbricamento entre ensaios de montagem e desmontagem, preparação e prolongamento, teatro e educação. Palavras-chave: Pedagogia do Teatro. Espectador. Mediação.

A partir de um olhar de dentro da escola, como professora-pesquisadora de Arte no Centro de Ensino Médio Urso Branco (Secretaria de Estado de Educação – Regional de Ensino Núcleo Bandeirante – Brasília/DF) e doutoranda em Pedagogia do Teatro, apresento neste artigo a descrição e análise das mediações realizadas em “Chá de Cartas: intervenção cênico- pedagógica”, apresentada por Rayssa Borges em julho de 2017 no pátio da escola.

Esta análise é parte de minha pesquisa de doutorado em andamento, que investiga caminhos possíveis para a formação de estudantes-espectadores teatrais na educação escolarizada.

¹ Martha Lemos de Moraes é doutoranda no programa de pós graduação em Artes Cênicas.



Neste ano letivo, propus uma atualização do Método Recepcional² (AGUIAR E BORDINI, 1993) à Pedagogia do Teatro. Os estudantes assistiram a três apresentações teatrais levadas à escola, com mediações teatrais pré e/ou pós-espetáculo realizadas por mim em sala de aula. “Chá de Cartas” foi a primeira recepção teatral ocorrida em 2017, e será detalhada neste artigo por ter revelado caminhos profícuos de imbricamento entre teatro e educação.

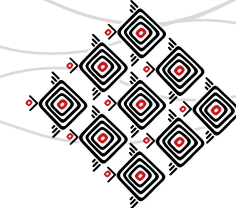
Contexto escolar³

“Chá de Cartas: intervenção cênico-pedagógica”, de Rayssa Borges foi apresentada no pátio do CEM Urso Branco em 01 de julho, num sábado letivo, sarau de culminância de um projeto interdisciplinar denominado “Mulheres de Luta”⁴. A programação deste sarau incluiu a palestra “Não vou

2 Difundido pela pedagogia da Literatura, “funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 85). Trata-se de uma proposta pedagógica fundamentada na Estética da Recepção (JAUSS, 1994), criada em princípio para a formação de estudantes-leitores de obras literárias. Conforme Bordini e Aguiar (1993), os objetivos propostos pelo método incluem: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativa bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. As unidades de ensino culminam na ampliação do horizonte de expectativas, que é resultante dessa reflexão sobre as relações entre leitura e vida. A partir do trabalho realizado, percebem-se aptos para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas, pois “o final dessa etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 91).

3 Apresento o contexto interno da escola no tempo/espço que antecede a recepção do espetáculo, uma vez que o contexto histórico deve ser considerado em análises pela estética da recepção.

4 Este projeto foi realizado em dez sábados letivos, referentes à reposição do período de greve de professores realizada no 1º bimestre. Surgiu do diálogo entre as professoras grevistas, que diagnosticaram como sintomático o machismo estrutural no contexto escolar.



mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral; os resultado dos trabalhos realizados pelos alunos nas oficinas⁵ desenvolvidas por cada professor; e por fim, “Chá de Cartas”, de Rayssa Borges.

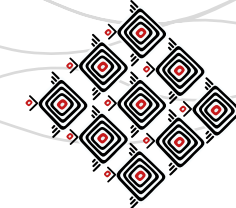
Pela disciplina “Arte”, ofereci a “oficina de teatra⁶: projeta de montagem”, inspirada no livro “Para educar crianças feministas: um manifesto”⁷ da autora africana Chimamanda Ngozi Adichie. O livro traz vários exemplos simples mas evidentes de que o machismo está impregnado em nosso dia-a-dia, pelos papéis sociais de gênero: na ditadura da beleza feminina (desde os desenhos de princesa), na expectativa de amor romântico, casamento e filhos, nos setores “meninos” e “meninas” das lojas de brinquedos, etc.

Planejei jogos de improvisação que fossem adaptáveis à temática “Mulheres de Luta” apresentados no livro e propus a montagem a partir dessas histórias improvisadas em formato de esquetes, sem um “texto” como ponto de partida, utilizando relatos pessoais das alunas sobre o tema. Não consegui assistir previamente ao trabalho de Rayssa, mas a partir do diálogo prévio com a artista e breve pesquisa sobre a intervenção consegui estabelecer algumas relações com o nosso processo criativo teatral: ambos os trabalhos traziam em seu cerne um posicionamento feminista; ambos apresentavam relatos autobiográficos de opressões sofridas por alunas, com a diferença que em “Chá de Cartas” esses relatos eram escritos em cartas enquanto que na “oficina de teatra” partíamos da narração oral.

5 Como o contingente de alunos que participam das reposições aos sábados costuma ser baixo, decidimos organizar o projeto em formato de oficinas por área: cada aluno poderia se inscrever e optar pela participação em duas oficinas de 2h30h por encontro. As turmas ficavam misturadas, com alunos do nono ano à terceira série do Ensino Médio.

6 As palavras “teatro” e “projeto” foram transpostas para o feminino no título da oficina com a finalidade de instigar o debate sobre representatividade de gênero. Foram oferecidas 15 vagas para meninas e 5 para meninos, com lista de espera disponível.

7 ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. O livro é escrito em formato de carta da autora a uma amiga que acaba de se tornar mãe de menina. Traz conselhos simples e precisos de como oferecer uma formação igualitária a todas as crianças, começando pela justa distribuição de tarefas domésticas entre pais e mães.



Assim, percebi que o processo de montagem da “oficina de teatro” se configurava numa espécie de Ensaio de Desmontagem⁸ / preparação (DESGRANGES, 2008) para a recepção de “Chá de Cartas”, se considerarmos a dramaturgia autobiográfica como ângulo de ataque⁹. Outro aspecto interessante a se considerar é que o livro “Para educar crianças feministas” é escrito pela autora em forma de carta a uma amiga. Até então eu não havia dado a devida atenção a este fato, mas com a referência de “Chá de cartas”, tive a ideia de utilizar tanto as narrativas autobiográficas “na íntegra” em cena, quanto de enriquecer o processo criativo com o exercício de cartas manuscritas.

Experimentamos nos ensaios a alternância entre as ações dramáticas já construídas a partir da oralidade com novas narrativas manuscritas e inserimos uma leitura de carta na cena final: a partir da pesquisa realizada pelas alunas, de cartas de mulheres que foram estupradas, ou da adaptação ou redação autoral de uma carta para a personagem, essa carta foi lida por uma das alunas-atrizes em cena.

O título do espetáculo foi discutido e escolhido pelas meninas: “Lugar de mulher é onde ela quiser”, com base no *rap* “Ela Encanta”¹⁰, de Marina Peralta, trazida ao grupo por uma das

8 Para Desgranges (2008), “a perspectiva da desmontagem está apoiada na ideia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo, propondo-lhe jogos de improvisação semelhantes aos desenvolvidos pelo grupo teatral durante a montagem” (p. 81). Como estratégia de mediação, “pressupõe a implementação de procedimentos que tornem os participantes aptos para interpretar (compreender artisticamente), tal como os artistas implementam procedimentos para interpretar (conceber artisticamente)” (p. 81). Considera as mediações realizadas nessa perspectiva como “ensaios de preparação” quando antecedem a recepção, e “ensaios de prolongamento” as ações de desdobramentos posteriores.

9 Conforme a Pedagogia do Espectador (DESGRANGES, 2008), ângulo de ataque são os elementos da linguagem teatral presentes na escrita cênica, que podem ser selecionados pelo mediador como vetor de análise tanto por terem se destacado no espetáculo quanto por dialogarem com outras noções teatrais que estejam sendo trabalhadas pelo professor.

10 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oePNHBYpGo8>

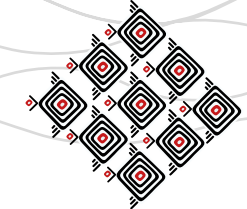


alunas-atrizes. Decidimos que a música seria utilizada antes e depois do espetáculo, na entrada e saída dos espectadores no auditório da escola, pois sua letra introduz o tema do espetáculo, como uma indexação¹¹ (SOLER, 2015).

A montagem foi finalizada com quatro cenas. Nas três primeiras, cada cena era repetida em duas versões em sequência: a primeira versão, sempre com teor machista, era reprovada pelo som de uma campainha no final. As atrizes congelavam, retornavam de costas (como se estivesse “rebobinando um vídeo”) e repetiam a cena, então com um final diferente, que demonstrava uma “solução” à situação de machismo. Essa estética foi experimentada na “oficina de teatro” a partir da prática de jogos e ensaios de teatro-fórum¹² (BOAL, 1996). Inicialmente iríamos abrir o fórum para a participação dos espectadores, porém, optamos por este formato de apresentar a segunda versão como proposta de solução, para evitar que o machismo fosse reforçado na cena fórum. Bárbara Santos (2018) defende que o/a protagonista não seja substituído/a na cena de opressão (estupro, por exemplo), pois pode parecer que é encargo da vítima “resolver o problema”. Ora, como a mulher estuprada poderia resolver o problema? Fechando as pernas? Não usando roupas curtas? Gritando e sendo além de estuprada, morta? Definitivamente, não era este o caminho que pretendíamos, pois culpabilizaria a vítima e reforçaria o machismo.

11 Para o autor, a indexação – entendida como o ato de pôr um índice, indicar o tipo de experiência que o autor/autores deseja (m) proporcionar aos espectadores – é explicitada por mecanismos sociais em discursos de natureza diversa da teatral, como peças publicitárias (*cartazes, folders, flyers*) utilizadas na divulgação da encenação e nas informações contidas em reportagens, críticas ou mesmo sinopses. Esses textos lidos e fruídos de antemão alimentam o imaginário da plateia que, já nesse instante, começa a entrar em processo de significação (p. 114).

12 No teatro fórum a cena de opressão é congelada e o espectador é convidado pelo coringa a substituir o protagonista e dar continuidade à cena, buscando resoluções para aquele problema. O espectador converte-se imediatamente em protagonista, adquirindo a propriedade dicotômica: mostra sua ação, sua proposta, sua alternativa e, ao mesmo tempo, observa seus efeitos e consequências, julga, reflete e pensa em novas táticas e estratégias (BOAL, 1996, p. 39).



A primeira cena era relacionada à desigualdade de gênero nas tarefas domésticas, dentro dos núcleos familiares. Na segunda, às regras de gênero impostas desde a infância, como delimitação de cores e tipos de brinquedo para meninos e meninas; e a terceira, fazia referência à cultura do estupro.

Como os personagens masculinos eram representados pelas meninas e elas alternavam as personagens, optou-se por utilizar figurino básico preto para todas as personagens, acrescentando-se acessórios como chapéu, gravata e bigode postiço para caracterizar as personagens simbolicamente, dando destaque ao gênero. O cenário foi composto por carteiras escolares, que reorganizadas em cena, formavam diferentes objetos cenográficos de acordo com a sua manipulação.

Na quarta cena, ao som de uma música orquestrada instrumental tensa, todas as meninas retornavam ao palco e, enquanto uma lia ao microfone a carta em que relatava ter sido estuprada, as demais, enfileiradas lado a lado no proscênio, focadas, passavam batom vermelho e, à medida que o a leitura ia ganhando tensão, elas borravam o batom propositalmente, até ficar com o rosto todo manchado de vermelho (simbolizando marcas de agressão).

Após a apresentação foi realizado um breve “bate-papo” com os espectadores. As alunas-atrizes reclamaram da postura dos meninos na plateia, que faziam “fiu-fiu” quando elas entravam de shortinho ou saia. “Vocês não entenderam nada!” dizia uma delas, empoderada. “Estamos aqui falando sobre a opressão que sofremos por ser mulher enquanto vocês continuam daí, nos oprimindo!” Aplausos calorosos, principalmente das meninas e professoras. Intervalo para o lanche; Ida para o pátio da escola, assistir a “Chá de Cartas: uma intervenção cênico pedagógica”, de Rayssa Borges.



Sinopse¹³ (por Rayssa Aguiar)

CARTAS – As histórias e lutas d@s estudantes do 2º segmento da EJA do CED PAD- DF pelo direito à educação, contadas em cartas e regadas com chá de erva cidreira colhida do quintal da escola.

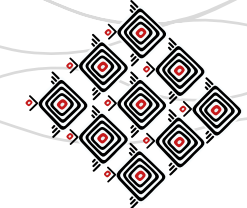
Análise¹⁴ de “Chá de Cartas: uma intervenção cênico pedagógica”:

No total, havia aproximadamente 60 alunos na plateia: os estudantes do Ensino Médio e nonos anos que optaram pelas outras oficinas; e alguns alunos que não vieram nas reposições, não participaram de nenhuma oficina mas apareceram na culminância para assistir o trabalho dos colegas.

Para iniciar a recepção de “Chá de Cartas”, o público foi orientado pela atriz Rayssa Borges a sentar-se próximo à cena, no chão, em formato semi-arena. A atriz ofereceu aos espectadores

13 Transcrevo a sinopse na íntegra, conforme disponibilizada pela artista, a fim de ampliar a apresentação do mesmo para além da minha leitura.

14 Resumo da análise realizada à luz da Estética da Recepção (ISER, 1996). Conforme o autor, “na leitura acontece a elaboração do texto, que se realiza através de um certo uso das faculdades humanas. Desse modo, não podemos captar exclusivamente o efeito nem no texto, nem na conduta do leitor; o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura” (p.15). Assim, o polo do texto e o polo do leitor, bem como a interação entre eles, formam o esboço a partir do qual eu busco analisar. Para além de um lugar assumido de leitura pessoal, busco analisar os efeitos provocados nos espectadores – me incluindo como tal. Essa perspectiva leva em consideração o “critério de disponibilidade” do espectador (HOBBSBAUM *apud* ISER, 1996), diante seus processos históricos, seus horizontes de expectativas. Considero a minha interpretação como qualquer outra, não a tomo como modelo, mas apenas como ponto de partida reflexivo enquanto mediadora, para alimentar minha inventividade no ato do planejamento dos ensaios de preparação e prolongamento (DESGRANGES, 2011). Os critérios de análise não são pré-estabelecidos mas suscitados pelo efeito estético da escrita cênica, no próprio ato de leitura. Na análise pela estética da recepção muda-se a pergunta: ao invés de questionar o que significa esta cena?, pergunta-se: o que sucede com o leitor quando, com sua leitura, dá vida aos textos ficcionais? (ISER, 1996).



um chá de erva cidreira colhida da horta de sua escola, servindo-os ao som do xote “Não vou sair do Campo”, de Gilvan Santos (2015), que diz no refrão: *não vou sair do campo pra poder ir pra escola / educação do campo é direito e não esmola*. Ofereci ajuda para servir o chá a todos e, logo, alguns alunos também se levantaram e começaram a ajudar.

Neste clima intimista e participativo, Rayssa se apresentou como professora de uma escola de Educação do Campo - DF, e contou que “Chá de Cartas” surgiu do acaso, a partir de um trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Relatou que, sensibilizada às problemáticas dos/das estudantes da Educação de Jovens e Adultos, relacionadas ao cerceamento do direito à educação, propôs uma atividade de escrita autobiográfica em carta manuscrita. A escrita deveria partir de memórias e reflexões sobre questões como “o que os levou a abandonar temporariamente os estudos”?; “O que os motivou a se matricularem na Educação de Jovens e Adultos e como tem sido conciliar os estudos com o trabalho e com os cuidados com a família?”. As cartas poderiam ser endereçadas a quem desejassem, assinadas com nomes verdadeiros ou codinomes e seriam trocadas entre os próprios estudantes e lidas em aula.

A atriz deu sequência à cena relatando que, ao perceber a preciosidade das memórias que tinha em mãos, bem como a partir de um convite para participar do Circuito de Feiras do Livro do DF, transformou as cartas em material estético/poético, intitulado “Chá de Cartas: uma intervenção artístico pedagógica”. Rayssa iniciou (ou já teria iniciado?) a partilha dessas histórias de vida de seus alunos que, selecionadas, reordenadas e lidas dramaticamente em cena, contavam os motivos que levaram os estudantes a abandonar os estudos, bem como a retomá-los anos mais tarde na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A encenação era ao mesmo tempo simples e rica em pequenos detalhes: à luz natural do dia, um tapete repleto de cartas espalhadas, um baú, dois banquinhos de madeira e uma arara com penduricalhos tais como bonequinhos de pano e envelopes. Tudo posto à vista desde o



início. As cartas, à medida que iam sendo lidas, eram guardadas dentro do baú. Os objetos espalhados caoticamente pelo cenário, tais como colares, sapatos, brincos, lenços, batons, óculos, chapéus, iam sendo utilizados e ressignificados ao longo da intervenção, ora servindo como um adereço que caracterizasse uma categoria operária, ora se revelando como um objeto documental do universo de afetos da atriz. Assim, a montagem jogava com a percepção do espectador, pois não-ficção e ficção se misturavam o tempo inteiro. Este hibridismo estava presente também na interpretação de Rayssa Borges pois, de forma naturalista (ou de não-interpretação), transitava entre histórias de vida de si (ora autobiografadas em carta, ora pela narrativa oral) e cartas dos seus alunos de forma diluída, para além de fronteiras entre ator/personagem.

Não pretendo nesta análise “categorizar” a intervenção “Chá de Cartas” em gêneros ou estilos, até porque a cena contemporânea se expande a esta envergadura. Assim, identifiquei alguns elementos predominantes, tais como o caráter narrativo, análogo aos contadores de histórias, a autobiografia e a presença de traços estéticos comuns ao campo do documentário. Ilana Feldman (2010) apresenta este gênero no cinema, ao qual identifico no trabalho de Rayssa Borges um diálogo possível. Acerca do documentário-ensaio, uma das tendências do documentário contemporâneo, a autora analisa:

Investem na opacidade, na explicitação das mediações, na tensão entre as subjetividades e seus horizontes ficcionais e na problematização das próprias prerrogativas, destilando dúvidas a respeito da imagem documental, colocando sob suspeita seus procedimentos ou produzindo suas próprias falsificações e esquivas (FELDMAN, 2010, p. 149).

No campo do teatro, Marcelo Soler também apresenta traços estilísticos que identifico em “Chá de Cartas”:



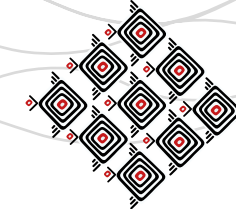
Mesmo com momentos de reconstituição ou aqueles em que o ator assume o papel do documentado, invariavelmente num documentário cênico algum documento irromperá a cena e quebrará o fluxo dramático, transformando-se em um elemento épico que convida o espectador a rever o que foi dito ou dramatizado à luz daquele dado (SOLER, 2015, p. 122).

O discurso cênico foi organizado de forma genuína, em uma cadência de leituras de cartas que denuncia as situações de opressão sofridas pelos estudantes. Pois os relatos pessoais dos alunos se apresentavam inicialmente como experiências individuais desprezíveis, mas à medida que iam se repetindo em diferentes contextos, se entrecruzavam e indiretamente denunciavam as opressões sociais sofridas pelos alunos, como a dificuldade de acesso à escola, vulnerabilidade social (fome, violência), machismo estrutural, exploração do trabalhador rural, desvalorização do trabalho do pequeno produtor, racismo estrutural, etc.

A pertinência temática de “Chá de Cartas” ao projeto interdisciplinar “Mulheres de Luta” se evidenciou nas cartas escritas pelas alunas de Rayssa: absolutamente todas largaram os estudos devido a motivos relacionados ao machismo estrutural e ao patriarcado. Seja porque foram mães solo na adolescência, porque se casaram cedo e precisaram encarregar-se dos afazeres domésticos, por terem vivido sozinhas na infância e adolescência, em situação de vulnerabilidade social - com pai inexistente e mãe ausente devido à sobrecarga de trabalho, ou mesmo por muito cedo serem encarregadas a cuidar de irmãos mais novos.

A própria professora/artista/pesquisadora analisa que um dos principais motivos de evasão escolar das alunas mulheres era “não ter com quem deixar os filhos, o que, de acordo com os relatos, levou várias mulheres e apenas um homem, à época estudantes do 2o segmento da EJA em nossa escola, a pararem de estudar” (BORGES, 2017, p.261). Assim, a luta por igualdade de gênero é transversalizada ao longo de toda a intervenção.

Inicialmente, como espectadora, eu ficava tentando identificar se o discurso apresentado era de Rayssa ou de um de suas alunas ou alunos, por meio da leitura de pistas simbólicas como



os adereços utilizados. Porém, depois de um certo “mergulho” no universo das cartas, eu me deixei conduzir pelo que a cena me solicitava e essa tentativa de reconhecimento perdeu o sentido. O jogo entre não-ficção/ficção, documento/*poiesis* e ator/personagem me levou a lugares profícuos de leitura, que não me parecem contemplados nem na noção aristotélica de *catarse* e tampouco na brechtiniana de *distanciamento*.

Conforme Ryngaert (1998), o teatro contemporâneo “rompe com o modelo aristotélico (sem por isso, ser brechtiniano) renunciando geralmente a esses princípios de organização à exposição, ao conflito, ao desfecho, propondo estruturas fragmentadas e abertas ou escapando à tradição dos gêneros” (p. 224). Para Lehmann,

[...] enquanto o teatro épico transforma a representação dos procedimentos fictícios e procura distanciar de si o espectador para fazer dele um especialista, um jurado político, nas formas de narração pós-épicas trata-se da valorização da presença pessoal do narrador, e não de sua presença demonstrativa, trata-se da intensidade auto-referencial desse contato, da proximidade na distância, e não do distanciamento do próximo (LEHMANN, 2010, p. 186-187).

Refletindo sobre o meu ato de leitura, lembro claramente do impacto que senti ao ouvir alguns relatos que, certamente, se fossem ficção não teriam me atravessado com tanta força. Não se trata da purgação ou *catarse*, que provoca alívio quando a recepção acaba. É difícil descrever o indizível, mas o que senti se aproxima de “tapas na cara” que ao mesmo tempo me sensibilizaram profundamente, mas também me fizeram repensar sobre as dificuldades sociais das minhas alunas e a minha postura em relação a elas. Assim, minha leitura cênica transitava por potentes lugares de instabilidade levando-me a uma aventura ao mesmo tempo sensível, intelectual e transformadora, a qual analiso como “experiência estética”.



Por fim, observando o que é visível na recepção dos demais estudantes-espectadores, pude perceber que a intervenção – mesmo não possuindo uma estrutura dramática esperada pelo horizonte de expectativas dos mesmos – conseguiu mantê-los atentos do início ao final. Considero que esta qualidade receptiva tenha ocorrido, por um lado, por se tratar de uma proposição estética estimulante e, por outro, porque a disponibilidade dos espectadores foi potencializada pelas ações mediadoras realizadas previamente.

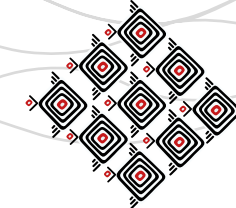
Mediações teatrais¹⁵

Este trabalho explorou diversos níveis de mediação, realizados tanto pela atriz durante a sua apresentação quanto por mim em sala de aula, antes e depois da recepção teatral.

O primeiro aspecto que analiso numa perspectiva ampla de mediação foi a indexação provocada pelo anúncio do título do trabalho. Na semana anterior ao Sarau literário foi colocado um cartaz no mural da escola com a programação descrita. Ao longo da semana, diversos alunos me abordaram questionando o que seria uma “intervenção cênico pedagógica”. Conforme Soler (2010), essa curiosidade despertada no espectador já contribui para uma alteração no seu estado de expectativa e disponibilidade à recepção.

O segundo aspecto mediador estava presente na sequência de programação no dia do Sarau. Os estudantes-espectadores vinham de uma palestra sobre feminismo (Não vou mais lavar os pratos, com Cristiane Sobral); depois, assistiram “Lugar de mulher é onde ela quiser”,

15 As mediações se configuram como elo entre um espetáculo e outro, portanto são subdivididas em planos de unidade e planos de aula. Neste artigo apresentarei somente os que se referem ao “Chá de Cartas”. Os planejamentos foram realizados a partir da crítica de Icle (2011) acerca dos “conteúdos” em Artes Cênicas, substituindo-os pela ideia de “noções teatrais”, pois percebo um diálogo complementar com a pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2011) no que se refere aos “ângulos de ataque”. Apresento assim, um diálogo entre planejamento, descrição e análise dos dados a partir das avaliações realizadas.



com bate-papo no final. Além disso, participaram de outras oficinas sobre o tema, vinculadas às matérias de Humanas, Sociais e Linguagens. Para Deldime (*apud* DESGRANGES, 2008), mediação significa qualquer ação que ocupe o espaço existente entre a produção e a recepção. Assim, considero que esse “bombardeio” sobre feminismo, logo antes da recepção teatral, se configura também como uma espécie de mediação pré espetáculo. Se as ações como palestra se limitaram à mediação da temática, por outro lado, a recepção de “Lugar de Mulher é onde ela quiser” contemplou um arcabouço estético da escrita cênica, com vetores de análise referentes à linguagem teatral comuns ao “Chá de Cartas”, possibilitando um diálogo entre a recepção de ambos. Para as meninas que participaram da “oficina de teatro”, esta mediação pré espetáculo ultrapassou a perspectiva ampla de mediação de Deldime, se configurando como “ensaio de preparação” (DESGRANGES, 2011), pois ângulos de ataque como opressão de gênero e dramaturgia autobiográfica foram trabalhados nos ensaios de (des)montagem que antecederam a recepção de “Chá de Cartas”. Ou seja, os ensaios de “Lugar de Mulher é onde ela quiser” foram, ao mesmo tempo, ensaios de montagem e desmontagem.

O terceiro e talvez o mais interessante efeito de mediação realizado foi proposto pela atriz Rayssa Aguiar, durante/dentro do espetáculo. Já em cena, após a distribuição dos chás para os espectadores, ela se apresenta como professora e lê trechos de seu diário de classe:

Como é isso de, em pleno século 21, 2016, escrever cartas à mão? Na era das redes sociais, da conversa rápida, do *WhatsApp*, da mensagem instantânea ...escrever cartas à mão...A primeira reação foi de estranheza: “Vixe... eu nunca escrevi uma carta!”A segunda, de resistência: “Ah não, professora, eu não sei escrever carta, não”. “Pra que isso, professora?!” “Pode ser digitada?”A terceira e possivelmente mais gratificante de todas, de generosidade: generosidade em compartilhar histórias de vida, tantas vezes sofrida, tantas vezes bonita... Uma atmosfera de sensibilidade tomava conta de nossas aulas. Na hora de trocar as cartas, a dúvida: “Prefiro eu mesma ler a minha história?” “Prefiro que seja lida por outra pessoa?” “Assino ou não essa carta?” A quarta reação, portanto, foi de medo. Ocupar o lugar de fala não é fácil. Estar à frente e falar a todos, assim, é ocupar um lugar de

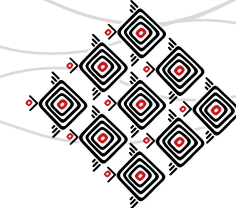


poder. Lugar de poder que muitas vezes não nos é dado, que é preciso tomar de assalto. Portanto, tê-lo oferecido dessa maneira é de causar algum espanto, alguma desconfiança (BORGES, 2017, p. 258).

A mediação proposta em forma de leitura do próprio diário acerca de um trabalho artístico criado também pelo ato de leitura (das cartas dos alunos) provocou em mim a seguinte reflexão: tratava-se de mediação prévia ou de uma espécie de camada de mediação de dentro da escrita? Soller (2015) aponta que “existem ainda procedimentos similares a ensaios de preparação e de prolongamento, pautados, portanto, numa pedagogia do espectador, inseridos dentro do próprio discurso cênico que é a encenação” (p. 131). Por exemplo, em “Pretérito Perfeito” (SOLLER, 2015, p. 174), os atores servem café para os espectadores no início do espetáculo e propõem uma mediação em caráter de conversa despretensiosa, lançando algumas perguntas acerca da não-ficção sem haver uma “quebra” entre a mediação e o início do espetáculo. Ou seja, a mediação já era parte do espetáculo em si, porém, os espectadores ficavam em dúvida se o espetáculo já havia começado.

Ainda sobre a mediação realizada pela atriz: quando ela revelou aos espectadores que se tratava da leitura de cartas “reais” manuscritas pelos seus alunos, instaurou-se subjetivamente uma espécie de pacto documental entre cena e “sala”. Se na cena ficcional o pacto se aproxima de algo como “você finge que me engana e eu finjo que acredito”, quando é posta uma realidade social em cena documental a expectativa do espectador também se altera. Ramos (2008) explica:

[...] o jogo estabelecido com o espectador vai se dar na consciência de que se está diante de uma narrativa que enuncia asserções sobre o mundo histórico e não de uma narrativa que propõe, a nós, espectadores, fazer de conta, estabelecendo hipóteses de conduta a partir de uma intriga ficcional, experimentando emoções com essa intriga (apud SOLLER, 2015, p. 111).

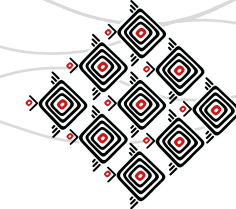


No final a mediação foi retomada dentro da cena, na perspectiva de Soller (2015), sem fronteiras entre a cena e as questões levantadas pela professora sobre a temática feminista, abrindo-se nesse contexto um espaço para bate-papo com os espectadores. Todos os estudantes permaneceram para a roda de conversa, até porque a diluição entre o fim da cena e a roda estabeleceu uma convenção de permanência.

Como poucos estudantes de nono ano assistiram ao “Chá de Cartas” (por se tratar de sábado letivo) e a escola estava entrando de recesso escolar, propus uma reapresentação de “Lugar de Mulher é onde ela quiser” logo que as aulas foram retomadas. Com a adesão de praticamente todos os meus alunos, pude seguir com os Ensaios de Prolongamento¹⁶ (DESGRANGES, 2008). Como quarta ação mediadora, propus os ensaios de prolongamento de forma dilatada/expandida para todo o terceiro bimestre. Utilizei na primeira mediação pós espetáculo (em sala de aula) os ângulos de ataque comuns entre “Chá de Cartas” e “Lugar de Mulher é onde ela quiser” (opressão de gênero e dramaturgia autobiográfica). Dei sequência aos encontros selecionando ângulos de ataque de “Lugar de Mulher é onde ela quiser” que dialogavam com o meu planejamento para o terceiro bimestre (elementos da encenação – cenografia, indumentária, sonoplastia, maquiagem e iluminação). A referência à recepção sempre era retomada como dispositivo criativo para novas experimentações.

Os ensaios de prolongamento foram dilatados / fundidos com as noções teatrais previstas para serem estudadas ao longo do bimestre, até ocorrer o imbricamento com os ensaios de preparação do espetáculo seguinte (Axé Nzinga, apresentado na escola em outubro de 2017), amal-

16 Os ensaios de prolongamento tem o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturam-se por procedimentos que convidam os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. Ou seja, prolongamentos criativos que busquem dar conta das questões propostas pela encenação. Os espectadores são convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturam enquanto continuidade do espetáculo mas enquanto exercícios interpretativos da cena em questão.



gamados pelo Método Recepcional (AGUIAR E BORDINI,1993), como uma engrenagem de um grande espiral. A avaliação formativa produziu dados para análise de atendimento, ruptura e ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos e, a cada constatação de dilatação nas percepções dos estudantes-espectadores, um pequeno ciclo espiral, dentro do grande ciclo, se revelava.

Assim, receber “Chá de Cartas” – trabalho que carrega proposições pedagógicas no cerne de suas preocupações – na escola foi a catapulta que faltava para compreender as infinitas possibilidades mediadoras e iniciar um trabalho profícuo de formação de espectadores expandida para o dia a dia em sala de aula.

Referências bibliográficas

AGUIAR, V. T. De e BORDINI, M. da G. Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOAL, Augusto. O arco íres do desejo: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1996.

BORGES, Rayssa Aguiar. Cartas: as histórias e lutas d@s estudantes do 2o segmento da EJA do CED PAD-DF pelo direito à educação, contadas em cartas e regadas com chá de erva cidreira do nosso quintal. In: Congresso internacional de educação do campo 1: descolonização dos saberes, *Anais...* Tocantinópolis: Universidade Federal de Tocantins, 2017. Pp. 257-266.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o projeto Formação de Público. Florianópolis: Revista **Urdimento** n. 10, dezembro de 2008. Pp. 75-83.

_____. **Pedagogia do Teatro:** provocação e dialogismo. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

FELDMAN, Ilana. Na contramão do confecional: o ensaísmo em Santiago, Jogo de Cena e Pan-Cinema Permanente. IN: MIGLIORIN, C. (org.). Ensaaios no Real – o documentário brasileiro hoje. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010. Pp. 2017-246.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? Florianópolis: Revista Urdimento, n. 17, setembro de 2011. Pp. 71-78.



ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kreschmer São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994 (série Tams, vol 36).

LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós dramático**. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010. RYNGAERT, Jean Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. SANTOS, Bárbara. **Percursos estéticos**: abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido. São Paulo: Padê editorial, 2018.

SOLER, Marcelo. Para além dos conceitos de documento e documentário, ou do substantivo ao adjetivo. In: **Teatro documentário – a pedagogia da não-ficção**. São Paulo: HUCITEC, 2010. Pp. 25-48.

_____. **O Campo do Teatro Documentário**: morada possível de experiências artístico-pedagógicas. Tese (doutorado em teatro) – Universidade de São Paulo, 2015.



MEMORABÍLIA: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE ARTE

Mel Taynná Brito Araújo Andrade¹ - IFCE
Gilberto Andrade Machado² - IFCE

Resumo:

Memorial que objetiva apresentar a trajetória de uma licencianda em artes visuais a partir das experiências de ensino e aprendizagem formal e não-formal em arte, desde a educação familiar até o ensino superior.
Palavras-chave: Memorial. Ensino de arte. Licenciatura em artes visuais.

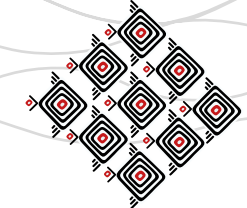
Introdução

Gosto de pensar que podemos contar nossas histórias individuais como se puséssemos nossas memórias em vitrines dos antigos Gabinetes de Curiosidades, como objetos exóticos que nos remetem a um passado e nos permitem entender um pouco mais sobre nossa própria história.

A escrita deste memorial foi realizada dentro da disciplina de Ensino de Artes Visuais no Brasil, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e

1 Licencianda em Artes Visuais pelo IFCE. Email: melandrade90@gmail.com

2 É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, lecionando no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2008), Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (2002) e Bacharel em Pintura pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1983). Tem experiência na área de Arte/Educação, com ênfase em Pesquisa do Ensino das Artes Visuais e Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais. Coordena o IRIS - Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais. Coordenou o subprojeto de Artes Visuais PIBID/IFCE. Email: gilmach.ifce@gmail.com.



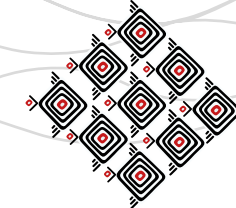
Tecnologia do Ceará - IFCE, com o objetivo de estudar o ensino de Artes em Fortaleza, de forma que entendêssemos o contexto e a história do ensino e aprendizagem de Artes na cidade, ao refletirmos sobre nossa formação artística, seja nos espaços formais e não-formais de educação ou a partir das nossas próprias experiências artísticas. Para o uso do memorial na academia, utilizamos a dimensão [...] do memorial como espaço subjetivo de reflexão, aberto à autoformação, à socialização de saberes experienciais, à problematização das representações de si mesmo [...]" (PASSEGGI, 2002, p. 66).

Uma das questões norteadoras para a escrita deste memorial foi investigar, a partir do contexto do ensino de Arte em Fortaleza, quais experiências tive durante minha formação artística, desde a década de 1990 - ano em que nasci; até os dias de hoje - enquanto licencianda em Artes Visuais. Sejam através de memórias enquanto discente, ou memórias que tornaram-se mais potentes a partir do meu olhar enquanto licencianda em Artes Visuais. Falar de experiências “[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (BONDÍA, 2002, p. 24), por isso este memorial tornou-se, para mim, tão intenso, pois me permitiu tomar consciência dessas memórias e compreender um pouco minha trajetória.

O que nos rege, o que nos move

Desde os meus primeiros anos de vida (início da década de 1990) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) - LDB já trazia em seu texto a obrigatoriedade do ensino de Arte:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2009).



O grande diferencial da LDB nº 9.394/96 é que a disciplina de arte deixou de ser uma atividade e passou a ser considerada como área de conhecimento. Mas se há legislação que assegura o ensino de arte, por que a maioria das escolas não têm aulas dessa disciplina? E se a mesma legislação que está em vigor hoje em dia, é a mesma de quando eu cursava a educação básica, por que eu também não tive acesso a essas aulas?

Para isso é preciso entender primeiro a história da formação em arte no Brasil, especificamente em Fortaleza. Nesse meio caminho, desde o aparecimento de instituições de ensino de arte formal (escolas e Universidades) e não-formal (instituições culturais e museus), nós tivemos a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, e uma reformulação desta, em 1971, a qual a arte foi incluída como obrigatória no currículo escolar, mas somente como “atividade educativa” e com a denominação de Educação Artística. Assim, não se nivelou às outras disciplinas do currículo escolar, tornando-se uma aula recreativa.

Ao longo do tempo foram elaborados reforços para superar, de alguma forma, a falha do cumprimento da LDB nº 9.394/96. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s) foram um desses documentos em que define diretrizes elaboradas pelo Governo Federal. A intenção dos PCN´s é orientar os professores, tanto das escolas públicas, quanto das privadas, em relação aos parâmetros pedagógicos e curriculares. Os pontos positivos dos PCN's são em relação aos seus objetivos, que trazem aspectos do desenvolvimento holístico dos alunos, além de objetivar que os alunos tenham maior contato com cultura, suas identidades regionais e uma compreensão mais ampla ao:

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (PCN, 1998, p. 7-8).



Ainda que a realidade do ensino de Arte na educação básica seja diferente do proposto tanto pelos PCN's, quando pela LDB nº 9.394/96, acredito ser possível encontrar outras soluções metodológicas e pedagógicas para a melhoria do ensino de Arte. O fato de termos uma lei assegurando o ensino de arte nas escolas não favoreceu efetivamente a nossa área, tendo em vista que a formação dos professores de artes visuais em Fortaleza - CE não existia até a criação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV, em 2008, pelo então CEFET - CE, ou seja, existe uma lacuna de 12 anos entre a publicação da Lei e a criação do CLAV. Levando em consideração que o curso tem dez anos de duração, esses alunos só começaram a se formar em 2012. Esse é um dado importante para compreendermos o atual contexto do ensino de arte nas escolas da educação básica.

Cursar uma licenciatura implica, o aprendizado das especificidades da área escolhida bem como a formação para ser professor, o que envolve diversas questões que estão além das disciplinas pedagógicas, incluindo aí os aspectos afetivos, sociais e políticos. Cursar uma licenciatura em Artes Visuais hoje em dia é ainda mais complexo, tendo em vista que há extrema necessidade de licenciados na área atuando nas escolas da Educação Básica. Sabemos que boa parte das aulas de artes ministradas nas escolas é realizada por professores formados em outras licenciaturas e que complementam sua carga horária na escola “quebrando esse galho”, como já ouvi de professor da rede municipal de ensino.

Para “aprendermos a ser professor”, dentro da nossa grade curricular estão incluídas quatro disciplinas de Estágio Supervisionado, todas de caráter obrigatório. Essas pouquíssimas experiências só tornam-se significativas se o licenciando realmente se dedicar, não tiver medo dos alunos, não tiver desleixo ao planejar as aulas, pesquisar etc. Aqueles que iniciam um estágio sem a vontade de ensinar, sofrem bastante com a adaptação obrigatória.

Além dos estágios supervisionados, os licenciandos têm acesso a programas nacionais como Programa de Iniciação à Docência - PIBID e a recente instaurada no IFCE, Residência Ped-



agógica, que são de extrema importância para os alunos que querem ser professores, pois podem aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas docentes; mas, principalmente, para os alunos que entram no CLAV sem o menor desejo de estar em sala de aula, mas que ao terem contato com o “chão de sala de aula”, podem descobrir potencialidades em si e em seus alunos. Já presenciamos, dentro do PIBID - Subprojeto Artes Visuais, o quanto essas experiências realmente transformam o olhar desses alunos. É importante que esses programas continuem existindo e que lutemos pela sua permanência, pois eles fazem parte de uma rede de formação dos licenciandos, principalmente os de Artes Visuais.

Memorabilia: experiências com o ensino de arte formal e não-formal

Percebi, ao longo da minha formação, que temos muita influência da nossa educação não-formal, por isso apresento aqui as principais memórias que tenho em relação ao meu aprendizado em Arte, que se iniciam no meio familiar, com meus pais, e se apresentam também a partir de algumas memórias significativas no ensino formal. Hoje, a minha relação com a educação influencia meu olhar sobre essas memórias, ressignificando-as.

Apresento a seguir, os momentos relevantes para entender meu trajeto como licencianda em artes visuais, desde as primeiras experiências estéticas através de brincadeiras e conversas com meus pais; o ensino de artes na pedagogia Waldorf; a relação tecnicista do ensino de Artes no Ensino Médio direcionada ao vestibular; e por último, as memórias como educadora de museus.

Cresci com um pai arquiteto, que pintava, esculpia, tocava, cantava, me levava pra conhecer prédios, conversava comigo, mesmo pequena, sobre a arquitetura dos prédios, falava sobre harmonia, sobre beleza e estética; e com uma mãe que até hoje não sei definir qual foi ou é sua profissão (que passeia entre arte-educadora em espaços não-formais, artista, costureira, bordadeira e cozinheira), mas que sempre trabalhou com a criação, independente do que fosse.



Minha mãe sempre me instigou a criar e a experimentar, com isso tive uma educação muito livre; tudo que fosse criativo ou que instigasse minha imaginação, minha mãe permitia ou participava. Nunca fui reprimida por riscar as paredes da casa, ou por ter acabado com o papel higiênico enquanto brincava de molhá-lo e arremessá-lo no teto do banheiro; pelo contrário, minha mãe me ensinou a fazer papel machê e a fazer formas tridimensionais dos desenhos riscados na parede do corredor. Durante muitos anos não tivemos televisão, o que foi felizmente recompensado por um cuidado de minha mãe em transformar tudo em brincadeira, em lúdico e em alfabetismo estético. Desde os desenhos figurativos que se formavam nas telhas, ou mesmo ao me ajudar a construir um santuário para que os gnomos pudessem comer e descansar; ou ainda ao me ajudar a fazer um velório para o calango que a gata da casa matou. Tudo isso formou minha personalidade, teve forte influência na maneira como interajo com as pessoas, como imagino e crio e como eu prefiro acreditar no mágico.

Ao longo desta pesquisa pude compreender melhor que o período em que estudei na Escola Waldorf Micael tornou-se uma memória significativa para mim. Não somente pela metodologia de ensino, mas principalmente por este período ter gerado uma memória afetiva muito potente e, por isso, ter sido catalisador na escolha da minha pesquisa poética para o Trabalho de Conclusão de Curso.

A referida memória é de uma atividade realizada na escola, simples, mas que reverberou durante muitos anos em mim e me ajudou a transformar uma burocracia acadêmica em objeto de desejo. A atividade consistia em fazer uma planta baixa de nossas casas. Aparentemente fácil, mas de uma grande potência, pois, a partir desse simples desenho arquitetônico, nos é possível conhecer melhor e analisar a estrutura dos espaços em que vivemos, nos estimula a conhecer um pouco mais sobre a história do lugar o qual voltamos todos os dias, conseqüentemente, nos é possível conhecer a história de nossas famílias e as nossas próprias histórias. Serviu também como estímulo em sala de aula: ao ter aplicado a pesquisa em andamento com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Muitas vezes nós professores tememos que nossas aulas não estejam

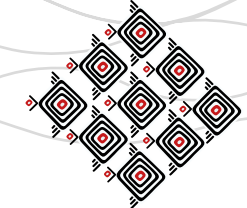


sendo significativas para nossos alunos, mas é possível sim que uma atividade que não foi totalmente compreendida por eles, venha a ganhar força mais tarde ou germinar algo, seja afeto ou conhecimento. Acredito que isso é possível, tanto que vejo uma simples atividade feita no 4º ano do Ensino Fundamental, em 2000, sendo germinada durante todos esses anos. E a consciência dessa memória não seria possível sem a escrita deste memorial. Foi essencial para que eu compreendesse cada vez mais o fascínio que tenho tido com a pesquisa e experiências realizadas com esse objeto de desejo.

A segunda memória significativa é referente ao período que cursei o 9º ano do Ensino Fundamental. Pela segunda vez em meu histórico escolar, eu teria aula de artes e isso me entusiasmou, à primeira vista, e me frustrou logo ao descobrir que quem daria as aulas seria a professora de matemática. Consigo lembrar apenas de uma dessas aulas, a qual a professora falou que trabalharíamos com colagem a partir de recortes de papel de revista e papeis coloridos, para fazer algum retrato ou forma figurativa.

Em 2006, iniciei o Ensino Médio e o principal objetivo era me preparar para o vestibular, naquela época o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ainda não era adotado por todas as Universidades. Estudei todo o Ensino Médio em um colégio católico que tinha boas referências em aprovações em vestibulares. Dentro da escola eu tive aula de arte, mas a aula era somente a cópia de desenhos geométricos e de perspectiva, uma espécie de preparação para o THE (Teste de Habilidades Específicas) como parte da seleção do vestibular para Arquitetura da Universidade Federal do Ceará - UFC. Comumente vemos as disciplinas do currículo escolar tornando-se relevantes por conta dos pesos que essas disciplinas têm em provas como ENEM.

A partir do 1º ano do Ensino Médio comecei a me interessar pelas Artes Visuais, mais especificamente pela fotografia e pelo cinema. Aqui, meu aprendizado em Artes se bifurca: experiências artísticas no ensino formal, com as aulas de desenho arquitetônico; e experiências em espaços não-formais, em cursos de fotografia e audiovisual.

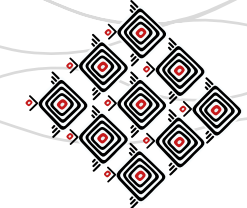


O Museu e Eu

Minha primeira experiência profissional em um museu foi em 2012, na época estava cursando Letras e participei da seleção para mediador do Museu de Arte Contemporânea (MAC - CE) do Instituto Dragão do Mar. Na época, a coordenação queria um núcleo educativo interdisciplinar, prática que vemos na maioria dos museus no Brasil, por isso o museu tinha estagiários de Artes Visuais, Letras, Teatro, Ciências Sociais. Um dos principais problemas com um núcleo educativo interdisciplinar é quando ele não é usado de maneira interdisciplinar, ou seja, quando as áreas de formação dos estagiários não são exercidas diretamente em suas mediações e pesquisas dentro do museu. A realidade dos educativos dos museus em Fortaleza é lastimável: temos atualmente uma média de 10 museus e espaços culturais que trabalham com exposições e em apenas um desses espaços há um educador contratado. O que tem acontecido com os núcleos educativos é que eles são formados prioritariamente por estagiários, responsáveis pelas ações educativas e atendimento ao público visitante.

Entrei no Museu de Arte Contemporânea do Ceará - MAC sem saber realmente qual era o trabalho de um mediador e o que implicava ser mediador dentro de um contexto educativo. Aos poucos, durante as mediações com os grupos escolares, é que passei a compreender de fato o quanto a mediação de exposições e em museus é relevante. E, hoje, enquanto estudante de artes visuais e com a experiência de ter trabalhado como educadora em três museus em Fortaleza percebo o quanto é arriscado ter mediadores e educadores que não têm conhecimento e/ou formação em arte em museus de arte. Constantemente vi mediadores que têm uma ótima oratória, didática e afinidade com os grupos escolares, mas que ao mediar uma obra cometem equívocos conceituais e históricos.

Algumas inquietações têm surgido a cada vez que me percebo em um museu e esses problemas são persistentes, e à medida que tenho observado que esses problemas são consequên-



cia também da nossa relação com o ensino e aprendizagem de arte nas escolas, no âmbito da educação formal. Compreendi, a partir da prática diária como educadora em museus, que tais ações educativas têm sido paliativos para alguns dos problemas constantes do ensino de Arte em Fortaleza, porque notamos que as escolas e os museus ainda não dão conta dessa formação artística, muito menos estão juntas para solucionar essas questões. Para a escola, uma ida ao museu é um passeio recreativo; para o museu, a ida da escola é uma ação pontual: não há continuidade, não tornamos a ter contato com esses alunos.

Estudar Arte no Ensino Superior ou Como cheguei no Curso de Licenciatura em Artes Visuais?

Minha trajetória acadêmica até chegar na Licenciatura em Artes Visuais teve muitas fases: cursei Letras e Cinema e Audiovisual. Optei pela licenciatura pois já estagiava em um museu e tinha planos de continuar meus estudos em educação museal.

Iniciar não somente uma graduação em Artes Visuais, mas uma licenciatura fez muita diferença na minha vida, tanto acadêmica, quanto artística e profissional. Fui uma das poucas alunas do meu semestre que haviam escolhido o curso por ser uma licenciatura. A grande maioria tinha aptidão com o desenho e a ilustração e por isso haviam escolhido o CLAV. Até hoje vemos muitos alunos que ainda escolhem o curso por causa de afinidade com o desenho, não que seja um motivo prejudicial ou negativo, mas somente isso não mantém o aluno até o fim do curso. O currículo do CLAV tem disciplinas voltadas para as práticas iniciais das linguagens das artes visuais na primeira metade do curso; e, na segunda metade, passamos a ter muitas disciplinas didáticas, além de iniciarmos os estágios supervisionados. Não é coincidência que é justamente nesse limiar que passamos a presenciar um crescente número de evasão. Dos 25 alunos que entraram comigo nas artes visuais, somente sete continuam cursando. Realizei algumas entrevistas com alunos desistentes e é recorrente a não identificação ou desejo de continuar justamente porque



a maioria só percebe que está cursando uma licenciatura quando chega na metade do curso, quando se depara com as disciplinas didáticas.

Eu também mudei meus objetivos desde que entrei no CLAV. Por mais que eu continue a trabalhar com educação museal hoje, as experiências na escola, através dos estágios e como bolsista do PIBID, me transformaram. Machado (2008) traz em sua tese uma entrevista realizada com a professora Tânia Kacelnik em que ela fala:

[...] a maioria das pessoas que lecionavam disciplinas de Artes Plásticas não tinham uma formação acadêmica, agora com a licenciatura essa coisa vai mudar, porque só vai acontecer um desenvolvimento mais significativo nessa área quando tivermos professores com essa formação dentro das escolas, para incentivar os alunos que desejam se aprofundar nessa área a buscarem outros espaços de formação (MACHADO, 2008, p. 108).

A fala de Kacelnik remete muito ao que reconheci ser necessário para o ensino de arte na escola, sobre a importância de um Curso de Licenciatura em Artes Visuais em Fortaleza, sobre contribuir para a relevância da Arte como área de conhecimento, sobre o acesso pela escola pública e sobre ensino e aprendizagem de qualidade. O desejo de estar ensinando na educação básica, principalmente na escola pública, só passei a ter recentemente. Mas ela veio forte e incisiva, com carga de resistência e amor.

Considerações finais

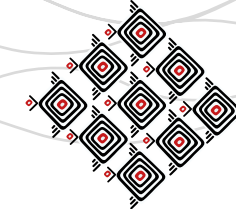
Refletir e escrever; reescrever e lembrar; duvidar dessa memória e ressignificar, tudo isso fez parte do processo de escrita deste memorial. Mas tem algo incrível que aconteceu também durante essa escrita: empoderamento. Segundo o dicionário, empoderamento significa conscientização, criação, socialização do poder entre os cidadãos; conquista da condição e da ca-



pacidade de participação; inclusão social e exercício da cidadania. Todo esse trajeto, desde as primeiras leituras durante a disciplina de Ensino das Artes Visuais no Brasil; a compreensão da história e dos diversos contextos do ensino de Arte no Brasil e em Fortaleza; o entendimento do meu papel nessa história, seja como aluna ou como professora; tudo isso me empoderou, agora me percebo mais capaz de finalizar essa licenciatura e poder contribuir com o ensino de arte.

Iniciar, não somente uma graduação em artes visuais, mas uma licenciatura faz muita diferença em nossas vidas, tanto acadêmica, quanto artística e profissional. Sabemos que são poucos os alunos ingressos que entram no curso desejando seguir a carreira docente. Até hoje vemos muito mais alunos que ainda escolhem o curso por causa de afinidade com o desenho e afins, não que seja um motivo prejudicial ou negativo, mas percebemos em dados quantitativos que somente isso não mantém o aluno até o fim do curso. Infelizmente, nosso curso é a única licenciatura em Artes Visuais em Fortaleza, o que talvez afaste os alunos que não querem ser professores. Mas tudo bem. A grande questão aqui é que por mais que os alunos não queiram dar aula, nós estamos matriculados em uma licenciatura e sei que é bastante árduo cursar disciplinas didáticas sem desejá-las, sem haver identificação com o campo de trabalho e pesquisa.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino de arte é obrigatório e deve ser feito por professores licenciados em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança), mas vemos facilmente professores de outras áreas responsáveis pela carga horária de Artes, ainda vemos professores formados em matemática dando aula de Artes. Muitas das vezes isso acontece porque não há suficiente professores licenciados em Arte para atender a rede pública de ensino; ou mesmo porque os gerentes e professores de português, história, inglês ainda vêem o ensino de Arte como complementação de carga horária. Seja o motivo que for, nós, licenciados e licenciandos em artes, somos os poucos que podemos (e devemos) revolver essa estrutura. Por isso precisamos, mais do que nunca, fortalecer nossas licenciaturas em artes, incentivar a pesquisa, a produção poética, a participação ativa em encontros e congressos - ações que tornam possível nossa visibilidade enquanto área de conhecimento.



Ao escrever este memorial eu compreendi que o estudo da história e da história do ensino de arte nos possibilita conhecer e ter consciência do nosso processo de formação, tendo em vista que nós sentimos as reverberações do passado. Além disso é preciso ter consciência de que nós temos responsabilidade na relação do passado e do futuro. Somos mediadores desses tempos. É preciso revolucionar o ensino de arte, de maneira diária, efetiva e crítica, defendendo-o como área de conhecimento e como formação humana.

Referências bibliográficas

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002.

FIRMEZA, Nilo (Estrigas). **Novos Rumos para a Arte**. In: FIRMEZA, Nilo (Estrigas), Artes Plásticas no Ceará (síntese histórica); contribuição à história da arte no Ceará. Fortaleza: EUFC/NUDOC, 1992.

MACHADO, Gilberto Andrade. **Calidoscópio: experiências de artistas professores como eixo para uma história do ensino de artes plásticas em Fortaleza**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **As duas faces do memorial acadêmico**. Odisséia, UFRN. Vol. 9. Nº 12 e 13. p. 65 - 75. 2002.

Sites

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. **Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências**. Brasília, 14 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm. Acesso em 26 de setembro de 2017.

MEC. **Apresentação PIBID**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 30 de julho de 2018.

MEC. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 30 de julho de 2018.



DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE INGLÊS E O ENSINO DE ARTES: CAMINHOS POSSÍVEIS?

Poliana Dantas de Oliveira¹ - UFPE
Everson Melquíades Araújo Silva² - UFPE

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições dos diálogos entre o ensino de Artes e de Inglês para a prática escolar. A escolha de um tema pouco explorado neste universo - isto é, a interdisciplinaridade - é motivada pela constante fragmentação e separação entre conteúdo e experiência; entre discurso teórico e prática real dos agentes educativos (SANTOMÉ, 1998; SEVERINO, 1998 [2011]), situação comumente testemunhada na maioria dos espaços de ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, a compreensão do Ensino de Inglês como um modo de expressar realidades culturais e criar experiências significativas (KRAMSCH, 1998) é uma das portas abertas para o preenchimento dessa crônica lacuna dentro dos processos de ensino e de aprendizagem no Sistema Público de Ensino Brasileiro. E a íntima comunicação com o Ensino de Artes é, neste contexto, uma alternativa viável para o aprofundamento dessa abordagem. Considerando a falta de estudos e debates maiores sobre esses aspectos dialógicos entre as duas áreas de conhecimento, este ensaio foi reconstruído a partir do que é previsto nos documentos oficiais; das contribuições dos autores Fazenda (2008, 2009), Japiassú (1976) e Pereira (2016) sobre interdisciplinaridade; e das experiências interdisciplinares relatadas pela professora Ana Amália Barbosa, sobre a influência do Ensino de Artes na aplicação da concepção culturalista de Ensino de Inglês.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino de Inglês; Ensino de Artes.

1 Graduada em Letras/Lic. em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É tradutora, professora de Inglês (com foco no ensino interdisciplinar de inglês e artes para crianças, jovens e adultos), e produtora cultural. E-mail: poliana.dantas1012@gmail.com.

2 Arte/Educador; Ator; Professor de Fundamentos do Ensino da Arte e do Teatro, do Centro de Educação, da UFPE; Coordenador do Programa de Ensino de Arte Casa da Criatividade, do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA); Diretor da Escolinha de Arte do Recife; Vice-Presidente da Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE). E-mail: eversonmelquiades@bol.com.br.



Considerações Iniciais

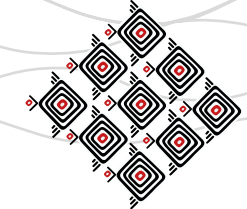
Não é incomum presenciar situações, seja em sala de aula ou em quaisquer ambientes de aprendizagem, de fragmentação no que tange ao trato com o conhecimento e com a linguagem, que tem afetado o processo de ensino e de aprendizagem em Língua Inglesa dentro do sistema educacional público brasileiro.

A tentativa de entender o todo através de partes tem influenciado diretamente na infertilização do educador e educando, bem como na desarticulação entre conteúdo e experiência, e na ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes (SANTOMÉ, 1998; SEVERINO, 1998 [2011]).

É sabido que, ainda que os documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Estaduais, se esforcem para restaurar a identidade do ensino de Língua Inglesa, a partir de uma perspectiva sociointeracionista e culturalista da linguagem, observa-se, todavia, uma enorme lacuna entre as teorias de aprendizagem e aquisição da língua e o que vemos na prática educacional.

Ao mesmo tempo, tais estudos também apontam para uma possível alternativa para superação desse dilema: a exploração do componente cultural presente nos processos de ensino e de aprendizagem (CAVALLARI, 2011). Neste contexto, a língua(gem) não é entendida aqui como um processo uniforme, como um decodificar de signos, mas principalmente como um processo de constante maturação linguística (PCPE, 2013, p. 23), como uma expressão de realidades culturais e de criação de experiências significativas através desta (KRAMSCH, 1998, p. 4). Deste modo, a visto que a língua(gem) é um elemento essencial na cultura de um grupo social; no intuito de não apenas aumentar nossa habilidade de comunicarmos uns com os outros, mas principalmente “estabelecer conexões para melhor entendermos o mundo em nossa volta e nossa identidade” (BARBOSA, 2007).

Tal percepção foi o ponto chave que me levou a repensar e redirecionar minhas práticas pedagógicas, de modo que superassem essa tendência descontextualizada e mecanizada de tratar a



construção de conhecimentos na língua-alvo. Pois não há como atribuir significado a uma língua sem experienciá-la, vivenciá-la (BARBOSA, 2007), visto que ninguém é capaz de conhecer a cultura de um grupo social ou país (portanto, sua linguagem) sem conhecer sua história e sua Arte (BARBOSA, 2012).

Deste modo, entende-se que este saber, tanto da Língua Inglesa quanto das Artes, como expressão da prática simbolizadora de homens, só será autenticamente humano, autenticamente holístico e autenticamente saber quando for enxergado e trabalhado a partir da profunda inter-relação entre esses vários saberes, ou seja, a partir da interdisciplinaridade (SEVERINO, 1998 [2011], p. 40).

Para compreender esse conceito, debruço-me nos dizeres de Fazenda (2000 *apud* CAVALCANTE, 2014), a qual afirma que a interdisciplinaridade, mais do que uma interconexão entre diferentes áreas, é uma “nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”.

Ainda que o pensamento interdisciplinar não seja novo, o desenvolvimento de seus conceitos e práticas ganharam um maior destaque a partir da década de 1960, buscando superar a tendência de tratar a interdisciplinaridade como uma mera justaposição de disciplinas. Neste contexto, vale destacar os trabalhos realizados pela Arte/Educadora e artista visual Ana Amália Barbosa, cujas práticas interdisciplinares entre Inglês e Artes foram resultados de sua experiência como professora de Inglês e Artes Visuais em seu atelier, em meados da década de 1990. Contudo, as discussões em torno das possibilidades de integração entre o ensino de Inglês e de Artes, nos dias atuais, tem andado a passos lentos, tendo em vista as políticas e práticas educacionais que silenciam o contato do educando com as Artes.

Tendo em vista essa necessidade de um olhar mais cuidadoso para que tipos de diálogos são construídos entre essas duas áreas de conhecimento, de modo a fomentar maiores

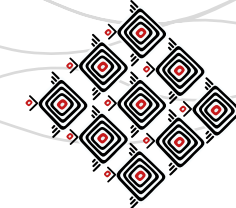


reflexões e práticas envolvendo a integração entre as disciplinas, este ensaio tem como objetivo apresentar as contribuições entre o diálogo do ensino de artes e de inglês para a prática escolar. A seguir, serão aprofundadas as discussões que tratam dos aspectos da prática interdisciplinar entre o ensino de Inglês e de Artes, a partir do que é previsto nos documentos oficiais; do que os autores Fazenda (2008, 2009), Japiassú (1976) e Pereira (2016) dissertam sobre interdisciplinaridade; e das experiências interdisciplinares relatadas pela professora Ana Amália Barbosa, sobre a concepção culturalista de Ensino de Inglês. Por fim, expresso minhas considerações finais acerca do tema, bem como as contribuições desta investigação para o campo educacional.

Algumas considerações sobre interdisciplinaridade

Numa compreensão etimológica, podemos conceituar interdisciplinaridade, em termos gerais, como a relação “existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Diante das proporções, complexidades e desdobramentos que os estudos interdisciplinares tomaram ao longo do tempo, contudo, torna-se “impossível”, segundo Fazenda (2008), construir “uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade, mas é necessária a busca ou o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar sobre o tema”.

Deste modo, uma das premissas da interdisciplinaridade é entender que sempre nos depararemos e seremos estimulados a pensar em uma nova leitura deste objeto, para além da simples interação justaposta entre áreas do saber; pois atuar interdisciplinarmente requer uma “nova atitude de ousadia frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2008), frente a um olhar e se (re)colocar a partir do constante movimento da e entre as matérias. Ou mesmo, conforme profundamente disserta Hilton Japiassú (1976 apud BARBOSA, 2007), “uma atitude diante de alternativas para con-

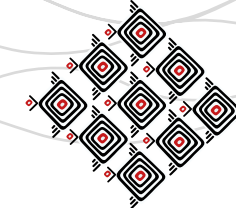


hecer mais e melhor, atitude de espera entre os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, (...) ao diálogo, (...) atitude de humildade diante da limitação do próprio saber”.

Não obstante, o objetivo da interdisciplinaridade não é de propor uma mudança no status das disciplinas ou serem tomadas como um fim em si mesmo, conforme afirma Magalhães (2000); antes de mais nada, trata-se de uma práxis que nos direciona para um caminho de heterogeneidade, cuja construção se torna possível a partir do diálogo, da relação com o outro (BARBOSA, 2007).

Apesar de o termo “interdisciplinar” estar em tendência, tanto no contexto científico, quanto no educacional, sua prática, contudo, está longe de ser algo do momento. A busca pela integração do conhecimento compartilhado para a formação do homem integral, completo e conhecedor de todos os aspectos do mundo físico e humano é um evento que perpassa diversos momentos da história da humanidade (SALES apud BARBOSA, 2007). Com o advento e influência dos pensamentos racionalistas e positivistas, somado ao crescimento de um modelo social e econômico voltado para a capitalização e tecnicização dos sistemas de produção, os processos educativos, conseqüentemente, foram altamente afetados pela fragmentação e especialização do conhecimento, levando a uma formação do indivíduo desconectada com a realidade que o cerca. Com o crescimento das crises sociais e a fragilidade do tecnicismo, abriu-se espaço para que, em meados da década de 1960 surgisse na Europa o movimento da interdisciplinaridade, inicialmente como um movimento acadêmico, como forma de se opor, conforme relata Fazenda (2009, p.18-19),

[...] a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma patologia do saber.



A corrente interdisciplinar chegou ao Brasil durante a década de 1970. Contudo, esta tendeu para um certo modismo conceitual e passou a ser caracterizada como uma simples justaposição de disciplinas, sem levar em consideração para os princípios e dificuldades de sua realização (GARRUTTI & SANTOS, 2004; FAZENDA, 2009). Autores como Hilton Japiassú e Ivani Fazenda são alguns dos responsáveis, neste período, em desenvolver estudos em busca de uma compreensão teórica mais profunda sobre o tema.

Com o progresso dos estudos interdisciplinares, em observância à aplicação metodológica deste conceito, percebeu-se uma necessidade de precisão dos termos que apontariam para outras práticas envolvendo esta relação entre disciplinas. Segundo Japiassú (1976 apud MAGALHÃES, 2000), é importante que antes entendamos o significado do termo *disciplinaridade*. Para o sociólogo, “disciplina” é definida como ciência, e “*disciplinaridade*” como a exploração do universo dessa ciência. O parâmetro, portanto, para distinguir interdisciplinaridade dos outros termos é a intensidade das trocas entre os especialistas e o grau de integração real das disciplinas (JAPIASSÚ, 1976).

Então o que faz a interdisciplinaridade de fato se diferenciar de outros conceitos que tratam da relação entre disciplinas? Tanto os atos *multi* e *pluridisciplinar* apenas realizam (intencionalmente ou não) um agrupamento de certos módulos disciplinares, sem que haja link entre elas; o primeiro objetiva a construção de um sistema disciplinar de apenas um nível e com vários objetivos, enquanto o segundo (também chamado de pseudointerdisciplinaridade) tem a intenção de construir um sistema de um só nível também com objetivos distintos, sendo que neste caso abre-se margem para a cooperação – sem, contudo, considerar a coordenação (JAPIASSÚ, 1976).

Na *disciplinaridade cruzada* – nível dialógico mais comum nos processos de ensino e de aprendizagem –, existe um único nível de relação e objetivo, com um controle disciplinar de uma área de saber sobre as outras com as quais este se relaciona. Um empreendimento é considerado *interdisciplinar*, segundo Japiassú (1976, p. 75):



[...] todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados.

Já a *transdisciplinaridade*, segundo Ana Amália Barbosa (2007), “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas, e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Uma abordagem culturalista para o ensino de inglês como língua estrangeira: o que as artes têm a ver com isso?

O ensino de Inglês como língua estrangeira, nos últimos trinta anos, tem cada vez mais se distanciado (ao menos em teoria) de suas concepções mais tradicionalistas e se aproximado de abordagens mais contextualizadas com as realidades vividas pelo educando. E um dos fatores que mais contribuíram para esta mudança foi a paulatina transformação no modo de conceber a língua(gem) – aqui entendida como um elemento social e (acima de tudo) culturalmente situado. Logo, o entendimento da natureza desta relação entre língua(gem) e cultura é crucial para que esse saber seja internalizado de forma significativa na vida do educando.

Neste sentido, tanto a língua(gem) quanto a cultura, inseparáveis e fundamentais para apurar a compreensão de mundo deste aprendiz, são “intrincadamente interconectadas de modo que não se pode separar as duas sem que se perca a significância tanto da linguagem quanto da cultura (BROWN apud HEIDARI., et al, 2014). Consequentemente, a competência cultural é uma parte integral do ensino de línguas, especialmente no ensino de língua estrangeira”.



Contudo, para que se chegue a esta compreensão da linguagem como prática cultural, como postula Duranti (1997), é necessário que se discuta neste artigo, *a priori*, sobre noções de cultura. Definir este termo, por si só, é uma tarefa extremamente árdua, que dá margem para diversos desdobramentos quanto à sua epistemologia; e não faz parte do meu objetivo trazer uma concepção fixa sobre o assunto, nem incorrer no perigo de evitar a sugestão de possíveis significados que mais dialogam com esse artigo em um contraste crítico com outras concepções já estabelecidas.

A princípio, cultura surge como um termo referente ao ato de preparar e cultivar algo continuamente (do latim *colere* = cultivar), em contraposição ao significado do vocábulo natureza (do latim *nascere*), que faz referência aquilo que é nascido e cresce organicamente (KRAMSCH, 1998). Apesar de este não ser um significado tão em voga, ele sugere a necessidade de participação de sujeitos atuando, modificando, construindo esse cultivo, pois, segundo Laraia (2001), a ideia de cultura, em seu princípio, “desenvolveu-se (...) simultaneamente com o próprio equipamento biológico”, tornando-se, assim, uma das características inerentes à espécie humana.

Esta acepção aponta para algumas concepções em diálogo com esse artigo (seja em contraste ou consonância com esta) e pedagogicamente elencadas por Duranti (1997) em seu livro *Linguistic Anthropology*. O primeiro ponto trata da *cultura como conhecimento* – uma teoria ainda mais aceita socialmente, onde a cultura é vista aqui como um modo de organização mental das realidades vivenciadas, passível de ser transmitida aos próximos. Este conceito dá uma perspectiva cognitivista ao termo e realça a dicotomia entre “cultura” com “c” minúsculo, relativo às manifestações populares, e “Cultura” com “C” maiúsculo, como sinônimo de conhecimento superior, erudição.

O segundo conceito trata da cultura como um *sistema de práticas*. Esta teoria ganhou força a partir dos estudos pós-estruturalistas, e afirma que a maneira como a cultura se manifesta (e do mesmo modo a linguagem) é reflexo de um conjunto de práticas intrinsecamente associados com os contextos sociais nos quais ela está inserida, e que permite sua existência.



O terceiro conceito refere-se à cultura como um *sistema de participação*, o qual está estritamente relacionado com o conceito de cultura como um sistema de práticas, e se sustenta na ideia de que toda ação executada no mundo – incluindo também a língua(gem) – possui uma qualidade inerentemente social, coletiva e participativa; e falar uma língua – aqui considerado como um ato pertencente à cultura – significa ser hábil para se conectar e participar de forma profícua e empática das diferentes interações construídas no espaço em que se vive).

Todas as teorias mencionadas anteriormente exercem uma forte influência na construção das metodologias voltadas para o ensino de Inglês como Língua estrangeira, visto que a maneira em que cada uma percebe a cultura é também um reflexo do seu tempo e das exigências impostas pela sociedade a este processo de ensino e de aprendizagem de sua língua (HEIDARI et al., 2014).

Portanto, é inconcebível afirmar que métodos mais estanques, tais como *Método de Tradução Gramatical*; *Método Direto*; *Método Áudio-lingual* e, até certo ponto, o *Método Cognitivo*, não inseriam a cultura em seus processos; a questão é que os métodos mais dinâmicos, em especial, os derivados das abordagens comunicativas, se caracterizam por envolver ativamente os educandos em uma aprendizagem recíproca sobre culturas, em vez de torna-los apenas receptores passivos de informações sobre os costumes, manifestações e modos de viver do outro – usualmente, modos de vida oriundos de grupos socioeconomicamente hegemônicos (HEIDARI et al., 2014).

O foco deste ensaio é, assim, dialogar e dar voz a não somente às abordagens presentes no ensino de Língua Inglesa que trabalham de forma dinâmica, mas sim a uma abordagem culturalista, tomando como suporte os postulados de Duranti (1997); de Kramersch (1998) e Heidari (2014); os quais concordam em situar a cultura em uma posição de equiparidade com a língua porque a língua(gem), por si só, é a própria cultura – a qual se manifesta para além da materialidade verbal. Através dessa compreensão, pode-se perceber que a expressividade em língua Inglesa transpõe a barreira deste signo escrito, visto que esta não se encontra mais limitada a um território de uma nação-estado e ao repassar passivo de sua história, e sim como “um processo



discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história” (KRAMSCH, 1998).

Tanto as Artes quanto o Inglês são áreas do conhecimento que guardam entre si inúmeras semelhanças. Por exemplo, ambas são ainda subestimadas dentro do currículo escolar; ambas são consideradas linguagens que representam simbolicamente os “traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças.” (BARBOSA, 2008, p. 2); e, seguindo o último raciocínio, ambas são ligadas intrinsecamente à cultura. “[A]prender uma língua, seja ela qual for, sem nenhuma compreensão do contexto” e do produto “cultural desta língua” (ou seja: valores, crenças, práticas sociais, manifestações artísticas etc.) “é aprender de forma mecânica” (BARBOSA, 2007, p. 46).

O crítico de arte e poeta Herbert Read (1982 apud BARBOSA, 2012, p. 25), em sua obra *A Educação pela Arte*, ressalta que o saber artístico, por ser “um elemento humano agregador, que, interpenetrando outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e da imagem”; caracteres estes que também compõem a linguagem. Logo, a Arte tem o poder de atuar de forma transversal em todo o currículo, a fim de motivar o aprendiz a não apenas reter a informação cultural sobre determinada comunidade linguística de forma passiva, mas principalmente estabelecer relações e situações de aprendizagem com esta de forma dinâmica e integralizadora (HEIDARI et al., 2014); fazendo com que o educando se aproprie mais de si próprio ao se apropriar de sua e de outras culturas (RICHTER, 2007).

Deste modo, é impossível falar tanto do ensino de Inglês quanto do ensino de Artes sem falar das culturas que as produzem e as manifestam. Trabalhar com essas duas áreas de conhecimento de forma integrada, a partir de uma abordagem culturalista, significa aumentar as possibilidades do aprendiz de ressignificar seus horizontes de compreensão acerca de si mesmo



e do outro, no qual este não necessariamente muda sua identidade, mas se permite mudar sua posição de sujeito e atuar de forma tolerante em meio à diversidade linguística e cultural.

Essa construção só é possível se trabalharmos em direção a uma “alfabetização cultural”, como defende a arte/educadora Ana Amália Barbosa. Nesse sentido, o alfabetizar-se culturalmente – trabalhando com o alinhamento entre essas duas linguagens – permite transpor os limites da aquisição de informação para aplicações específicas e da busca quase que frenética por um rápido retorno do educando ao se deparar com esses conteúdos. Em vez de utilizar métodos somente aplicativos e reprodutivos da aprendizagem, como afirma Barbosa (2007), a alfabetização cultural lança mão da interpretação e da associação para potencializar e ressignificar esse processo de aprendizagem, a partir da contextualização, da leitura e da produção das habilidades não apenas artísticas, mas também linguísticas; de modo que este educando possa ter uma experiência completa através do intercruzamento das linguagens verbais, audiovisuais, dramáticas, da dança, e de tantas outras que permitem ser encorparas dentro desse diálogo Inglês-Artes.

Considerações finais, possíveis caminhos

Neste ensaio, busquei apresentar as contribuições entre o diálogo do ensino de artes e de inglês para a prática escolar. Tal entendimento torna-se indispensável e urgente no atual cenário educacional visto que, em tempos que projetos como “Escola Sem Partido” ganham aderência nacional e representam um real perigo para o desenvolvimento da qualidade da educação pública, tendo como alvo, principalmente, as Artes e suas manifestações diversas, bem como um ensino crítico de idiomas, voltado para a alfabetização cultural e ao desenvolvimento da compreensão de si, do outrem e suas respectivas culturas; e não apenas para a apreensão de habilidades específicas desvinculadas das experiências do indivíduo. Estudos como esse reafirmam não apenas a relevância pedagógica, metodológica ou até mesmo cultural da união entre o ensino



de Inglês e o de Artes. Defender a equiparidade entre essas duas áreas de saber é um posicionamento político, para que nenhuma delas tenha sua importância subtraída desses espaços, no que tange à busca por uma formação do ser humano integral.

Nesse sentido, concordo quando Ana Mae Barbosa (2008) afirma que precisamos deixar de ser hipócritas, a ponto de não considerarmos como uma realidade a dupla preparação docente, tanto para o Inglês quanto para as Artes; não para fechar buracos relativos à falta de corpo docente para as Artes, nem para conduzir de forma irresponsável ambas as disciplinas em nome da “interdisciplinaridade”, mas sim pela compreensão de que aprender um idioma significa, principalmente, aprender sobre os modos de vida do outrem e suas respectivas manifestações artísticas e também se apropriar dos seus próprios processos culturais, a fim de se construir um espaço de respeito e tolerância ao diferente. Afinal, língua é também cultura! E preparar o docente para o diálogo entre conhecimentos é um ato de aperfeiçoamento de sua profissão e missão.

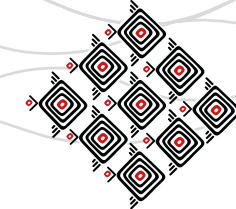
Deste modo, aproximo-me dos pontos finais para abrir-me para novos parágrafos e perspectivas, dada a consciência de que os pontos levantados aqui são apenas o início de uma longa discussão com relação à maneira que tratamos o ensino de Língua Inglesa e também ao espaço que temos dado às Artes.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **O ensino de artes e de inglês: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. “Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte”. IN: **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. Ana Mae Barbosa, Lilian Amaral (org.). São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei 9.394/96. Brasília: 1996.



_____. **Ministério da Educação. FNDE. Guia de Livros Didáticos PNLD 2018.** Brasília, 2017. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=10742:guia-pnld-2018-ingles> >. Acesso em 11. Mar. 2018.

CAVALCANTE, Márcia Suany Dias. “Interdisciplinaridade e Livro Didático: uma teia de relações (im)possíveis?” IN: **Formação de Professores e Interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção.** Maria José de Pinho, Marilza Vanessa Rosa Suanno and João Henrique Suanno (org.). 1ª ed. Goiânia: América, 2014

CLAUDINO, Barthyra Cabral Vieira de Andrade. **Investigando o livro didático de língua inglesa: imagens de leitor.** Tese de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2005. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp123852.pdf> >. Acesso em 30 Mar. 2018.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology.** Cambridge University Press, 1997.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** 16ª ed. São Paulo: Papirus, 2011.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** 16ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 2009..

_____. **O que é Interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa – Ensino Fundamental e Médio.** Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013. Web.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture.** Oxford UP, 1998.

MAGALHÃES, Everton Moreira. **Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada.** Universidade Federal de Ouro Preto, 2000. Disponível em: < <http://www.ichs.ufop.br/memorial> >. Acesso em: 03 Jun. 2018.

PEREIRA, Benedito José. **A Escritura Dramática: Interlocução entre as Práticas Pedagógicas Curriculares e Teatrais na Sala de Aula – uma Inovação Pedagógica?** Tese de Mestrado. Universidade de Madeira, 2017.



RICHTER, Ivone. “Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea”. IN: **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. Ana Mae Barbosa, Lilian Amaral (org.). São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. “O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática”. IN: **Didática e Interdisciplinaridade**. Ivani C. A. Fazenda (org.). 16ª ed. São Paulo: Papirus, 2011



PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NO PROJETO “ESPAÇO DO ÓCIO CRIATIVO” REALIZADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Rosangela Marques de Britto¹ - UFPA
Agência Financiadora: PROPESP/UFPA

Resumo

Esta comunicação enfoca o projeto “Processos de Criação, Produção, Ensino-aprendizagem em Desenho, Pintura e Expressões Bidimensionais na formação do Professor de Artes Visuais e do Artista Plástico ou Visual no âmbito das Artes Moderna e Contemporânea de Belém/PA, Amazônia”, denominado de “Espaço do Ócio Criativo”, desenvolvido há um ano pelos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais. O projeto objetiva desenvolver atividades artísticas e estéticas com os discentes, para a constituição de um repertório visual que venha a colaborar com os processos individuais de pesquisa *em/sobre* Artes Visuais, por meio do pensar, do sentir, do fazer artístico e da realização de visitas técnicas às exposições e museus de Arte, cujas bases conceituais e metodológicas fundamentam-se na Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa. Nas considerações finais apresento a dimensão de ensino/aprendizagem dos discentes, que inter-relaciona a sala de aula e os espaços extraclasse.

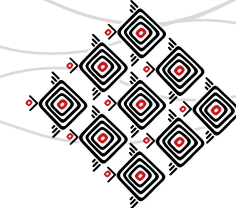
Palavras-chave: Arte/Educação. Proposta triangular. Laboratórios de ensino. Ação político-estética.

Introdução

Este artigo traz a público a divulgação parcial do projeto educativo desenvolvido no âmbito da Arte/Educação², a partir de uma ação político-estética intitulada “Processos de Criação, Produção, Ensino-Aprendizagem em Desenho, Pintura e Expressões Bidimensionais, nomeado pelo

1 Artista Plástica, mestre em Educação e doutora em Antropologia, docente da graduação em Artes Visuais e pós-graduação em Artes. E-mail: rmb@ufpa.br.

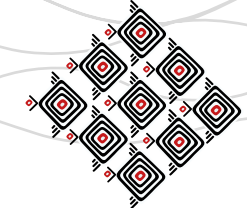
2 O termo Arte/Educação é aplicado de forma correlata à expressão ensino da Arte (BARBOSA, 2010).



nome de fantasia “Espaço do Ócio Criativo”. Apresentarei as bases conceituais e metodológicas fundamentada na Proposta Triangular, sistematizada no Brasil pela Arte-educadora Ana Mae Barbosa (1998), focada na leitura, na contextualização e no fazer artístico. A Arte e suas relações com a estética e a política, cuja dimensão estética em Arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo-espaço.

Este projeto foi um dos contemplados pelo Edital de Apoio à Infraestrutura de Laboratórios de Ensino (Labinfra), ofertado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), que faz parte do Programa de Apoio à Qualificação do Ensino de Graduação (PGRAD). O edital teve o objetivo de selecionar projetos e viabilizar recursos em infraestrutura laboratorial utilizada para o ensino de graduação. As disciplinas integram o desenho curricular dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, nos seguintes períodos: 1º semestre (Laboratório de Fundamentos do Desenho); 2º Semestre (Laboratório de Experimentação em Desenho e Laboratório de Fundamentos da Pintura); 3º semestre (Laboratório de Experimentação Bidimensional), as quais estão sob responsabilidade das unidades/subunidades: Instituto de Ciências da Arte (ICA)/Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal do Pará (UFPA)

A premissa do projeto é desenvolver com os discentes um repertório visual que venha a colaborar com os processos individuais de pesquisa *em/sobre* Artes Visuais (CATTANI, 2002, p.35- 50; REY, 2002, p.125-140), por meio do pensar, do sentir e do fazer artístico no espaço bidimensional/Laboratórios de Desenho e Pintura, e através da realização de visitas técnicas às exposições e museus de Arte, que vem sendo realizado desde abril de 2017 no âmbito destes Cursos em Artes Visuais nas disciplinas Laboratório de Experimentação em Desenho e Laboratório de Fundamentos da Pintura ministrada, respectivamente, pelos docentes Neder Charone, Rosangela Britto e o professor substituto Diogo Lima. Neste projeto foi selecionado o discente Rafael Monteiro, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ano de 2016, como monitor do projeto Educativo, sob a orientação da coordenação do projeto.



Inicialmente apresento a contextualização e justificativa da criação do projeto Educativo e, no segundo momento, as bases conceituais e metodológicas norteadas na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), seguindo-se das ações realizadas em um ano de desenvolvimento do projeto, que envolveram a reforma dos laboratórios, a aquisição de equipamentos, a criação de um espaço físico externo às salas de aula laboratoriais, assim como as atividades de reforço aos discentes das citadas disciplinas, tais como oficinas e a realização de ações de extensão, que englobaram: visitas técnicas às exposições, a ateliers de artistas, a mostra coletiva das turmas e avaliação dos participantes, no caso, os discentes das turmas de 2017.

Contextualização e justificativa do Projeto Educativo

No processo seletivo da UFPA oferta-se anualmente 40 vagas para os cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Artes Visuais, que desde 2017 já não exige o teste de habilidade específica. Em 2016, o curso completou 40 anos de existência, e sua história remonta ao ano de 1976, quando era intitulado curso de Educação Artística-Habilitação Artes Plásticas. Por meio da Resolução nº 3.615, de 22 de novembro de 2007, foi aprovada a criação do Curso de Graduação, em conjunto, de Licenciatura Plena e de Bacharelado em Artes Visuais, atualmente em processo de separação. Os cursos foram reconhecidos e avaliados pelo Ministério de Educação (MEC) com o conceito quatro (04). Sua estrutura curricular é composta por quatro núcleos, em especial no Núcleo de Experimentação de Meios, agrupam-se as disciplinas laboratoriais, ordenadas em cinco dimensões relacionadas às linguagens artísticas, destacando-se os Processos Bidimensionais, que contemplam as seguintes disciplinas: Laboratório de Fundamentos de Desenho (102 horas); Laboratório de Experimentação de Desenho (102 horas); Laboratório de Fundamento da Pintura (102 horas); Laboratório de Experimentação Bidimensional (68 horas).



As disciplinas têm como prerrogativa capacitar os discentes a visualizar, observar, criar, expressar e comunicar imagens gráficas e pictóricas (representações artísticas em artes plásticas), conhecendo os elementos estruturantes de uma obra de arte/informação visual (ponto, linha, forma, cor, a direção, o tom, a textura, a dimensão, a escala e o movimento) e sistematizar os processos de criação, expressão e produção individual de obras de arte, utilizando suportes tradicionais ou contemporâneos, por meio da aplicação de técnicas puras e mistas de desenho e pintura, assim como visa ampliar o repertório visual do discente por meio de leituras de obras visuais gráficas e pictóricas de artistas nacionais e internacionais, além da contextualização desta produção moderna e contemporânea em Artes Visuais por meio da realização de visitas técnicas aos museus de artes de Belém e/ou aos ateliers de artistas plásticos ou visuais paraenses; interpretar suas experimentações gráficas e pictóricas por meio da análise contínua dos portfólios; conhecer e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem das linguagens gráfica e pictórica a serem aplicados em sala de aula e/ou em espaços culturais.

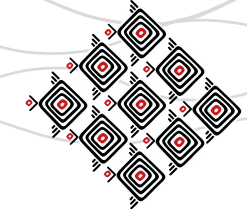
Na avaliação para revalidação de reconhecimento dos Cursos pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos de 2012 e 2015, nas três dimensões de Infraestrutura, referente à qualidade dos Laboratórios Especializados dos Cursos de Bacharelado em Artes Visuais obtivemos, respectivamente, os conceitos 2 e 3, de um total de 5 pontos. Quanto à avaliação do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais Licenciatura, em 2013, obtivemos o conceito 2 neste item. Observam-se nas considerações dos pareceristas acerca destas pontuações, que o prédio Anexo ao Atelier de Artes foi inaugurado em 2014, o que atribuiu a melhoria da pontuação. Ainda no ano de 2013, na avaliação deste curso destaque alguns itens que ainda permanecem insuficientes, seja na quantidade ou na qualidade: “não oferecem mobiliário, equipamentos e materiais suficientes para a demanda do curso”, “locais para desenvolvimento e armazenamento dos trabalhos”. Da avaliação do Curso de Bacharelado de Artes Visuais de 2015, destaque a seguinte observação:



Os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira insuficiente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade (MEC, 2015, grifo nosso).

O conceito de mídia pedagógica, terminologia empregada pelas arte/educadoras Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari (1992a), para ressignificar as interações referentes aos usos educacionais dos recursos pedagógicos no ensino das artes visuais e na leitura da imagem na contemporaneidade das cidades. Assim, o processo de ensino em Artes Plásticas tem sido vivenciado como metodologia de frequência aos espaços museológicos e culturais, às galerias, ao ambiente urbano patrimonializado e ao patrimônio ambiental. A fundamentação das ações tem sido orientada pelos princípios da educação estética e artística e/ou a educação patrimonial.

Ainda segundo Fusari e Ferraz (1992b), a dimensão estética em Arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo-espço sociocultural. Acrescentamos que é importante um aprofundamento teórico para que se possa discutir também a abrangência dos fatores culturais e sociais na formalização do pensamento e ação educativa em Arte. Para as autoras, a concepção de artístico relaciona-se diretamente ao ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até o seu contato com o público ou ao sistema da Arte. Enfatizam que o fazer artístico (a criação) é a mobilização de ações que resultam em construções de formas novas a partir da natureza e da cultura; é ainda o resultado de expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas. No próximo tópico explicitaremos as bases conceituais do projeto Educativo, a infraestrutura e espaço físico adquirido, a metodologia e as atividades realizadas nos museus, galeria e no contato direto com os artistas visuais.



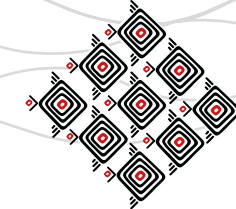
Bases conceituais, metodológicas e as ações realizadas

Ao analisar o lugar da pesquisa nas Artes Visuais nos períodos Moderno e Contemporâneo, Iclea Cattani (2002, p. 37-50) nos lembra de que a Arte não é discurso, é ato. A obra de arte é a materialização de gestos, processos e procedimentos no âmbito do pensamento visual. O seu instrumental plástico é composto por suportes, cores, linhas, formas, volumes, dentre outros elementos visuais. Esta modalidade de pensamento visual se expressa por meio dos formantes da imagem, dos formantes da cor e das questões sobre espaço e suporte. Este pensamento visual guiará as duas modalidades de pesquisa *em Arte* (a criação das obras) e *sobre Arte* (a análise das obras), congregando a história da arte, a crítica, as teorias da arte e os conceitos de outras áreas do saber. Em ambas as modalidades de pesquisa há apenas a diferença de intensidade do pensamento visual.

A diferença entre pesquisa *em Arte* e pesquisa *sobre Arte*, segundo Sandra Rey (2002, p.125-140) aproxima-nos da Arte em seu processo de constituição, como num fluxo. Propõe-nos a imaginar a nascente de um rio – aí se situaria a pesquisa *em Arte*, enquanto que na desembocadura do rio, no mesmo fluxo – estaria a pesquisa *sobre Arte*. Ambas realizam trocas, seguem o seu fluxo e chegam a um mesmo destino – o espectador da obra.

A ideia de “Ócio Criativo” foi proposta pelo professor e sociólogo italiano Domenico de Masi (2000), em meados da década de 90 do século XX. Basicamente, o ócio criativo é uma forma inovadora de definir o trabalho. No livro “O Ócio Criativo”, elaborado por meio de entrevista entre o autor e Maria Palieri, o pensador demonstra como alegria e satisfação pessoal no cotidiano aumenta a criatividade, o que, por sua vez, aumenta o potencial imaginativo necessário a um melhor desempenho produtivo no trabalho. Segundo o autor:

Existe um ócio dissipador, alienante, que faz com que nos sintamos vazios, inúteis, nos faz afundar no tédio e nos subestimar. Existe um ócio criativo, no qual a mente é muito ativa,



que faz com que nos sintamos livres, fecundos, felizes e em crescimento. Existe um ócio que nos depaupera e outro que nos enriquece. O ócio que enriquece é o que é alimentado por estímulos ideativos e pela interdisciplinaridade (MASI, 2000, p. 223-224).

Desse modo, a proposta do nome de fantasia do projeto “Espaço do Ócio Criativo” tem como referência a ideia de Domenico, onde pensei em criar nestes espaços (das salas/laboratórios e a área externa/aberta, ver Fig.1) um ambiente propício para pesquisa *em/sobre* artes plásticas e/ou visuais no âmbito da arte moderna e contemporânea regionais.

Sobre a questão histórica da Arte na Educação contemporânea, Ana Mae Barbosa (2005, p. 11-22) esclarece que:

Nos últimos anos, o esforço para entender a Arte/educação ou ensino da Arte em relação à cultura em que se insere gerou estudos muito significativos [...] na realidade não temos uma Arte/Educação subdesenvolvida, mas sim pensamento próprio [...]. Dialogamos com o pós-modernismo ou ultramodernismo e sistematizamos nosso próprio esquema com a Proposta Triangular, inspirada em múltiplas experiências estudadas em diferentes lugares [...]. Atualmente, a abordagem mais contemporânea de Arte/Educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é a associada ao desenvolvimento cognitivo. [...]. No Brasil, a princípio, trabalha-se a percepção dessa gramática visual só a partir da percepção do mundo fenomênico. Nos anos 80, precisamente a partir de 1983 (Festival de Inverno de Campos do Jordão), o esforço cognitivo de aprender a imagem da arte ampliou-se, e outras mídias visuais também passaram a interessar à Arte/Educação e a um novo grupo, o de especialistas em educação e comunicação (BARBOSA, 2005, p.11-22).



Fig 1. Espaço externo no Atelier de Artes, obras expostas, quadro de giz para expressão, livros e catálogos para consulta, mesa coletiva de trabalho e colchonetes..

Desse modo, neste projeto Educativo enfatizo a abordagem associada ao desenvolvimento cognitivo, que não se baseia somente na apreensão da forma, mas que se amplia ao esforço de abertura de se dirigir ao campo perceptual e contextual. A escolha da Proposta Triangular, sistematizada no Brasil por Ana Mae Barbosa (1998), vem sendo o recurso metodológico norteador do



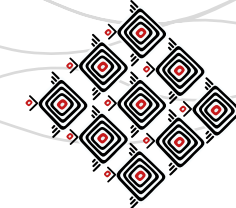
projeto. Outra questão essencial volta-se à mediação (BARBOSA; COUTINHO, 2009) em espaços culturais ou museológicos, ou mesmo a visitação aos ateliers dos artistas visuais e às galerias de arte públicas e particulares. No intuito de aproximar o discente da concepção crítica sobre a obra de arte/leitura e o conhecimento dos processos de criação e expressão do artista visual. Nesta perspectiva, baseamo-nos em estudos de Robert William Ott (1997, p. 111-139) acerca do sistema *Image Watching*, que envolve ações cuja função visa preparar a pessoa para os questionamentos críticos.

A sistematização da aprendizagem triangular ocorreu no Museu de Arte Contemporânea da USP, entre 1987 e 1993, onde esta se deriva de uma triangulação epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização (BARBOSA, 1998, p. 30-51). Segundo Ana Mae Barbosa, a contextualização seria definida:

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. [...] É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³ [...] (BARBOSA, 1998, p. 38).

Em síntese, o projeto Educativo iniciado em abril de 2017 vem experimentando essas ações que envolvem estratégias de mediação e a abordagem triangular. Nas Figuras 2 e 3 apresentamos a visita ao Salão Arte Pará, realizado pela Fundação Rômulo Maiorana, no Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, em 2017. A mostra contou com duas curadorias, de Paulo Herkenhoff,

³ Hoje, verificamos uma total desconstrução do campo da Arte/Educação nas Escolas com as modificações geradas pelo Ministério da Educação, em 2017.



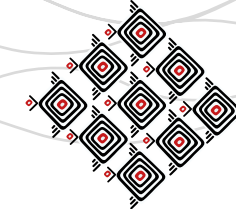
“A virada do Arte Pará e os museus de Belém”; e de Vânia Leal, intitulada “12 Mulheres Artistas”. A atividade desdobrou-se em duas visitas, sendo a primeira realizada em 31 de outubro de 2017, que envolveu o conhecimento do Espaço Cultural, em especial a mostra permanente “Traços e Transições Revisitadas: Arte Moderna e Contemporânea Brasileira”, sob a curadoria de Marisa Mokarzel, na ocasião priorizou-se a mostra com curadoria de Pualo Herkenhoff; e a segunda visita realizada em 11 de novembro de 2017, sendo priorizada a mostra com curadoria de Vânia Leal e o encontro com quatro artistas, entre as doze expositoras da mostra temporária.

As avaliações de cinco discentes entre um total de dezoito inscritos na disciplina do Laboratório de Fundamentos da Pintura, ministrada por Rosangela Britto, a leitura analítica dos formulários preenchidos e entregues após as atividades nos serviram de experiência piloto do processo avaliativo das ações realizadas no período. As questões incluídas no formulário indagavam se o discente já havia visitado o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas e o evento do Salão Arte Pará e, caso fosse sua primeira visita, solicitava que o discente relatasse a sua experiência nesta atividade. Outra questão era se o discente “considera significativo para sua aprendizagem na disciplina visitar as exposições de Arte”. E a outra questão voltava-se mais para as obras em si, referente à forma e conteúdo: “As obras ou a obra que lhe causou mais impacto? Ou a que gostou mais? Ou a que lhe causou estranhamento e interesse de pesquisar e saber mais sobre ela?”.

Na primeira questão, sobre já conhecerem ou não o museu e o salão, dentre os cinco discentes quatro responderam que sim, cujas razões da visita ou conhecimento do museu relacionavam-se, em síntese: uma das respostas foi prestigiar a exposição individual de um amigo; outros três interlocutores referiram que sua visita deveu-se às atividades educativas realizadas pelo próprio Salão. Em termos gerais, as respostas dos interlocutores revelaram que o interesse das visitas era pelos eventos expositivos realizados no museu, tais como numa mostra de fotografia, exposição de pessoas conhecidas e ao próprio Salão. A pessoa que respondeu negativamente, relatou que:



Fig 2. Professor Neder Charone explicando sobre os elementos formais do artista Osmar Pinheiro. Foto: Diogo Lima, 2017. Acervo do Projeto Educativo.



Não tinha visitado, geralmente vinha acompanhada com familiares e passeava ao entorno do museu. A experiência de entrar no museu me fez enxergar o quão valoroso é o nosso acervo, e o quanto o deixamos de prestigiar; deixamos de conhecer de perto o legado de grandes artistas.

Em continuidade à transcrição da avaliação do interlocutor que ainda não havia visitado o museu, acrescenta-se a análise da sua experiência e sobre a obra que mais gostou.

Considero positivo, pois analisando os motivos de não ter adentrado antes no museu, pode futuramente ajudar a encontrar formas de atrair o público para dentro do museu. A obra de Evandro Salles, sem data, feita em bico de pena, chama a atenção pela delicadeza e detalhes pacientes da obra.

Os demais interlocutores, ou seja, os outros quatro discentes que realizaram a avaliação consideraram que ter visitado a exposição de Artes Visuais foi significativo para os processos de aprendizagem da disciplina. Em seus termos:

Sim, pois o contato visual com as obras é muito importante, nesse momento conseguimos ter contato com a forma de produção das obras.

Com certeza, pois nos inspira e são experiências que agregam em nosso crescimento pessoal para vida.

Plenamente, a interação com as obras reais dão outra dimensão ao olhar e isso interfere diretamente na aprendizagem. Outro ponto diz respeito ao deslocamento da sala de aula, as aulas de campo são bem enriquecedoras.

Nesse sentido, ela quebrou o praxe da sala de aula, dando dinamismo ao aprendizado. Olhar de um outro ponto de vista do conteúdo que está sendo abordado da aprofundamento ao conhecimento adquirido tornando as aulas mais interessantes.



Fig 3. Etapa do processo de conversação dos discentes com a curadora Vânia Leal; e a mediação de Orlando Maneschy com as artistas Daniele Fonseca, Keyla Sobral, Nina Matos e Naiara Jenkins. Foto: Rosangela Britto, 2017. Acervo do Projeto Educativo



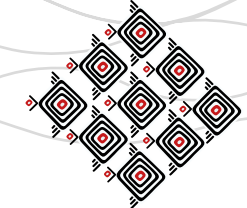
As visitas são importantíssimas pois o contato com obras é fundamental para a criação de um repertório visual, além de incentivar a todos da turma a visita também, até para abrir algumas cabeças.

Conforme explicitado nos relatos, destacam-se o contato direto com as obras de arte, assim como a sua forma-cor, forma-textura, entre outros elementos do pensamento visual do artista e constituintes da relação entre forma e conteúdo da obra de arte, além da importância do deslocamento da sala de aula para sala de exposição como ato positivo ao processo de aprendizagem do conteúdo da disciplina Fundamentos da Pintura, que versa sobre: as teorias da cor, as relações forma e conteúdo no processo de constituição da obra; elementos estruturais da pintura, que envolve o suporte, as técnicas da pintura, os diversos materiais, as experimentações das linguagens pictóricas e o seu conhecimento histórico e dos principais artistas que utilizaram determinadas técnicas na arte visual. Em especial, o destaque os processos de educação do olhar e da constituição do repertório visual e a análise de suas criações individuais ordenadas em formato de *portfólio*.

É também importante relatar a participação do monitor/bolsista nas oficinas realizadas por ele aos discentes das disciplinas que têm interesse em estudar no laboratório, com acesso a alguns materiais de pintura em atividade extraclasse. Nas suas palavras:

Com as monitorias/oficinas pude elaborar e desenvolver meus planos de aula e também aprimorar minha metodologia em sala. Com as visitas aos museus e galerias pude aprender e conviver com grandes artistas e professores, sendo que todas estas experiências com o projeto, não só as minhas, mas também as experiências dos alunos, irão contribuir bastante para a nossa formação como futuros Arte-educadores e/ou pesquisadores em/ sobre Artes Visuais (MONTEIRO, 2017).

A fase da leitura das obras foi realizada no momento da visita ao Salão, e cada discente escolheu uma obra para fazer a descrição da sua leitura e, no segundo momento, a releitura das obras escolhidas, assim como a elaboração do memorial sobre as propostas criadas pelos discentes, o que não foi possível apresentar nesta comunicação. Nesta fase, citamos um artigo de



Analice Dutra Pillar (1999), que esclarece a diferença da cópia para a releitura, sendo a mesma compreendida como “um diálogo entre textos visuais, intertextos, podemos nos valer ou não de dados objetivos que a obra referente contém para criarmos” (PILLAR, 1999, p.20).

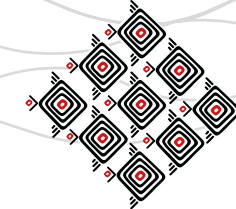
Considerações finais

A dimensão ou proposição estética-política deste projeto Educativo é a resistência e a relevância das Artes Visuais como conhecimento que tem como categoria essencial a Arte/Educação. A importância de sedimentar as Artes Visuais ou mesmo as linguagens gráficas e pictóricas no âmbito dos cursos, a partir dos investimentos em infraestrutura para qualificação dos laboratórios de Ensino, que estão se tornando dinâmicos e atuantes nos processos de ensino-aprendizagem das disciplinas, inclusive em horas completares, através da realização de oficinas de reforço dos conteúdos, que vêm sendo desenvolvidos pelo bolsista/monitor do projeto, tendo início em 17 de agosto de 2017.

No processo avaliativo de uma atividade, os discentes nos destacam a experiência significativa para o conhecimento dos conteúdos da disciplina de pintura, pelo ato de terem frequentarem uma exposição, ou mesmo de saírem do ambiente da sala de aula, assim como o bolsista Rafael nos informa que ao ser indagado sobre a sua experiência como bolsista/monitor no projeto Educativo, afirma que tem sido de extrema importância tanto para o seu processo formação quanto para a sua futura carreira profissional.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.



BARBOSA, Ana Mae. Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 11-22.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura** (2005). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>>. Acesso em: 10 jul., 2018.

CATTANI, Icleia B. Arte Contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca; TESSOLER, Elida (Orgs.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2002. p. 37-49.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

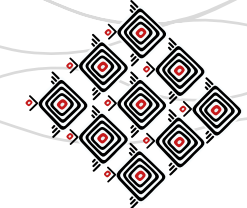
FERRAZ, Maria Heloisa C. T.; FUSARI, Maria F. R. **Arte na educação**. São Paulo: Cortez, 1992b.

FERRAZ, Maria Heloisa C. T.; FUSARI, Maria F. R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1992a.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.p.111-139.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura In: **A Educação do Olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-21.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. In: BRITES, Blanca; TESSOLER, Elida (Orgs.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2002. p. 125-140.



O ENSINO DE ARTE VINCULADO AO LIVRO DIDÁTICO... O QUE DIZEM ALUNOS E PROFESSORES?

Vera Lúcia de Oliveira Simões¹ - CA/UFES

Resumo

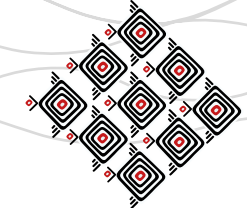
O artigo em questão trata de um projeto de pesquisa em andamento, idealizado com a pretensão de buscar respostas para o estranhamento e algumas indagações que surgiram com o advento da instituição do Livro Didático para o ensino da Arte pelo MEC, via PNLD/2016 – nas escolas públicas. Analisa o livro didático escolhido para o ensino da Arte pelas escolas de Ensino Fundamental de Vitória/SEME/PMV que fazem parte do projeto, para identificar as concepções ou concepção pedagógica que norteia o Livro Didático adotado pela escola. Identifica nos discursos e nas práticas produzidas pelos professores de Arte e também dos alunos, do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, como se dá a relação do professor e dos alunos com o Livro Didático de Arte; quais as concepções de aprendizagem em Arte emergem de seus discursos.

Palavras-chave: PNLD. Livro didático de Arte. Ensino da Arte.

Considerações iniciais

Esse artigo trata dos primeiros resultados do projeto de pesquisa idealizado com o intuito de buscar respostas para o estranhamento e algumas indagações que surgiram com o advento da instituição via MEC, no PNLD/2016 - Programa Nacional do Livro Didático, o livro didático para o ensino da Arte, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras.

¹ Doutora em Educação/PPGE/UFES. Mestre em Educação/PPGE/UFES. Licenciada em Educação Artística/UFES. - Professora do Centro de Artes/DTAM/CA/UFES, onde ministra as Disciplinas: FUAED I e II (Fundamentos da Arte na Educação I e II). Professora da Disciplina Aspectos Legais do Ensino da Arte, na segunda turma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/EAD/SEAD/UFES, desde o ano de 2016.

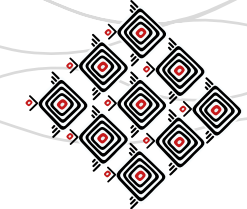


No documento que institui a inclusão da disciplina Arte e conseqüentemente a distribuição de livros que serão utilizados nessa disciplina, pelos alunos das escolas públicas, via PNLD/ARTE/2016, o referido programa traz no Guia de Livros Didáticos para o ensino de Arte na sua apresentação aos professores e à sociedade a seguinte justificativa:

Esta é a primeira vez que os (as) alunos (as) do Ensino Fundamental I recebem o livro didático do componente curricular Arte. Essa ação é muito importante e contribui para alguns avanços em relação à política pública concernente ao ensino de Arte nas escolas, haja vista que o reconhecimento da Arte como área de conhecimento em um Programa de Estado referenda a especificidade e importância desse campo como formador de um saber singular do (a) aluno (a) a respeito de si mesmo e do mundo. Tal ação contribui, por sua vez, para o exercício da cidadania e para a autonomia do (a) aluno (a) diante de seus processos criativos e de aprendizagem (PNLD ARTE, 2016).

Além dessas afirmativas, o Guia enfatiza que o ensino/aprendizagem em Arte se dá por meio do ver, fazer e contextualizar Arte. Metodologia essa, conhecida por meio da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa², estudiosa que elencou as três ações como base do ensino/aprendizagem em Arte. Essas e demais afirmativas contidas no referido documento tornam relevante identificar os modos de interação dos professores e alunos com esse material que chega para o professor, sem que o mesmo receba uma formação adequada, uma vez que a história da presença do Livro Didático de Arte nos mostra que a sua presença foi fortalecida, principalmente no final da década de 70, para atender ao disposto na LDBEN nº 5.692/71/ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que instituiu como componente curricular, a Educação Artística, no seu art. 7º.

2 Disponível em: <http://www.aeol.com.br/2016/01/ana-mae-informa-politicas-publicas-para.html>.

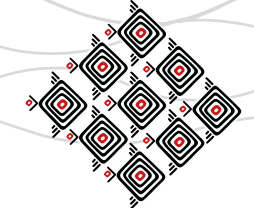


Essa lei determinava que aos alunos fossem ministradas aulas de Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas nos cursos de 1º e 2º graus (nomenclatura equivalente ao Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, na atualidade), trazendo a ideia/necessidade de um professor polivalente que dominasse as diversas linguagens artísticas com competência. Quando então, a falta de cursos de formação específica de professores de Arte favoreceu a explosão de livros didáticos de Educação Artística no intuito de atender ao enorme despreparo dos professores, considerando que eram profissionais habilitados em outras áreas. Esses livros eram dirigidos ao ensino da Arte, nas escolas particulares dos diferentes estados brasileiros e também no nosso Estado o Espírito Santo/ES, mas em nenhum deles, esse material foi direcionado ou distribuído para a educação pública.

Diante do novo, que caminhos percorrer?

Hoje a situação ainda não é a ideal, mas a realidade é outra. Existem várias instituições de ensino brasileiras oferecendo cursos de formação específica nas diferentes linguagens artísticas, o que justifica o fato da maioria de nós professores de Arte ser surpreendida com a notícia de um livro didático como recurso na sala de aula, indicado pelo programa do MEC principalmente considerando o fato de que nos livros indicados, numa análise à primeira vista, o conteúdo apresentado, remete à ideia da necessidade de um professor com formação polivalente, uma vez que vai exigir do profissional, saberes e competências nas diferentes Áreas Artísticas.

Diante dessa constatação, surgiu a necessidade de realizar uma análise aprofundada, uma pesquisa “in loco”. Foram eleitas dentre as cinquenta e três escolas da PMV, três delas, localizadas em regiões distintas, para a realização da pesquisa “in loco”. O fator predominante para a escolha dessas escolas foi o desejo em participar do estudo, demonstrado pelas professoras de Arte que nelas atuam.



Iniciamos a pesquisa identificando o livro escolhido para o ensino da Arte nas três escolas participantes do projeto. Constatamos que entre os três títulos indicados pelo PNLD, a escolha da maioria dos professores, das diferentes escolas/regiões recaiu sobre o *Título: Porta Aberta, da Editora FTD*. E esse foi o livro recebido em duas das escolas pesquisadas. A outra escola escolheu/recebeu o *Título: Ápis, da Editora Ática*. Importante destacar que em nenhuma região ou escola foi eleito o *Título: Projeto Presente Arte, da Editora Moderna* sob a alegação dos professores de que embora o livro em todos os aspectos fosse considerado muito bom, seria de difícil assimilação pelos alunos.

Outro fator surpresa em relação aos LDAs é que o mesmo livro deveria ser utilizado nos dois anos ou séries, com a duração de três anos. Sendo então, um material considerado *Não Consumível*, de acordo com a linguagem das escolas.

Conhecendo um pouco cada um dos Títulos

O livro da editora Ática, o “Ápis” é dividido em quatro unidades, cada uma delas com um tema específico que agrupa as quatro linguagens da Arte abordadas e traz em sua apresentação perguntas cujas respostas serão dadas ao longo do percurso dos 4º e 5º ano, de ensino da Arte. A pergunta: “Qual é o papel da pintura, da música, da dança, do teatro, do cinema e de outras formas de arte da vida da gente?” Essa pergunta da autora parece querer trazer aproximar dos alunos o que realmente há de importante em estudar tais linguagens, porém fica uma dúvida, um questionamento: como trabalhar fundamentos importantíssimos em cada uma dessas formas de Arte sem formação específica? Não seria um modo de apenas instigar o aluno sem que se complete o percurso de aprendizagem?

O “*Projeto Presente*”, livro da editora Moderna, na sua apresentação convida os alunos, para que descubram onde, próximo a eles existe Arte. Ao contrário dos outros, esse livro conta



com oito unidades assim organizadas: Culturas do Brasil; Pessoas e Lugares; Há muitas formas de fazer teatro; Musicando; Corpo e Arte; Espaços dedicados às artes; Histórias da Arte e Histórias em quadrinhos e desenhos animados. Cada uma dessas unidades conta com oito tópicos que tratam do tema a ser estudado nela. Cada tópico aborda um tema diferente das artes mundiais e ao final de cada tema conta com uma proposta de fazer artístico ou “atividade”. Além do “Refletido mais” onde os autores fazem algumas perguntas para que o aluno pense mais sobre os assuntos e possa discutir com seus colegas.

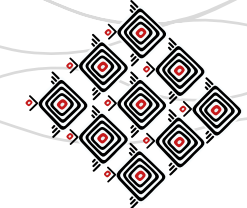
O livro didático da editora FTD, denominado “Porta Aberta”, também traz em sua apresentação várias perguntas que remetem ao campo da Arte. O volume está dividido em quatro unidades, a primeira unidade aborda a linguagem das artes visuais, na unidade seguinte a linguagem dos sons, na terceira, o corpo e os movimentos (dança), e por último a arte em cena (teatro).

Segundo relato de uma das professoras entrevistadas: “esse material traz uma maior quantidade de imagens, em relação ao Ápis, o que facilita o trabalho em Artes Visuais”.

Conforme exposto, nos três títulos analisados são identificadas as Linguagens Artísticas, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro e os conteúdos e propostas de trabalhos apresentados, sugerem uma concepção pedagógica progressista, uma vez que estão embasados na troca de conhecimentos entre alunos e professores e *a escola se apresenta como o lugar por excelência das necessárias mudanças sociais, habilitando assim o estudante para sua entrada no universo adulto, bem como o estimula a atuar no interior de uma comunidade, uma vez que estão embasados na troca de conhecimentos entre alunos e professores*³.

Contudo, as quatro linguagens contidas nos títulos examinados e apontadas como conteúdos a serem trabalhados, exigem no entendimento nosso e também das professoras entrevistadas, formação específica em cada uma das linguagens, considerando a peculiaridade de cada uma delas.

3 Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-de-educacao-critico-social/>.



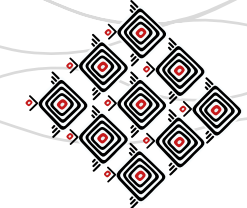
Mas no caso, os professores de Arte, das escolas da PMV são Licenciados em Artes Visuais, pela Ufes e não receberam formação em Música, Dança ou Teatro, portanto não possuem a competência necessária para trabalhar essas linguagens. Como fazer um trabalho que atenda os princípios de uma educação transformadora e qualitativa?

O que dizem as práticas e os resultados?

Para identificar as concepções ou concepção pedagógica presente no livro didático e nas práticas propostas pelos professores, o problema central desta pesquisa, alguns caminhos foram traçados e percorridos. Ao longo desse trabalho esperamos comprovar se o que apontam FER-RAZ & SIQUEIRA (1987, p. 94), no livro Arte-educação: vivência, experiencição ou livro didático? Aplica-se aos dias atuais, quando afirmam:

É possível à Arte-Educação desempenhar um papel fundamental para os indivíduos, visando a um processo de humanização, mas é necessário que se desenvolvam princípios fundamentais de uma ação pedagógica mais voltada para a expressão. O arte-educador terá de dominar uma linguagem específica, porque a vivência da Arte, tanto para crianças como para adolescentes, ocorre principalmente no fazer artístico, e isso se opõe frontalmente ao livro didático, que é estático, geralmente reducionista e cerceador da liberdade.

A nossa realidade, o pensamento social, os pressupostos filosóficos e pedagógicos que norteavam os nossos sistemas de ensino à época eram outros. Portanto, diferentes da realidade do final da década de 70, quando a falta de cursos de formação específica de professores de Arte favoreceu a explosão de livros didáticos de Educação Artística para atender ao enorme despreparo dos professores, considerando que eram profissionais habilitados em outras áreas, a falta de condições de trabalho, além da formação insuficiente que resultava em total insegurança



dos profissionais para discutir, explicitar ou mesmo elaborar um planejamento de Educação em Arte mais consistente. Dados esses que podem ser constatados na pesquisa realizada em 1984, por Ferraz e Siqueira, intitulada Arte-educação: vivência, experiencição ou livro didático, cuja segunda edição foi publicada no ano de 1987.

Contudo considerando todas essas diferenças, em pleno século 21 essa obrigatoriedade se fez presente, e nós professores de Arte fomos surpreendidos com esse material. Seria um retrocesso? Seria a volta do professor polivalente para atender ao que propõe a BNCC/Base Nacional Curricular Comum⁴? E o que diz a Lei nº 93.94/96⁵? E os saberes que nos foram apontados nos PCNs?

Na atualidade, o que dizem os professores e as suas práticas?

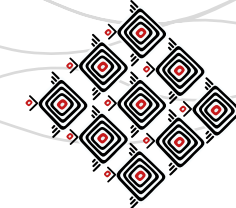
Partimos para a observação das práticas em sala de aula e para as entrevistas, no intuito de identificar os discursos e as práticas produzidas pelos professores de Arte e também dos alunos, do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, sujeitos “falantes e dialógicos” para então, apreender: como se dá a relação do professor e dos alunos com o Livro Didático de Arte; quais as concepções de aprendizagem em Arte emergem de seus discursos.

O resultado da coleta desses dados foi a base para a triangulação entre o discurso/conceito dos professores de Arte, o discurso dos alunos e o discurso dos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais/Ufes envolvidos na pesquisa. Assim, baseando-me em Santaella e Nöth (1998)⁶, posso dizer que, ao interpretarmos, estamos atribuindo sentido, pois, para a construção de sig-

4 Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> acesso em 07 de abril de 2017.

5 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 23 de jan. 2017.

6 SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. Imagem: cognição, semiótica, mídia, São Paulo: Iluminuras, 1998.



nificados, é fundamental que haja o envolvimento do contexto e das experiências vividas pelos sujeitos nas práticas interpretativas. Desse modo, os dados interpretados serão peças fundamentais para que possamos compreender e responder às questões de toda e qualquer pesquisa.

O que dizem as professoras?

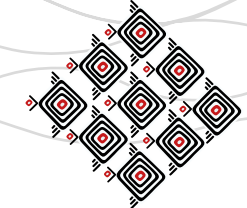
Na escola onde atua a *professora A*⁷ observamos as aulas nas diferentes turmas. Em uma dessas turmas a professora disse que o livro não ajuda, pois são muitas os textos e “ficar lendo não atrai as crianças”, principalmente aquelas que ainda não dominam a leitura. Por esse motivo, ela acaba por utilizar atividades relacionadas ao livro, adaptadas por ela. Um exemplo é o que está proposto na página 183 que traz um desenho da vista aérea de Londres feito por Stephen Wiltshire:

A professora explicou a atividade, fazendo um link com o passeio virtual e físico que as crianças fariam ao Centro Histórico da cidade de Vitória. Após fazerem a leitura da obra de Stephen, apresentou uma porção de recortes em folhas de cor neon (laranja, rosa e verde). Segundo ela, a opção do papel neon foi com o objetivo de instigar e agradar aos alunos, assim como ressaltar o recorte no papel. Os recortes eram pontos históricos da Grande Vitória: Penedo em Vila Velha, Teatro Carlos Gomes, Palácio Anchieta, Igreja e Convento do Carmo, Convento de São Francisco de Vitória (contou sobre a história do local), Catedral Metropolitana de Vitória (falou sobre os vitrais), Mercado de São Sebastião, Faculdade FAFI (falou sobre as possibilidades das crianças fazerem dança ou teatro) e Igreja de São Gonçalo Garcia.

Contudo, mesmo com todas as orientações e explicações, apoiadas numa didática de interação, a maior parte das crianças apresentou problemas para compreender e realizar a atividade, demonstrando uma grande dificuldade de assimilação.

7 Para evitar a identificação, cada uma das professoras está aqui nomeada como: Professora A, B, C e D.





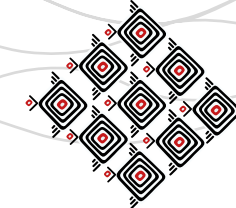
No decorrer da aula, a *professora A* nos falou sobre sua dificuldade em seguir o livro, ainda que tenha tentado no início. Justificou o fato de ter escolhido o livro “Porta Aberta” que segundo ela, em comparação aos outros, as cores das imagens são melhores, mesmo assim, a professora considera o livro muito “viajante”, pois os contextos exemplificados no livro estão muito distantes do contexto vivido pelos alunos. Por esse motivo, ela reitera que, mesmo que não siga o livro por completo, nem de maneira linear, ela tenta adaptá-lo à realidade daqueles alunos, adaptando também as atividades, ainda que se sinta frustrada, com aquela turma especificamente e, por esse motivo, algumas das atividades que precisariam de *Power Point* e diversos outros materiais, como na página 226 sobre o teatro de sombra, ela opta por não fazer.

Nos momentos em que o livro fala sobre dança, teatro e música, a mesma diz que ignora quase que completamente, e enfatiza: Não tenho propriedade, nem formação, para trabalhar na sala de aula com tais assuntos.

Outra escola, outra professora...

Segundo a *professora B*⁸ o contato dos alunos com o livro se deu a partir de abril (2016), durante as aulas realizadas as segundas e terças-feiras. Para ela, com a chegada dos livros os alunos se sentiram motivados, tanto pelas imagens como pelas propostas. Mas enfatizou a necessidade de algumas propostas serem adaptadas para a realidade local e por conta do material, bem como planejar de forma que as atividades não se repitam, uma vez que provavelmente os alunos serão os mesmos no ano seguinte e o livro é apenas um para os dois anos escolares. Por esse motivo, de início selecionou o que é de quarto e o que é de quinto ano.

8 Conforme já dissemos, para evitar a identificação, cada uma das professoras está aqui nomeada como: Professora A, B, C e D.



Outra informação relevante é que a *professora B* não segue a ordem dos capítulos proposta pelo livro, mas sim, a ordem cronológica que ela já utilizava em anos anteriores. Assim ela consegue também dividir melhor os temas adequados para cada série e que vai marcando as páginas com as datas para início da abordagem dos temas e as séries.

No contato com os alunos do 5º ano o tema é a Arte na pré-história, que começa na página 10. Então a ideia é trabalhar a arte rupestre, por meio de desenhos. Depois das devidas informações o tema foi trabalhado em duas etapas, a leitura e o suporte dado pela professora e o fazer artístico (Desenho com lápis de cor e giz de cera sobre papel pardo):

Na turma de 4º ano os alunos estavam trabalhando o Teatro e suas diversas possibilidades artísticas, que está a partir da página 19. Esse tema recebeu uma resposta muito positiva dos alunos. A turma foi dividida em duplas e depois das orientações da professora, cada dupla escreveu sua história. Importante destacar que nessa escola os alunos estão mais avançados no processo da leitura e da escrita. Em seguida passaram à confecção da máscara que usariam para desempenhar o papel do personagem criado na história. As máscaras foram feitas de papel do tipo sulfite, coloridas e decoradas por eles, e depois quando amarradas com barbantes e colocadas em seus rostos, tornava-os personagens. Como visto nas fotos a proposta era abordar o teatro em geral. E nada mais divertido do que os próprios alunos atuarem e escreverem seus próprios roteiros.

O discurso e as práticas da professora C

Conforme dito anteriormente, a maioria dos professores escolheu o título: “Porta Aberta”. A *professora C*, diferente da maioria, escolheu o Ápis da editora Ática. Segundo ela, apenas após a chegada do livro à escola é que percebeu que em relação a qualidade e quantidade imagética, o livro da editora FTD “é mais rico”, e se fosse possível, trocaria esse material pelo outro. Outro fator pelo qual a professora trocaria o livro é o fato de não ter recebido o “Manual do Professor Digital”, conforme consta no Guia do Livro Didático de Arte. No manual impresso e nos exercícios



A leitura

propostos para trabalhar Artes Visuais, distribuído pela editora Ática, não se encontram muitas imagens, o que contradiz a priorização da modalidade. E os alunos contam apenas com o livro impresso da disciplina e CD de áudio.

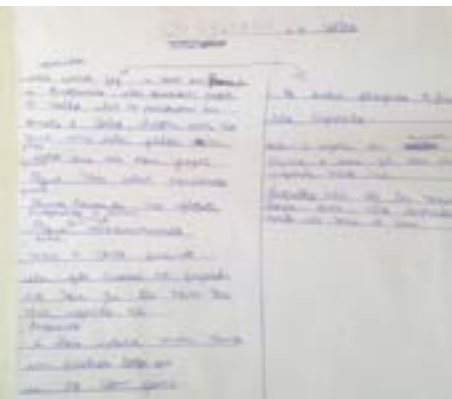
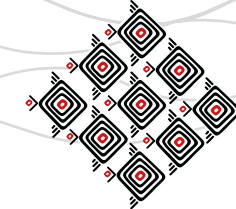
Numa das atividades ela pede aos alunos que abram o livro na página 190, cujo tema é: Histórias africanas no palco e respondam as três questões propostas pelo livro em seu caderno: *O que é tradição cultural? Para você, qual é a importância de preservar as tradições culturais? Você sabe o que é um mito? Conhece algum? Conte-o para os colegas.* Após um determinado tempo para a escrita das respostas, a professora fez uma análise sucinta da imagem que retrata o “Bando de Teatro Olodum” no espetáculo de estreia em Salvador/BA no ano de 2007, contida na página, conversando com os alunos e ouvindo as respostas das questões.

O que pode ser percebido nesse contato dos alunos com o livro, foi que alguns deles não conseguiram acompanhar o livro pela falta de alfabetização, outra questão é o fato do livro não ser consumível e o estudante precisar dividir o espaço na mesa para acomodar o livro e o seu caderno. Além disso, as imagens que ilustram o tema proposto no exercício são poucas, não abrindo espaço para uma ampliação de leitura de imagens e discussões sobre o assunto.

Considerações Finais

O MEC, através da Portaria nº 1.130 (BRASIL/MEC, 1993), instituiu em 5 de agosto de 1993 um grupo de trabalho responsável por analisar os conteúdos dos livros didáticos do Ensino Fundamental. Em 1996 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser responsável pelo PNLD. A partir de 1997, o PNLD começa a fornecer o Guia de Livros Didáticos, para que os professores possam participar da escolha do material a ser adquirido pelo ministério.

Para fazer parte da concorrência de acesso desse primeiro PNLD/ARTE, cujos livros deverão ser usados durante três anos, as editoras precisaram atender aos critérios eliminatórios elencados em 18 questões, dentre elas: se o livro propõe diversidade de atividades que contemplam as várias modalidades artísticas: Artes Audiovisuais e Visuais, a Dança, a Música e o Teatro,



A criação da história



A máscara

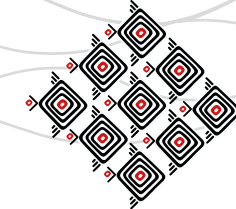
se proporciona a construção de conceitos específicos dos diferentes campos de expressão, se inclui propostas de atividades integradas específicas, que articulam as diferentes modalidades artísticas e outros campos de áreas afins e se promove abordagens interdisciplinares dos conteúdos e habilidades desenvolvidos pela prática artística, em suas diferentes formas.

Assim, o PNLD/ARTE/2015 elenca os livros de Arte para os alunos do Ensino Médio das escolas públicas do país. O PNLD/ARTE/2016 é direcionado aos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. E o PNLD/2017 orientou as escolhas dos livros de Arte do 6º ao 9º Ano.

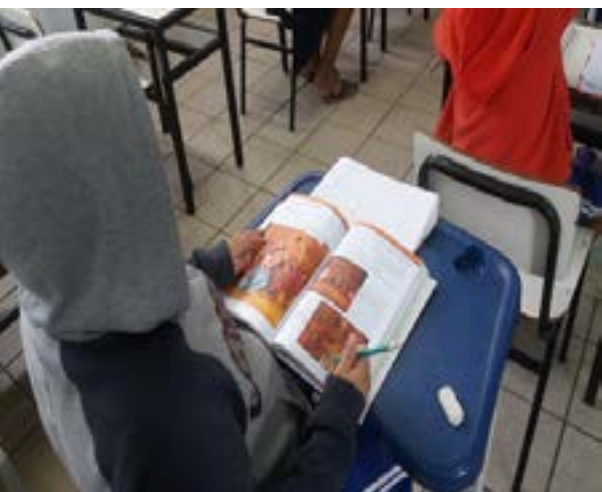
Vimos durante a realização da pesquisa, que os LDA atendem ao proposto nas orientações de seleção e trazem as quatro linguagens artísticas que fazem parte do componente curricular Arte, com a pretensão de ampliar e diversificar o conhecimento dos alunos.

Contudo, a diversidade e quantidade de linguagens encontradas no livro, podem prejudicar e/ou sobrecarregar o profissional atuante na escola, visto que, um professor ao trabalhar quatro linguagens, estará exercendo a função de quatro professores, ou deixará de aproveitar partes do material por não possuir o devido conhecimento em determinada área. Essas questões trazem o inverso do que se pretende com a implantação desse material, pois sua estrutura formativa não condiz com a realidade escolar. Logo, se faz necessário contratar profissionais licenciados em áreas específicas para atuarem em cada uma dessas linguagens, visto que, cada uma possui sua especificidade e atualmente os cursos de formação de professores não oferecem todas essas modalidades diferenciadas em seus currículos. Conforme indica o próprio PNLD/ARTE: “Outra razão específica da área de Arte que deve ser considerada é que cada uma das modalidades artísticas deveria, em tese, ser ministrada por professores/as licenciados/as naquela modalidade específica”.

Todos os professores entrevistados afirmaram ter dificuldades para trabalhar as quatro linguagens com propriedade, pela falta de formação nas diferentes áreas, o que resulta em falhas no ensino/aprendizagem, tornando o ensino incompleto. Os professores sabem e reafirmam que



Livro Didático de Arte,
“Ápis” páginas 190/ 191



Aluno executando a atividade proposta

as linguagens, por mais que se encontrem e dialoguem em algum momento, merecem que sua legitimidade e especificidade sejam respeitadas e trabalhadas de modo completo e claro.

Tendo em vista que as análises e a pesquisa de campo foram feitas a partir do livro didático distribuído para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, 4º e 5º anos no ano de 2016; que conforme o PNLD/2017, o Segundo Ciclo, recebeu os livros e seu prazo de uso se encerra em 2020; e principalmente considerando o PNLD/ARTE/2019 que traz livros didáticos de Arte para serem trabalhados do 1º ao 5º ano, essa pesquisa iniciada não se encerra aqui, ainda tem muito a ser analisado e pesquisado sobre os LDAs para o Ensino de Arte nas Escolas Públicas, no intuito de realizar uma análise mais aprofundada dos impactos do Livro Didático em todos os níveis para os quais o PNLD/Arte está direcionado.

Referências Bibliográficas

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero Machado de. **Arte-educação**: vivência, experiência ou livro didático? São Paulo: Loyola, 1987.

Sites

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC** – Brasília: MEC. Disponível em: < <http://basenacional-comum.mec.gov.br/>>. Acesso em 2 jan 2018.

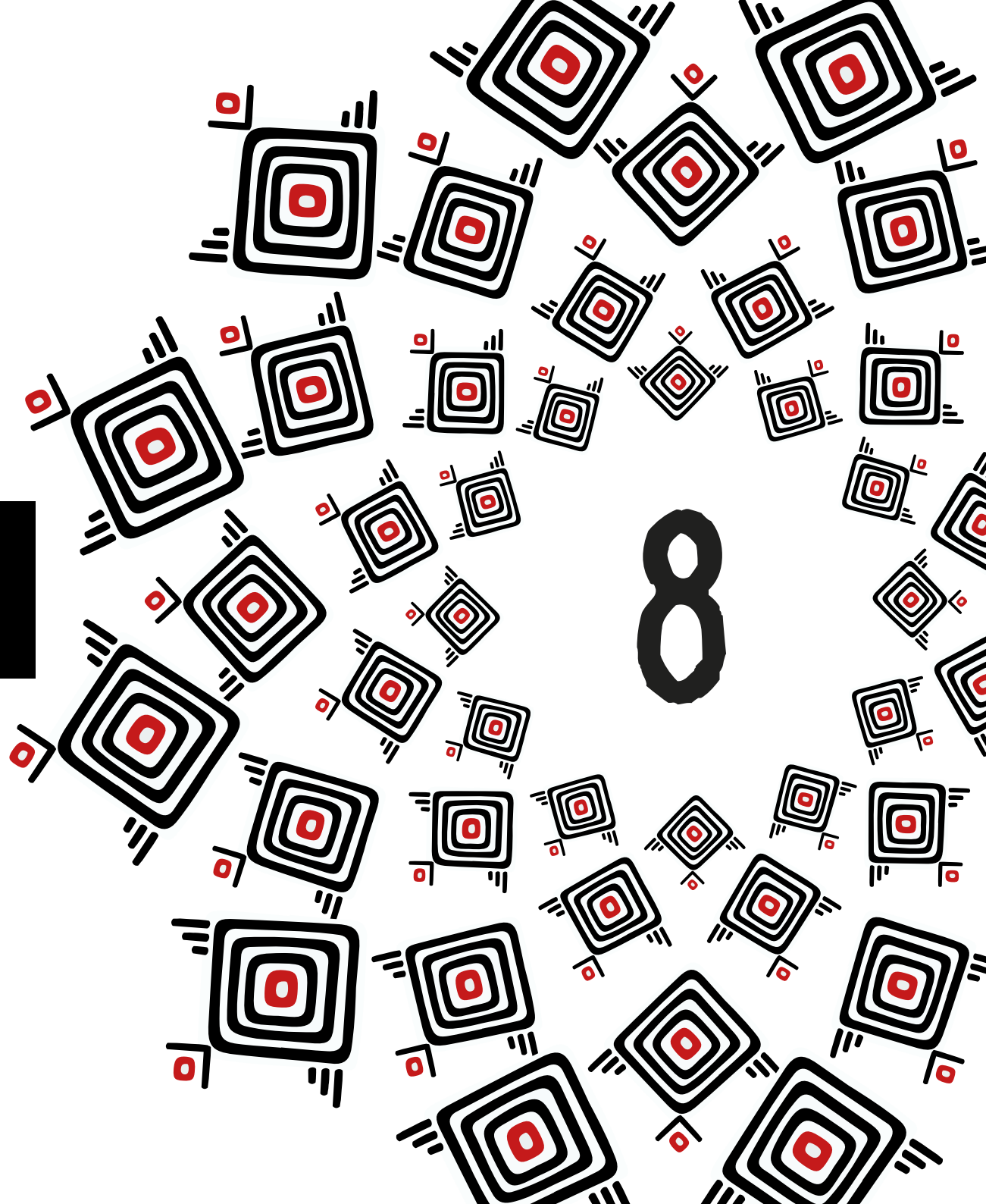
BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**. Brasília: MEC. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/7027-escolha-pnld-2016> >. Acesso em 2 mai 2016.

_____. _____. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/ARTE**. Brasília: MEC. Disponível em: < [file:///C:/Users/PC/Downloads/pnld_2016_arte%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/pnld_2016_arte%20(4).pdf) >. Acesso em 2 mai 2016

PNLD/2019. Disponível em < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 10 ago 2018.

RODA
08

HISTÓRIAS, MEMÓRIAS
E CONTEXTOS





ESCRITOS SOBRE EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA INFÂNCIAS NOS ANAIS DO CONFAEB NO PERÍODO DE 2013-2017

Ana Cristina Luiza Souza¹ – UFU

Resumo

As reflexões presentes neste artigo integram a pesquisa em andamento no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia- UFU. Partimos da compreensão de que a educação estética no ensino de artes visuais é fundamental para formação integral e transformadora criança seja a partir das imagens da arte como também das visualidades do cotidiano². Para iniciar essa investigação nos debruçamos sobre comunicações, mesas e conferências, apresentadas no Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil- no período de 2013 a 2017. Destacamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave como orientadores do refinamento dessa busca. Deslocamos nosso olhar para os trabalhos que estão no entrelaçamento da educação estética com a leitura de imagem e cultura visual com interesse incisivo sobre os estudos que tiveram as infâncias como campo de pesquisa. A partir dos escritos encontrados é possível afirmar que no referido evento e temporalidade estabelecida os estudos sobre educação estética na infância é ainda acanhado mesmo que muitos educadores e pesquisadores comunguem da sua importância.

Palavras-chave: Educação estética. Ensino de Artes Visuais. Infâncias.

Introdução

Para iniciar a investigação que gerou o presente artigo, partimos da compreensão de que a educação estética no ensino de artes visuais nas infâncias é fundamental para a formação integral e transformadora da criança seja a partir das imagens da arte ou das visualidades do cotidiano,

1 Licenciada em Pedagogia/ FAFICH; Artes Visuais /UFG; Informática/UEG. Mestra em Educação, Linguagens e Tecnologias/ UEG. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFU. Linha: Saberes e Práticas Educativas.

2 O uso do termo visualidades do cotidiano trata-se de uma escolha para se referir as imagens que rodeiam o cotidiano das crianças e que não são imagens de arte.



logo, vai além da concepção do ensino de artes voltado para aquisição de saberes específicos. Esse pressuposto levou-nos a formular uma questão central que incide no projeto de pesquisa em andamento do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Qual o lugar dos estudos sobre educação estética na/para infâncias?

Essa questão apontou para a busca dos escritos sobre essa temática, a fim de esboçar as conexões e redes de saberes que implicam, uma vez que entendemos a importância de buscar estudos e pesquisas realizadas e delas extrair elementos que podem dar continuidade e avançar nos debates e reflexões do campo de estudo que estamos inseridos. Concentramos inicialmente o olhar sobre o Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil- CONFAEB no período de 2013 a 2017. Com aporte metodológico no estado da arte, procuramos identificar trabalhos que se aproximam de nossa temática de pesquisa em andamento, para que possamos sem equívocos trazer contribuições para além do que já foi escrito. Assim buscamos organizar pesquisas produzidas na área de educação estética no campo das artes visuais para infâncias no Brasil, sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois lançar-nos sobre o que ainda não foi feito.

O presente texto está dividido em três momentos. O primeiro reflete a importância da educação estética no ensino de artes visuais, o segundo apresenta os percursos metodológicos pelos quais a pesquisa empreendeu e o terceiro revela os resultados e análises dos dados.

A educação estética no ensino de artes visuais

O termo educação estética surgiu com Baumgarten por volta de 1750, contudo foi introduzido pelo romantismo alemão mais especificamente citado por Friedrich Schiller em sua obra Educação Estética do Homem. Embora a obra schilleriana tenha um contexto bastante específico, as ponderações feitas por esse filósofo abriram caminho para o pensamento das relações sensíveis e inteligíveis na educação. Muitos



outros nomes surgiram após Schiller com interesse nessa temática, no entanto também são inúmeras as divergências teóricas que o próprio termo ensejou desde seu surgimento. Inicialmente ligado ao belo, depois ao belo artístico fundamentando a história da arte e em nosso tempo com vieses ligados ao cotidiano. De acordo com Adolfo Sanchez Vázquez (1999) a Estética como ciência do belo, nos alerta que o estético também se faz na presença do feio, do trágico, do cômico, do sublime, do monstruoso. Essas considerações desconstroem alicerces de correntes que criaram estruturas e formas de apresentação desse belo bom e perfeito. O mais importante para esse autor é que o estético traz em si a qualidade do sensível e, diferentemente de algumas filosofias da arte, trata também das coisas do cotidiano. Essa expansão do estético para o cotidiano implica diretamente no que entendemos por educação e cultura e ainda sobre as relações que estes dois campos quando juntos implicam na formação humana, sobretudo para as infâncias. Vázquez (1999, p. 46) explica que a Estética se ocupa também do estético não artístico, ou seja, amplia a experiência estética para objetos que não são obra de arte como “[...] produtos artesanais, artefatos mecânicos ou técnicos, artigos usuais da vida cotidiana”. É estético porque de alguma forma nos toca.

As imagens da cultura e da vida cotidiana provocam a imaginação da criança que, desde cedo, começa a estabelecer relações com o meio. A possibilidade do desenvolvimento estético com imagens para além do universo da arte não desmerece nem diminui a importância da imagem de arte no desenvolvimento da criança, pelo contrário, dar espaço a outras imagens que fazem parte de sua cultura é ampliar a possibilidade do desenvolvimento estético da criança e conseqüentemente prepará-la para fazer múltiplas leituras do mundo a que pertence. De acordo com Zanella et al., (2007, p. 13) a educação estética apresenta possibilidade de novos olhares diante da dinâmica cultural que também enseja o estético por “sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apreensão signífica. Estética porque supera o estésico alcançando pensares e fazeres a patamares onde se bricolam inovações”.

Tais possibilidades que a educação estética enseja ainda não se tornaram prática efetiva no ensino de arte contemporâneo. De acordo com Barbosa (2012) a partir da lei de Diretrizes e Bases



da Educação nº 9394/96 muitas mudanças aconteceram no ensino das artes, para a autora houve maior compromisso com a cultura e com a história, ênfase na inter-relação do fazer, ler e contextualizar a obra de arte, ampliação do conceito de criatividade que agora expandiu para interpretação da obra e não está apenas no fazer, ampliação da ideia de leitura do discurso visual, compromisso com a diversidade cultural e reconhecimento da importância da imagem. Embora se perceba nos escritos legais e nas novas abordagens sobre o ensino de arte muitos avanços o lugar da educação estética como eixo norteador e mediador da experiência visual do estudante no que tange ao ensino das artes visuais ainda está relegado a segundo plano. Veem-se professores empenhados em analisar imagens com os estudantes fundamentados apenas em conteúdos imagéticos fortalecidos pelo olhar inteligível como se a imagem fosse somente um código para ser decodificado apenas objetivamente sem considerar os aspectos sensíveis. Como consequência a escola acaba por contribuir para solidificar o olhar passivo dado pelas propostas pedagógicas que não reconhecem a importância dos aspectos sensíveis na convocação ao olhar que a imagem nos faz. Com isso Haroche (2008, p. 144) chama atenção para o “ver sem ver”, para a autora o sujeito consegue ver, mas, não é capaz de ter atitudes de um olhar atento, profundo, em que além de fixar, ele analisa, compreende e apreende. Isso implica na incapacidade de criticar e recusar livremente. Nessa perspectiva, é importante a discussão sobre as implicações do olhar sobre as imagens em tempos de fluxos sensoriais contínuos em diálogo com a arte a filosofia e a educação. A educação estética surge como uma possibilidade de educar o olhar do sujeito contemporâneo, que por meio da estética retoma o poder de ver, sentir, refletir e agir. Educar é também um ato estético (DUARTE JÚNIOR, 1988). Preocupa-nos em nossa investigação o lugar dessa educação estética no ensino das artes visuais nas infâncias, diante das ameaças de atrofias do olhar que percorrem o cotidiano das infâncias contemporâneas e das perversidades com que essas imagens sorrateiramente cristalizam a experiência visual e sedimentam sutilmente o sentir, refletir e agir das crianças corroborando para a construção de uma sociedade menos humana.

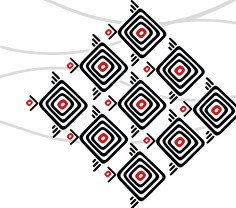


Caminhos metodológicos

Para esta investigação nos debruçamos sobre os arquivos de trabalhos apresentados no período de 2013 a 2017. Desse modo seguimos com os procedimentos definidos por Romanowski (2002, p.15-16). Definimos inicialmente os descritores para direcionar as buscas e estabelecemos os critérios para seleção do material a fim de compor o corpus do estado da arte. Ressaltamos que o termo educação estética bem como o ensino de artes visuais são amplos e nesse sentido a busca por apenas esses termos não alcançariam o objetivo proposto. Por conta de questões teóricas elegemos descritores que julgamos capazes de responder a amplitude das questões nela imbricadas. Definimos os descritores “educação estética”, “educação do olhar” “leitura de imagem”, “alfabetização do olhar”, “cultura visual”. Definidos os descritores de busca a investigação começou a tomar corpo, pois orientou a busca pelas comunicações que tangenciam ou que tinham a educação estética no ensino de artes visuais nas infâncias como eixo central. Sobre a busca por anais de eventos Romanowski e Ens (2006, p.40) afirmam que não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área”. Destacamos a leitura de títulos, resumos e palavras-chave como orientadoras do refinamento da busca e lançamos um olhar mais incisivo para os estudos que tiveram as infâncias como campo de pesquisa. Identificados os trabalhos, realizamos a leitura dos textos completos e partimos para a análise de conteúdo e tabulação dos dados conforme categorização definida pelos descritores. Organizamos os dados em quadros, tabelas e gráficos seguidos por uma leitura analítica destes e por fim produzimos uma síntese geral com inferências, considerações e conclusões preliminares.

Qual o lugar da educação estética no ensino de artes visuais nas infâncias no Confaeb?

Partimos das inquietações apresentadas anteriormente e começamos a buscar os escritos em pesquisas já realizadas. Assim, recorreremos aos anais do Congresso Nacional da

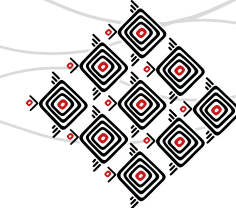


Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) e buscamos as comunicações, mesas e conferências apresentadas entre os anos de 2013 a 2017 que tinham como eixo a educação estética nas infâncias. O levantamento dos anais do período de 2013 a 2017 do Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil apresentou um grande volume de trabalhos disponíveis, sendo que a cada ano o evento configurou a organização dos trabalhos de uma maneira diferente o que exigiu inicialmente a identificação dos trabalhos de Artes Visuais. Para atingir os objetivos propostos foi necessário estabelecer critérios específicos para sua seleção e exclusão. Neste sentido, a elaboração dos descritores foi fundamental. O mapeamento dos trabalhos foi estruturado em etapas. Durante a busca priorizaram-se os trabalhos inseridos no campo de temáticas que compõem este estudo, para tornar a busca específica e filtrada. A busca foi realizada manualmente durante leitura de títulos, resumos de palavras-chave em que se privilegiaram os descritores. Os primeiros resultados revelaram um total de 793 comunicações distribuídas conforme tabela 1:

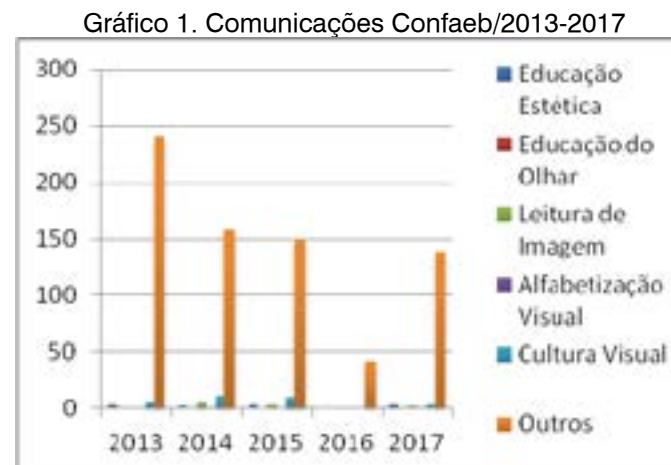
Tabela 1. Total de Comunicações por descritores

Ano	Artes Visuais	Educação estética	Educação do olhar	Leitura de imagem	Alfabetização visual	Cultura visual
2013	253	03	01	01	-	06
2014	179	02	-	05	01	11
2015	168	03	-	03	01	10
2016	43	-	-	01	-	-
2017	150	03	01	02	01	03
Total	793	11	02	12	03	20

Fonte: Pesquisadora, 2018



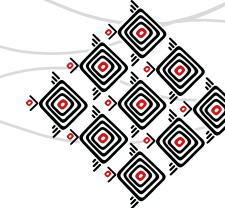
A seguir, vemos o gráfico 1 elaborado a partir dos primeiros resultados de acordo com os descritores de busca:



Fonte: Pesquisadora, 2018

Nota-se pelo Gráfico 1 e Tabela 1 que há um número inexpressivo de trabalhos na temática pesquisada, pois de 793 trabalhos no período de cinco anos somente 48 se aproximam inicialmente do interesse de busca. Há ainda que se considerar que de modo específico e com fidelidade ao termo “educação estética”, este só aparece em evidência em 11 trabalhos. Também é possível observar que o número total de trabalhos apresentados diminuiu no período pesquisado. Não é possível no momento inferir os motivos dessa inexpressividade, mas podemos afirmar que a temática da educação estética e áreas afins no ensino de artes visuais não ocupou grande espaço no interesse de pesquisadores que apresentaram trabalhos no recorte temporal da pesquisa.

Selecionados os trabalhos optamos por refinar a busca quanto ao campo de estudo que se dedicam, uma vez que interessa-nos aqui as infâncias. Dividimos as temáticas em educação

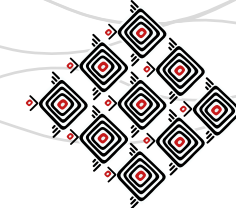


básica para abarcar todos os textos dessa modalidade de ensino subdivida pelas etapas que oferecem, formação de professores em que consideramos os trabalhos voltados para a formação de docentes como relatos de experiências de estágio supervisionado e PIBID e outros que contemplam os trabalhos em diferentes contextos de educação como educação não formal, cursos técnicos e bacharelados, como pode ser visto na tabela 02:

Tabela 2. Educação Estética quanto às Modalidades de ensino.

Ano	Educação estética e Educação do olhar						Leitura de imagem e alfabetização visual						Cultura visual					
	Educação Básica				Formação de professores	Outros contextos	Educação Básica				Formação de professores	Outros contextos	Educação Básica				Formação de professores	Outros contextos
	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio			Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio			Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio		
2013	0	1	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2	2
2014	0	0	0	0	2	0	0	1	3	2	1	1	0	1	1	1	4	3
2015	0	1	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	2	2	3	3
2016	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2017	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	1
Total	0	2	0	0	7	4	0	1	5	3	3	3	0	2	4	5	9	9

Fonte: Pesquisadora, 2018.



Os dados indicam que dos 48 trabalhos somente 05 apresentam como campo de pesquisa crianças. Considerando que se trata do maior evento brasileiro de Arte/Educação o qual reúne pesquisadores de todo o país preocupa-nos tanto a pouca expressividade de trabalhos na temática da educação estética quanto ao lugar também inexpressivo das infâncias, visto que esta é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano. Contudo após a leitura na íntegra dos trabalhos verificamos que 03 deles convergem para nosso interesse de pesquisa. Ao adentrar nos estudos supracitados Rossi (2013) apresenta o texto intitulado como “O Desenvolvimento do Pensamento Estético-Visual na Escola” no qual mostra os resultados de um estudo comparativo desenvolvido durante oito anos com uma turma de Ensino Fundamental-grupo experimental- com objetivo de conhecer o processo de desenvolvimento da compreensão estético-visual de alunos do Ensino Fundamental em função de uma exposição sistematizada a atividades de leitura estética de imagens durante o processo de escolarização e faz uma comparação com crianças da mesma escola e de mesma série que não tiveram experiências estéticas visuais direcionadas.

A pesquisadora traz detalhes de algumas das vivências com as crianças no período de pesquisa e aponta para o modo como as crianças lidam com as imagens e detalha como ocorre o desenvolvimento do pensamento estético das crianças de acordo com cada série a que pertencem. Com fundamentação nos procedimentos de desenvolvimento estético de Abigail Housen e Michael Parsons. Os resultados da pesquisa mostram que o desenvolvimento estético dos estudantes é diferente entre aqueles que vivenciaram atividades de discussão estética com aqueles que não tiveram tais experiências. Para a pesquisadora os alunos que não tiveram vivências estéticas tendem a realizar uma leitura ingênua e realista das imagens enquanto que os estudantes que experienciaram essas vivências apresentam uma leitura sofisticada e mais adequada ao universo artístico. Orienta que uma aula mensal de leitura estética pode proporcionar o desenvolvimento de uma compreensão estética so-



fisticada ao final do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo com grandes contribuições para pesquisadores que se interessam pela educação estética. O presente estudo de Rossi (2013) constitui-se como um dos trabalhos de referência para nossa pesquisa, uma vez que aborda com detalhes o desenvolvimento do pensamento estético da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

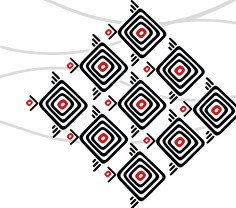
Em 2015 a mesma autora trouxe a comunicação “Leitura visual e educação estética de crianças” abordando relações entre leitura visual e educação estética de crianças. Traz exemplos de leituras de imagens em contexto escolar, analisando depoimentos de crianças para explicitar a natureza de sua compreensão estética. Rossi (2015) tece críticas a abordagens que não respeitam a construção do conhecimento estético de crianças e argumenta que a mediação estética pode ser adequada e significativa para as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental desde que considere a natureza do seu pensamento estético. A pesquisadora dá ênfase à leitura de imagem da arte e suas relações com o desenvolvimento do pensamento estético de crianças numa ideia de leitura que ultrapassa a apreensão, acesso, apreciação, fruição e recepção. Enquanto no trabalho anterior a pesquisadora traz dados gerais de sua pesquisa que também aborda o pensamento estético de crianças, neste trabalho apresenta as relações imbricadas no contexto escolar com o museu. A pesquisadora discute o olhar do ponto de vista da educação estética e coloca em evidência que o tema ainda é pertinente de ser estudado em educação contemporânea.

Rossi (2015) critica alguns materiais e metodologias que orientam a leitura de imagem e a educação estética no país, visto que não consideram as condições reais dos estudantes e assim ao lhe exigirem uma compreensão de que não são capazes naquele momento acabam por desprezar a natureza de seu pensamento estético. A pesquisadora ainda acrescenta a ênfase e preocupação exacerbada com os aspectos formais e históricos da obra para crianças. As considerações realizadas por Rossi (2015) chamam atenção para o cuidado tanto dos procedimentos



metodológicos dos professores para o trabalho com leitura de imagens por crianças quanto para a seleção dessas imagens. Corrobora para a compreensão dos diferentes momentos da escolarização, nesse sentido chamamos também atenção que além da etapa que a criança pertence na escola nenhuma é igual à outra, uma vez que a ideia de infâncias não pode ser determinada apenas por aspectos biológicos, mas por um conjunto de fatores. A pesquisadora ressalta as relações de ludicidade entre a leitura visual e a estética, a fim de que abra o horizonte aos estudantes da geração denominada *zappien* e reforça a importância da leitura visual na sala de aula como atividade que contribui para atingir os propósitos da educação que é desenvolver o espírito crítico e a autonomia dos estudantes.

Numa outra perspectiva de compreensão sobre a imagem Firmino e Zanin (2014) discorrem sobre a contribuição da Cultura Visual para desenvolvimento crítico das crianças e adolescentes frente às imagens que os circundam com ênfase nas imagens técnicas, na comunicação “A Leitura de Imagens Publicitárias Veiculadas em Sites e Redes Sociais da Internet: uma Prática Crítica Através do Ensino”. As pesquisadoras chamam atenção para o volume e velocidade das imagens veiculadas por meios midiáticos que comprometem a subjetividade dos estudantes. Destacam a internet como o principal canal na contemporaneidade por disseminar imagens com velocidade e volume nunca antes imaginado, a qual tem sido também espaço de disputas mercadológicas e incentivo ao consumo devido a participação da publicidade. Firmino e Zanin (2014) tecem os passos para a elaboração de uma intervenção com realização de leitura de imagens publicitárias veiculadas nos sites e redes sociais da internet - acessadas por este público, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da semiótica discursiva ou greimasiana. De acordo com as pesquisadoras essa proposta faz parte de uma pesquisa que está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Processos Discursivos em Arte” do CNPQ na linha de pesquisa “Mídias e Processos de Significação”, e será realizada dentro do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo.



Tanto Rossi (2013, 2015) como Firmino e Zannin (2014) ressaltam a importância do olhar nas sociedades contemporâneas, enquanto Rossi (2013, 2015) trata o olhar a partir da arte, Firmino e Zanin (2014) buscam nas imagens publicitárias elementos para exercitar o olhar e torna-lo crítico. Contudo além de se tratar de diferentes imagens as autoras também divergem na fundamentação teórica, visto que Rossi (2015) alerta para os equívocos dados à centralidade sobre aspectos formais e estruturais no trabalho de ler imagens com crianças e Firmino e Zanin (2014) buscam fundamentação na semiótica que tem como base as estruturas formais e seus códigos visuais. O aporte teórico firmado na semiótica para a leitura de imagem publicitária privilegia a produção de sentido a partir da análise estrutural da imagem. Decifra-se códigos e signos visuais. Firmino e Zanim (2014) afirmam que análises críticas de audiovisual fundamentados na semiótica contribuem para uma educação emancipadora de crianças e adolescentes. Todavia afasta-se de nossa proposta de pesquisa que é voltada para a emancipação do olhar das crianças, mas mediado pela educação estética que vai além da compreensão que os aspectos formais engendram sejam das imagens de arte ou das imagens do cotidiano.

Ressaltamos que embora tenhamos realizado a busca com descritores afins à educação estética os resultados desses descritores tiveram ínfima representação nos resultados e com a leitura do texto completo percebemos que somente os 2 trabalhos identificados pelo descritor “educação estética” apresentados por Rossi (2013, 2015) é que de fato discutem educação estética. Ao confrontar os dados, verificamos que o número de trabalhos que se aproximam dessa temática representam apenas 0,2% do total de trabalhos apresentados no período. Os dados do evento analisado evidenciam que estudos sobre educação estética nas infâncias ainda são tímidos. Poderíamos levantar inúmeras hipóteses para justificar a inexpressividade da temática, contudo ainda é cedo para fazê-lo, é necessário dados sobre a temática em outros campos como teses e dissertações, para então cruzarmos os dados e fazermos apontamentos mais acertados.



Considerações Finais

Não queremos com essa pesquisa afirmar categoricamente que não há interesse de pesquisadores pela temática, visto que concentramos a busca em apenas um evento, contudo trata-se do maior evento brasileiro em Arte/Educação o que nos permite dizer que é ínfimo o lugar da educação estética nas infâncias e nos estudos das artes visuais. Do mesmo modo não afirmamos que outros trabalhos não discutam educação estética, pois consideramos a busca apenas nos títulos, resumos e palavras-chaves, considerando que estes elementos pré-textuais compõem os dados gerais do que trata o trabalho, todavia podemos afirmar que aqueles utilizam os termos dos descritores no corpo do texto e não o fazem nos elementos pré-textuais não tratam a temática com centralidade nem tampouco fazem relação com as infâncias em específico.

Referências bibliográficas

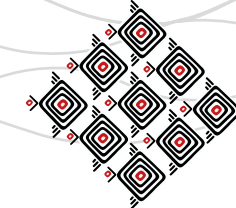
BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7.ed. ,São Paulo: Perspectiva, 2012.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Papyrus, 1988. 150p

FIRMINO, Ana Cláudia de Sena, ZANIN Firmino Larissa. **A Leitura de Imagens Publicitárias Veiculadas em Sites e Redes Sociais da Internet: uma Prática Crítica Através do Ensino**. Ponta Grossa: Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2014.

HAROCHE, Claudine. **A Condição Sensível: formas e maneiras de sentir no Ocidente**. Tradução Jacy Alves de Seixas e Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.



ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” Em Educação.** Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, setembro/dezembro, 2006, p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **O Desenvolvimento do Pensamento Estético-Visual na Escola.** Recife: Anais do XXIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2013.

_____. **Leitura visual e educação estética de crianças.** Fortaleza: Anais do XXII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Convite à estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.



CÍRCULO DA IMAGINAÇÃO CRIADORA DE VIGOTSKI E O ENSINO DA ARTE

Ana Rita da Silva¹ IFG

Resumo

O presente texto é parte de uma pesquisa de doutoramento em Educação que tem como objeto a *imaginação criadora*. Ao analisar a abordagem vigotskiana sobre o tema, percebe-se a necessidade de uma profunda reformulação sobre concepções e práticas, especificamente do ensino de arte, que deve ser constantemente repensado no contexto atual de desvalorização e distorção sobre o que representa no contexto escolar. As estruturas e práticas vigentes nas escolas estão organizadas de modo a não dar a devida importância à imaginação criadora, embora haja consenso sobre a necessidade de professores “imaginativos” ou propostas inovadoras. Assim, este artigo problematiza a forma como esses conceitos flutuam na superfície das propostas educativas no contexto atual e apresenta o círculo da imaginação criadora de Vigotski como uma possibilidade teórico-metodológica de abordar o conceito. Palavras-chave: Imaginação. Criatividade. Ensino de Arte.

Introdução

Conquanto tenhamos nos deparado com uma evidente banalização dos termos criatividade e imaginação, sobretudo no meio educacional, consideramos que seja oportuno discutir as diversas razões pelas quais esses conceitos devem ser conhecidos mais profundamente, investigados e apropriados no contexto educativo.

Uma dessas razões é que eles constituem as capacidades mais importantes, e por que não dizer centrais no processo de apropriação e transformação dos conhecimentos, valo-

¹ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás. Professora de Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Email: hana.arte2@gmail.com.



res e habilidades que são veiculados pela escola. O único sentido da educação escolar é a perspectiva de capacitar os estudantes a adentrarem o universo do saber culturalmente elaborado e serem participantes ativos da produção desses saberes, o que envolve o desenvolvimento da imaginação criadora. Imaginação, nessa perspectiva, não se refere a devaneios da mente sem conexão com a realidade, ou puras manifestações do inconsciente, mas um processo em que entram em cena elementos da realidade em conexão com a subjetividade dos sujeitos para a objetivação do novo. Consoante as formulações de Vigotski (1896-1934) trata-se de um processo complexo de reelaboração das experiências por meio da dissociação, associação e modificação das impressões percebidas que recombina imagens individuais e singulares em cada sujeito. Esse processo, conforme explica o autor, pode ocorrer em diferentes bases, “desde a união subjetiva de imagens à cientificamente objetiva” (2009, p. 30). Envolve, portanto, a ação global da personalidade, mobilizando processos cognitivos e emocionais mediante a interação do sujeito com o seu meio social. Conforme descreve Vigotski (2009), nisso se constitui a atividade da imaginação criadora, como um círculo que se completa mediante a materialização de imagens externas, como objetos, escritos ou ideias que influenciam no meio, gerando novos sentidos.

Com base nesses preceitos, nossa pretensão de aprofundamento no tema busca estabelecer um diálogo produtivo com as práticas educativas, desmistificando concepções que ainda se encontram no imaginário de professores, que associam os conceitos acima explicitados com noções vagas herdadas do pensamento antigo constituído muito antes das primeiras investigações científicas da Modernidade. Entre essas noções encontra-se o *dom* ou *talento natural*, que ainda se fazem presentes não somente entre os que não são estudiosos desses temas, mas também em muitas das teorias psicológicas ou pedagógicas que embasam as propostas educacionais mais recentes. Conforme adverte Egan (2007):



[...] a fundamentação geral e um tanto vaga para o desenvolvimento da imaginação na educação restringe-se, na maioria das vezes, ao exercício da auto-expressão em artes e com uma sutil aparência de novidade nas outras áreas do currículo; descobrir a importância da imaginação na educação pode esclarecer seu papel no currículo escolar.

Esse mesmo autor aponta que as estruturas e práticas vigentes nas escolas estão elaboradas de acordo com princípios que não consideram a importância da imaginação, embora haja consenso sobre a necessidade de professores “imaginativos” ou propostas inovadoras. Podemos dizer que tal situação se refere também à criatividade, mesmo porque se trata de uma capacidade vinculada à imaginação. Embora seja um termo sempre presente na formulação dos objetivos de ensino, não é um conceito claro e preciso e sua compreensão e aplicação não reverberam em ações significativas na prática escolar.

Deparamo-nos, assim, com a tarefa de discutir a abordagem vigotskiana sobre a criatividade, colocando em evidência os elementos que apontam para uma reformulação de concepções e práticas em torno do ensino de arte, sobretudo no contexto atual de empobrecimento cultural e educativo que vem transformando a rotina escolar em um tempo destituído de sentido para professores e estudantes, mediante as inúmeras variáveis que atravessam e interferem nos processos pedagógicos. Assim, este artigo inicia por uma breve historicização das concepções de criatividade, discutindo, em seguida, a imaginação como base para a criação e o papel do ensino de arte no círculo da imaginação criadora de Vigotski (2009).

Ao procurar uma recuperação histórica do conceito de criatividade, podemos observar que antes da Modernidade ela foi associada às artes e à filosofia e apresentava uma base conceitual fortemente especulativa, tratando-a como parte da natureza humana em relação ao universo em geral (KNELLER, 1978). Inicialmente vinculada à figura divina, durante séculos foi atribuída a poderes sobrenaturais que extrapolam a capacidade humana e, portanto, não podia ser ensinada ou apreendida, nem tampouco compreendida mediante investigação científica. Tratava-se de



uma inspiração que surgia de instâncias misteriosas, às quais tinham acesso alguns privilegiados marcados pela sorte de serem instrumentos de uma força sobre- humana.

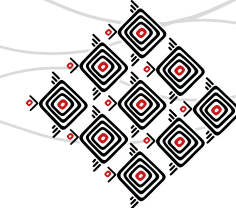
Coexistindo com esta concepção se destacam outros mitos como a ideia da criatividade como uma espécie de loucura, perspectiva divulgada por filósofos e poetas da Grécia Antiga. Kneller (1978) assinala que essa noção tem base no pensamento platônico, que não distinguia muito bem “o frenesi da visitação divina com o que resulta da loucura” (p.33).

Outro mito é o que defende a criatividade como resultado de características inatas. Esse mito fundamentou-se, em grande parte, nas teorias de Galton (1869) e de Terman (1925), mediante a noção de que as pessoas geniais devem suas características à herança exclusivamente genética. Conforme David e Morais (2012) a polêmica acerca do que é herdado versus adquirido pelo meio continua em aberto, tanto na criatividade como em qualquer tipo de realização cognitiva.

Um conceito bastante disseminado, conforme explica Kneller (1978) é o da criatividade associada a um tônus vital que surge a partir da Teoria Evolucionista de Darwin.

Conforme essa corrente o desenvolvimento criador entrelaça-se na força da própria vida, como um desenrolar natural de ímpetus vitais e não como um processo de aprendizagem. “Assim como um organismo cria um sistema organizado e vivo, que é o seu próprio corpo, a partir do alimento retirado do meio, também de dados desorganizados o homem cria uma obra de arte ou ciência” (KNELLER, 1978, p. 36).

É somente a partir do século XIX, como assinala Kneller (1978), que surgem as teorias psicológicas que irão romper pouco a pouco com as noções especulativas de caráter artístico e filosófico. As primeiras investigações se deram com base no associacionismo, que explica a criatividade como associação de ideias que ocorrem por um processo mental de tentativa e erro até encontrar a combinação adequada. Essa teoria se mostrou insuficiente para explicar os processos criativos, que têm por base a criação de conexões próprias e não a mera combinação de conexões previamente estabelecidas na mente do criador. Surge, assim, a explicação da Teoria



da Gestalt, que postula que “o pensamento criador é primariamente uma reconstrução de gues-taltes, ou reconfigurações, estruturalmente deficientes” (KNELLER, 1978, p. 40). Neste sentido a criação ocorreria mediante a busca de solução para uma situação problemática, ou que se mostra incompleta. O pensador, ao perceber o problema como um todo, mediante as linhas de tensão oferecidas pelo próprio problema, restaura a harmonia do todo. Kneller (1978) considera essa explicação insatisfatória para a criatividade, pois não esclarece o pensamento em que a pes-soa deve fazer perguntas originais, não diretamente sugeridas pelos dados que já se encontram à sua disposição.

Wechsler (2002) assinala que a mais importante das influências isoladas sobre a teoria da criatividade seria a corrente psicanalítica. Ela explica que essa corrente referia-se ao processo criativo como uma força emergente do inconsciente, que, sublimada pela consciência, reverteria em atividades artísticas ou científicas. A pessoa criativa permitiria um “afrouxamento” entre as barreiras do ego ou do id, permitindo a emergência dos impulsos criadores. Assim, para os psi-canalistas freudianos, a criatividade e a neurose surgiam da mesma fonte, os conflitos do incons-ciente. Kneller (1978, p. 43) observa que a moderna psicanálise rejeita a ideia de que a origem dos processos criativos sejam desajustes emocionais, pelo contrário, a pessoa criativa deve ter um “ego tão flexível e seguro que lhe permita viajar pelo seu inconsciente e retornar a salvo com suas descobertas”. Sendo assim, os problemas emocionais podem bloquear, e não possibilitar a criatividade.

Conquanto o tema da criatividade tenha sido abordado dentro da psicologia entre os sé-culos XIX e início do século XX, estudos mais específicos surgiram a partir da década de 1950, sobretudo após as primeiras publicações de Guilford (1950, 1959, 1960) ² que questionavam o

² Os pontos de vista de Guilford acham-se em três obras principais: “Creativity”, *The American Psychologist*, 1950, pp. 444-454; *Personality* (Nova York: McGraw-Hill, 1959); e, com P. R. Merrifield, *The Structure of Intellect Model: Its Uses and Implications* (University Park, Calif.: University of Southern California Press), 1960. (KNELLER, 1978).



conceito de inteligência e propunham que se observassem outros aspectos do intelecto buscando detectar as capacidades cognitivas em que se inserem os processos criativos. Esse autor categorizou as habilidades que estariam na base da criatividade como *pensamento divergente*, atribuindo-lhes o caráter de fluência, sensibilidade, flexibilidade e originalidade, diferenciando-os dos processos cognitivos *convergentes*, que são aptos a reproduzir conteúdos e oferecer respostas fechadas.

A partir de então, proliferaram-se pesquisas sobre criatividade no campo da psicologia, enfatizando sua relação com os processos cognitivos (TORRANCE, 1976, STERBERG, 1988), como saúde mental e autorrealização, dentro da psicologia humanista, que, a partir dos anos 1970 associam criatividade com saúde mental e características como flexibilidade, confiança, segurança e tolerância às ambiguidades (WECHSLER, 2002). Sendo aprofundada principalmente por Rollo May (1975), Carl Rogers (1977) e Maslow (1968) essa corrente amplia a visão sobre a criatividade, rompendo com a noção de espontaneidade e colocando-a como esforço e busca de autorrealização pelo sujeito (WECHSLER, 2002).

A partir das últimas décadas, as teorias psicológicas da criatividade, referenciadas como *integradoras*, passaram a estabelecer relações com o ambiente social (CSIKSZENTMIHALUI, FELDMAN, GARDNER, 1994; AMABILE, 1996), integrando aspectos genéticos aos que são adquiridos mediante as relações sociais.

No Brasil, Virgolim e Alencar (2007) destacam os estudos de Alencar (1986), Novaes (1977), Ostrower (1987), Virgolim (1981), Wechsler (1993), Mitjans Martinez (1997), Fleith (2001). É consenso entre esses pesquisadores destacar o papel da família, da escola e da sociedade no desenvolvimento e expressão do potencial criador dos indivíduos, o que significa considerar a influência do meio sobre esse processo. Neste sentido Virgolim e Alencar (2007) observam que a maior parte das escolas não está preparada para estimular a criatividade, visto que suas práticas tendem a reduzir a capacidade de criar do aluno a muito aquém de suas reais possibilidades.



Não existe, na opinião das autoras, uma valorização do pensamento independente, tampouco os alunos são instigados a apresentar traços de personalidade como autoconfiança, iniciativa e persistência. Os estudos de Wechsler (2002) também apontaram que o comportamento criativo dos alunos, em diferentes países, é pouco tolerado. Pesquisas no Brasil (ALENCAR, 1986) indicaram que os professores se sentem mais à vontade com alunos obedientes, atenciosos, trabalhadores e bem aceitos pelos colegas, e nenhuma menção foi feita a alunos criativos.

Em que pesem os esforços que têm sido feitos para explicar a criatividade como um processo relacional, i.e., que supera as explicações puramente genéticas, inserindo as relações com o contexto sociocultural, essas teorias parecem tangenciar o conceito em diversos aspectos importantes, relevantes para um conhecimento mais profundo do tema, sem, contudo, abordarem o que há de essencial para a compreensão dessa capacidade humana em sua origem psicológica. Assim, explicam a criatividade como um atributo, ou uma capacidade isolada das demais funções psicológicas, ou, dito de outro modo, não a compreendem como uma função psicológica.

É neste sentido que encontramos na teoria histórico-cultural formulada por L. S. Vigotski e seus colaboradores uma abordagem que supera as concepções difundidas pelas teorias psicológicas da criatividade. Não obstante essa corrente não ter formulado qualquer teoria isolada sobre o tema, ela forneceu as bases para sua explicação ao investigar o desenvolvimento sistêmico das funções psicológicas superiores, e nesse sistema se encontra a função criadora em conjunto com os processos da imaginação.

Conforme Pelaes (2010) a capacidade criativa foi inicialmente identificada com imaginação como um processo de livre associação de ideias obtida por inspiração e dom. A palavra imaginação foi empregada inicialmente “como um termo que compreendia a totalidade dos processos mentais”, porém, em função dos valores clássicos fomentarem as oposições tradicionais entre juízo e imaginação, o termo manteve a correspondência com a faculdade formadora de imagens mentais. Assim, no século XVIII cria-se um novo paradigma, o da imaginação numa condição



oposta à razão: “Se a imaginação é uma faculdade errante, filha da espontaneidade e da inspiração, está ligada mais a emoção que a razão, numa perspectiva cartesiana” (PELAES, 2010, p. 5). Nessa perspectiva a imaginação é entendida quase como exclusividade da arte, que por sua natureza pertenceria ao campo da fantasia, das emoções e da irracionalidade.

Para Vigotski (2009), entretanto, a imaginação significa muito mais que um simples processo de formação de imagens à semelhança do real, emoções e devaneios sentimentais. A imaginação é considerada como uma atividade vital para o ser humano, que o distingue como espécie humana, por viabilizar a capacidade de formar as imagens da memória, da percepção, do pensamento e da criação de ideias que permitem a adaptação ao meio assim como sua transformação. Como já foi mencionado acima, é um processo de recombinação das experiências que pode resultar na criação de objetos inéditos, pelo menos para o sujeito que imagina. É basicamente nisso que consiste a imaginação criadora: comumente explicada como capacidade excepcional, ou emergência de processos inconscientes, é desmistificada e clareada por Vigotski como função superior do psiquismo, que pode se desenvolver em contextos diversos em maior ou menor grau, conforme a riqueza e a intensidade das experiências de cada sujeito. Não consiste, portanto, em um processo ligado exclusivamente à arte, mas a todo e qualquer tipo de atividade humana.

Egan (2007) aponta que “A imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de idéias, a emoção, a metáfora, e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem”. Ele chama de “ecos” os elementos da memória, pois embora nosso pensamento se baseie em aspectos de nossas experiências, não se tratam de imagens fixas ou precisas como fotografias, mas recombinações feitas por meio de nossa imaginação, e, assim, tudo que pensamos em essência é produto de nossa capacidade criadora.

Ao buscarmos solução para os problemas cotidianos, acessamos imagens dentro de um universo infundável de memórias visuais, olfativas, auditivas, e nesse processo os aspectos emotivos de nossas lembranças têm papel central, mas não exclusivo, porquanto estão presentes os



aspectos racionais que mediatizam as soluções que adotamos para os problemas enfrentados, sejam eles de ordem prática, teórica ou estética. A atividade de memorização, em sua base, é determinada pela relevância subjetiva que cada vivência tem para o sujeito, e neste sentido as emoções têm caráter privilegiado na imaginação. As impressões menos significativas, segundo Vigotski (2009) são descartadas no processo de seleção inconsciente sobre o que vai compor a nossa memória.

Com efeito, por um lado existe uma vinculação irreduzível entre imaginação e realidade, visto que em sua base se encontra o material mnemônico, manifesto de forma mais ou menos direta, por outro, não se pode atribuir à imaginação processos puramente racionais ou semióticos, partindo-se do pressuposto que sua característica essencial é a função transformadora, insurgente, criadora. É nessa dimensão que tem lugar o devaneio, o afrouxamento das tensões da vida prática e do pensamento racional, que ajuda na integração entre processos conscientes e inconscientes ou entre as motivações subjetivas e sociais do sujeito que cria.

Nessa direção, inserir a criatividade na dimensão do pensamento *divergente* não significa descartar o pensamento racional, dicotomizando emoção e inteligência tal como nas formulações de Guilford (1950, 1959, 1960) e Torrance (1976)³, mas entender que os processos criativos existem sem que a imaginação opere como mecanismo de transformação da ordem convencional das coisas, ou, sem extrapolar o que já se encontra construído e consolidado no meio cultural, já que, conforme Vigotski (2009), a criação pressupõe a emergência no “novo”. Como assinala Egan (2007) todos reconhecemos que uma das funções da escola é transmitir os conhecimentos

3 Pelaes (2010) critica o pensamento desses autores, pois, segundo ela, a proposta do pensamento *divergente* como categoria responsável pelo pensamento criativo leva a que o pensamento criador habita a esfera dos processos mentais relacionados ao novo, numa condição oposta à racionalidade e ao pré-estabelecido, que seriam características do pensamento *convergente*. Tal posição marca a polaridade em torno da razão e da sensibilidade, no que se refere à natureza da capacidade criativa.



convencionais da sociedade, porque sem esse instrumento de adaptação as novas gerações estariam condenadas a viver no vazio, sem memória e sem referentes para a própria construção de seus meios de vida. No entanto, a escola precisa capacitar os alunos a tornarem-se pensadores autônomos, “capazes de perceber as idéias convencionais como elas são” (EGAN, 2007, p.14), ou seja, serem conscientes de que os saberes de que estão se apropriando podem e devem ser questionados, como produtos histórico-culturais. Por conseguinte, as tensões entre o convencional e o divergente são salutares para a imaginação dos alunos, e não devem ser evitadas, mas estimuladas pela ação educativa.

Podemos formular esquematicamente o processo de imaginação e criação na perspectiva de Vigotski (2009) como um círculo no qual ocorre todo o processo de experiência, reelaboração subjetiva e materialização dos ideais humanos: os elementos significativos são hauridos da realidade pela pessoa, que subjetivamente os reelabora através da imaginação (ou fantasia), processo no qual estão presentes tanto a cognição quanto a vontade e o afeto; ao se materializarem, retornam à realidade, imbuídos de uma nova força que, por sua vez, modifica a realidade.

A forma circular é apropriada à concepção dialética de criação, visto que o processo criativo nunca se esgota, mas se retroalimenta e recomeça com novos sentidos e significados, uma vez que as criações humanas são processos dinâmicos e inacabados, nunca chegando à forma ideal para a sociedade nem para seus próprios criadores. A busca do novo é uma inquietação inerente ao humano, conquanto esse novo jamais logre romper definitivamente com as formas já realizadas, mesmo que seja esse o intento de muitos artistas, filósofos, cientistas.

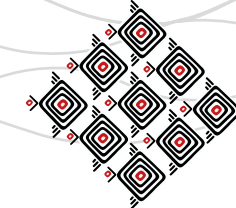
Esse processo circular, apresentado para explicar de forma simplificada a imaginação criadora, é o mesmo que explica a formação da personalidade humana. Vigotski, ao longo de toda a sua obra, apresenta o desenvolvimento humano a partir da emergência da dimensão simbólica



da consciência. Sua filiação ao materialismo histórico dialético leva-o a tomar como base para essa explicação as condições materiais de existência, com ênfase na cultura e nos processos subjetivos. Seus argumentos fundavam-se na necessidade de promover as condições adequadas para o desenvolvimento ontogenético no plano individual, i.e., a apropriação da cultura e de suas formas simbólicas que permitem a inserção de cada sujeito nos domínios do gênero humano. Decorre, daí, a ênfase na formação da personalidade como um processo de internalização dos significados das relações humanas, de forma singular e transformadora em cada sujeito.

A *conversão* das relações sociais em *funções mentais* ou psicológicas define o processo de internalização, sendo apropriadas não as formas de relação em si mesmas, de modo mecânico, mas as percepções e sentimentos do sujeito sobre essas relações, o que elas *significam* para ele. Vigotski (2001) defende que são infinitas as formas de mediação que se estabelecem entre o sujeito e o mundo, visto que elas não ocorrem de forma direta, mas mediadas pelos signos constituídos como convenções humanas, como a linguagem, os objetos, a escrita, as cores, os sons, os gestos, cujos significados se convertem em elementos subjetivos da personalidade, condicionados pelo contexto e pelo modo particular como cada subjetividade vai se constituindo em sua história individual.

Tornar-se humano, por conseguinte, implica em apropriar-se desses elementos, que formam os traços da personalidade associados à criatividade e à capacidade imaginativa, traços estes que têm sido largamente destacados pelas teorias psicológicas da criatividade, como a flexibilidade, a confiança, a autonomia, a fluência, a sensibilidade, o pensamento divergente. Tais traços fazem sentido se associados à pessoa criativa não como qualidades que lhe são inerentes, mas como aspectos da personalidade formados em sua história psíquica, que não são estáveis e nem definitivos, visto que variam conforme as motivações de cada sujeito.



Em que pesem as contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento humano e da imaginação criadora, ao observar as concepções e práticas que comumente se verificam no ensino observa-se uma tendência a considerar a imaginação e a criação com base nos elementos que foram difundidos desde sua origem mais remota.

Coexistem, assim, crenças que consideram a imaginação como um processo de “deixar fluir”, que não necessita de métodos adequados ou conteúdos sistematizados, bastando deixar que o aluno esteja livre e desimpedido para que esse processo emane de seu interior. Qualquer intervenção, inclusive, é vista como prejudicial ao seu „desabrochar”. Como incremento, existe a estratégia de liberação de processos inconscientes, como o desenho cego, técnicas de relaxamento, entre outras, que conferem ao momento de criação uma suposta ativação de habilidades pré-existentes. Cumpre ressaltar que não discordamos que tais técnicas possam contribuir para a atenção, a concentração e a preparação de um ambiente psicológico propício à criação; nossa discordância é no sentido de se restringir o processo criador a esses mecanismos.

Ao lado disso, as noções de criatividade na perspectiva do “tudo ou nada”, ou se é criativo ou não se é, concorrem para que alguns alunos sejam destinados a determinadas atividades que envolvem elementos estéticos. Isso significa, também, que a criatividade é vista como exclusividade da arte, alimentando-se a dicotomia entre razão/emoção, inteligência/sensibilidade. Os mais criativos são aqueles que „têm tino para a arte”, e os mais inteligentes se destacam nas matérias exatas ou científicas. Tornando a questão ainda mais tendenciosa, os criativos em geral são aqueles alunos que apresentam problemas de comportamento, desajustes familiares e conseqüentemente psicológicos, o que „corroborar” a crença de que o criativo é o diferente, o desajustado.

No final das contas a criatividade não é valorizada na escola, ou é apenas eventualmente. A maioria das disciplinas não tem a criatividade como prioridade, sendo mais aceitável o aluno



convencional, que responde regularmente ao que lhe é pedido, que consegue “fechar” as provas conforme a expectativa dos professores, dentro de um padrão determinado. Não se considera o potencial do pensamento divergente para o processo criador científico. Temos visto, inclusive, professores que procuram reafirmar sua autoridade intelectual à custa do silêncio dos alunos, marcando posição em torno dos conhecimentos de que se acha portador.

Se na disciplina Arte essa posição costuma ser diferenciada, dando-se mais liberdade ao aluno, falta-lhe, entretanto, nutrição intelectual. Considerando-se a crença de que a imaginação e a criatividade não necessitam de conteúdos, essas atividades tendem a ficar soltas, nem sempre chegando ao extremo do espontaneísmo, mas em alguma medida deixando uma lacuna no sentido de prover aos alunos com os instrumentais técnicos, teóricos, estéticos e culturais para que o “círculo da imaginação criadora” se complete dentro da concepção vigotskiana. A perspectiva do “faça do seu jeito” permeia as propostas mais promissoras, não no sentido enriquecedor de dar lugar à subjetividade, mas no de confiar em capacidades supostamente desenvolvidas alhures, que devem ser utilizadas para atender a proposta atual.

O círculo da imaginação, por sua vez, movimenta-se mediante a interação do sujeito com as produções culturais e experiências diversificadas no campo da arte, da ciência e da cultura, resultando na criação de ideias, projetos, objetos e imagens conforme a riqueza e a variedade dessas interações.

Considerações finais

Pensar o ensino de arte na perspectiva de desenvolver a imaginação criadora não nos parece uma aventura além das possibilidades da escola. Afinal, se a função da educação é oferecer conhecimentos aos estudantes, ajudando-os a pensar autonomamente e terem ideias próprias, ao cumprirmos essa função já estaremos na direção certa. Assim, qualquer produto cultural, seja



ele gerado neste ou em outros contextos é capaz de mobilizar a imaginação e a criatividade desde que a educação, conforme no assegura Egan (2007, p. 15),

[...] nos capacita, nos autoriza a não sermos dominados pelas aparências, idéias e crenças convencionais. Ela fornece a estrutura mental pela qual podemos perceber a utilidade dessas práticas e aceita-las como condição para o avanço da vida social, mas também pela qual podemos ver seus limites, suas arbitrariedades, e imaginar-nos mudando-as, se assim julgarmos melhor.

Isso significa que é com base nos conhecimentos convencionais (instituídos e compartilhados dentro de um sistema de linguagem) que a educação pode atuar para a transformação. Para finalizar, deixemos que nossos autores dialoguem uma vez mais com o que entendem por imaginação e criatividade, tendo em vista que seus pensamentos embasam as reflexões aqui expostas, que não foram organizadas num sentido retórico, mas com base em construções teóricas em conexão com nossas experiências concretas na docência em arte.

Vigotski (2009, p. 30) diz:

É quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana.

Egan (2007, p. 34) argumenta:

Ser imaginativo, então, não é ter uma função específica altamente desenvolvida, mas é ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais. Não é, particularmente, algo distinto da razão, mas sim o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão. Ela torna toda a vida mental mais significativa; faz a vida ser mais abundante.



Referências bibliográficas

ALENCAR, E. S. de. Psicologia da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DAVID, A. P. MORAIS, M. de F. Pensando a criatividade: apontamentos sobre o percurso explicativo do conceito. *Recreate*. Braga, n. 12, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/20475>
Acesso em: 12/11/2015.

EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C. CABRAL, G. S. *Infância: Imaginação e educação em debate.* Campinas: Papyrus, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicología principios y categorías.* Editorial de Ciencias Sociales: La Habana, 1989.

KNELLER, G. *Arte e ciência da criatividade.* 15ª ed. Trad. José Reis. São Paulo: IBRASA, 1978.

PELAES, M. L. W. Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. *Educação.* Guarulhos, v. 5, n.1, 2010. Disponível em: < <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/issue/view/37/showToc> > Acesso em: 01/03/2015.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/ Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIRGOLIM, A. M. R. ALENCAR, E. S. de. (Apres.). Conversa com o leitor. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). *Talento criativo:* expressão em múltiplos contextos. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

WECHSLER, S. M. Criatividade: descobrindo e encorajando. 3ª ed. Campinas: Livro Pleno, 2002.



SEMANA DE ARTE E ENSINO NA ECA/USP : RESISTÊNCIA POLÍTICA E CULTURAL NA DITADURA MILITAR

Daniella Zanellato¹ - USP

Resumo

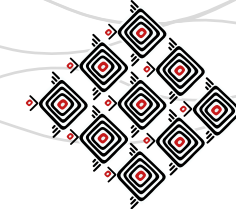
Este artigo pretende investigar aspectos relacionados à memória e à história na compreensão da Semana de Arte e Ensino, realizada em 1980, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). De fundamental importância nos processos de redemocratização do Ensino das Artes nas Universidades do Brasil, pós golpe militar de 1964, a investigação foi realizada com base em fontes primárias e secundárias, além da análise de entrevistas piloto com os participantes da Semana de Arte e Ensino. Por fim, pretende-se compreender como aspectos relacionados a memória dos sujeitos corroboram para a construção da memória coletiva, representando um movimento de liberdade e resistência política e cultural em tempos de ditadura.

Palavras-chave: Semana de arte ensino. Ditadura. Resistência.

Introdução

O período de ditadura militar no Brasil vigorou entre 31 de março de 1964 e 15 de março de 1985. Durante esse período de grandes violações aos direitos humanos, políticos, sociais e culturais da história, acontecia a Semana de Arte e Ensino, realizada em setembro de 1980 e organizada por Ana Mae Barbosa na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), reunindo mais de 3.000 pessoas no campus da Cidade Universitária (Butantã)

¹ Doutoranda em Artes Visuais pela ECA/USP, sob orientação da Profa. Dra. Ana Mae T. B. Barbosa. Mestre em Educação pela FE/USP. Graduada em Desenho Industrial, Programação Visual, pela Universidade Mackenzie e licenciada em Educação Artística pela Faculdade Belas Artes de São Paulo. Docente de Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Email: daniella.zanellato@gmail.com.



e representando um manifesto de resistência e redemocratização no Ensino das Artes nas Universidades no Brasil.

A partir da investigação em fontes primárias e secundárias, bem como da análise de entrevistas piloto semi-estruturadas, buscou-se compreender aspectos da resistência política e cultural manifestos durante a preparação e realização da Semana de Arte e Ensino.

Com temário político, a abertura do encontro foi realizada por Paulo Freire, que retornava do exílio e não teve seu nome revelado no programa, segundo Ana Mae Barbosa “para não ser considerado mera atração política” (2018, p.340). Além de Paulo Freire, nas diversas salas e auditórios, intercambiaram mesas e conferências com expoentes de reconhecimento nacional e internacional, como Mario Barata, Hans J. Koellreuter, Yan Michaelski, Wesley Duke Lee, Noemia Varela, Aloisio Magalhães, Roberto Sandoval, Walter Zanini, Alice Brill, Marcelo Nitsche, Thomaz Farkas, dentre outros.

Alunos da ECA/USP foram colaboradores e propositores de oficinas e ateliês, dentre os quais Tadeu Jungle e Walter Silveira que ofereceram o *Ateliê de TV*. Em parceria com Ney Marcondes e Paulo Priolli, então estudantes dos cursos de Cinema e de Rádio e Televisão da ECA/USP, formaram o grupo TVDO, que segundo Arlindo Machado (2003) é representativo da história do vídeo no Brasil, fazendo parte da segunda geração nomeada de *vídeo independente*. Tadeu Jungle (2003) descreve sua percepção dos anos 1980 na ECA/USP e a constituição do TVDO:

1980, cinza da ditadura. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA/USP. Quatro estudantes, um de cinema e três de televisão, se uniam pra fazer TV. Nosso lema era: “Tudo pode ser um programa de televisão”. Tudo o que acontecia, era. O que não acontecia, também era TV. Para nós, não havia limites. Achávamos que podíamos tudo. Nascemos no meio acadêmico batizados pela cultura de massa. Principalmente pela televisão. Eram ainda tempos de “filme de autor”, lembranças da tropicália, e vídeo era apenas o nome de uma fita. No nosso caldeirão de referências havia J.R. Aguilar, Glauber Rocha. Godard, Eisenstein, Dziga Vertov, Augusto de Campos, Maiakóvski, Zé Celso Martinez Corrêa, Oswald de Andrade, Caetano Veloso, Rolling Stones e...em lugar de honra: Chacrinha (JUNGLE, 2003, p. 211).



Fig.1. Abertura da Semana de Arte e Ensino (1980) – Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e João Alexandre - ECA/USP. Arquivo Ana Mae Barbosa.



Essa possibilidade de realização artística e cultural nos anos de 1980 tiveram espaço na Universidade de São Paulo e de maneira geral na sociedade brasileira, com a Lei da Anistia (1979) que possibilitou a abertura política e cultural, favorecendo a busca de liberdade e a construção de espaços dialógicos, reafirmando a necessidade de expressão, tão sufocada pela ditadura (Napolitano, 2017).

No entanto, cabe destacarmos que em momento anterior a Lei da Anistia (1979), professores, alunos e funcionários ECA/USP e da USP, sofreram duramente com a violação aos seus direitos humanos durante a ditadura militar, com indícios de apoio e participação da Reitoria da Universidade de São Paulo. Sob a gestão do Prof. Miguel Reale, a Assessoria Especial de Segurança e Informação (AESI) funcionava como um órgão de apoio as forças de repressão. Conforme revelou o Relatório Final da Comissão da Verdade da Universidade de São Paulo (2018):

[...] a AESI produziu inúmeros informes, com difusão para as Forças Armadas, para o Serviço Nacional de Informações (SNI), para o Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS) e para as polícias. Em muitos casos, a vigilância resultou em prisão, morte, desaparecimento, privação de trabalho, proibição de matrícula e interrupção de pesquisa acadêmica na Instituição (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2018, vol. 0, p. 9).

De acordo com Motta (2008, p. 58), os reitores não podiam impedir a instalação da AESI, mas poderiam escolher o tipo de colaboração que consideravam melhor, entre “irrestrita ou reticente”:

O próprio fato de alguns deles terem optado pela escolha de quadros internos para compor o pessoal da AESI é significativo. Era uma forma de evitar subordinação total à DSI/MEC, seja quando se queria reduzir o impacto da repressão sobre a universidade, seja quando se queria cooperar com o autoritarismo, mas preservando o poder do reitor (MOTTA, 2008, p. 58).



Assim, é possível ter uma ideia do cenário da Universidade no período que antecedia a Semana de Arte e Ensino, em 1980. O citado Relatório Final da Comissão da Verdade da Universidade de São Paulo (2018), no volume dedicado a ECA/USP, as violações cometidas nos primeiros anos e seguintes da então Escola de Comunicações Culturais (ECC) são explicitadas. Criada em 1965 e em funcionamento a partir de 1967, a partir da instituição dos cursos de Jornalismo, Teatro, Cinema, Rádio e Televisão, Biblioteconomia, Documentação e Relações Públicas. O curso de Teatro, único da área de Artes, foi incorporado da Escola de Arte Dramática (EAD), fundada em 1948, por Alfredo Mesquita (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2018).

As graves violações aos direitos de professores, alunos e funcionários da ECC/ECA foram identificadas durante o percurso compreendido na ditadura, estando na direção por duas vezes consecutivas Antônio Guimarães Ferri (1968 - 1972 e 1976 - 1980):

O professor Jean-Claude Bernardet foi desligado da ECA por decreto federal, o professor Thomaz Farkas teve a renovação de seu contrato barrada na reitoria, o professor José Freitas Nobre teve seu contrato interrompido e o professor José Marques de Melo sofreu um processo interno com base no Decreto 477 (...) nenhum desses eventos pode ser atribuído diretamente à ação do professor Ferri – é possível até que todos tenham ocorrido à revelia de sua vontade (...) Por outro lado, o professor Ferri tinha grande trânsito no poder e tal status perante o poder dificilmente seria alcançado sem conivência com as arbitrariedades do regime e mesmo dos dirigentes máximos da USP (...) há pelo menos um relato de que se encontrava frequentemente, a portas fechadas, com o representante da Assessoria Especial de Informações na USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, volume 8, p. 50).

Não por coincidência e por força da ditadura militar, o professor Jean-Claude Bernardet, antes de ingressar na ECA/USP, havia sido demitido do Instituto de Artes da Universidade de Brasília juntamente com outros 200 professores. Com a criação da ECC (ECA/USP), muitos deles foram incorporados, dentre os quais, José Marques de Melo, Silvio Crespo, Paulo Emilio Sales



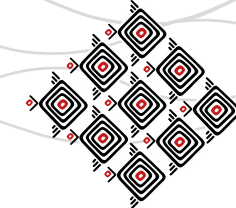
Gomes e a própria Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2018).

Assim, a criação da ECC/ECA na USP, apontaram caminhos de resistência contraditórios, conforme explica Ana Mae Barbosa (2018):

Em primeiro lugar, os professores e diretores vinham de outras unidades, especialmente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), isso em um período de afirmação acadêmica de novas mídias e novas tecnologias com as quais a FFLCH não tinha intimidade. Por outro lado, na exposição de motivos, redigida por Júlio Garcia Morejón e Eddy de Matos Pimenta da Gama e Silva, para a criação da ECC/ECA, a justificação foi diversificar as oportunidades de trabalho para os jovens, citando particularmente os do curso de Sociologia “que com suas agitações promovem inquietações sociais”. Deram a entender que o objetivo era a integração da Empresa-Escola para domar as mentes (Universidade de São Paulo, 2008, v.8, p.13) e esvaziar a agitação política da FFLCH. O que deu certo e transformou a ECA numa das unidades politicamente mais ativas da USP nos meados dos anos 1970 só as contradições dos sistemas políticos e das ações humanas explicam (BARBOSA, 2018, p. 339).

Durante as pesquisas em fontes primárias, localizamos uma notícia da Revista Cruzeiro (1968) sobre a constituição do curso de Cinema, um dos mais concorridos da ECC/USP que revelou que o professor Jean-Claude Bernardet era um professor de “alto nível”, destacando ainda a atitude necessária para a formação dos futuros cineastas:

O curso de cinema, um dos mais concorridos, é iniciado com a cadeira preparatória “Introdução ao Cinema”. Conta com dois professores de alto nível: Rudá de Andrade e Jean-Claude Bernardet [... Jean-Claude, autor de “Brasil em Tempo de Cinema”, premiado no último festival de Brasília como roteirista, ensina cinema brasileiro. História e fenômenos, o cinema novo, o cinema atual. Descobrimo o cineasta como autor da mais vigorosa obra de comunicação com as massas, os futuros profissionais vão se convencendo de que é preciso assumir uma atitude não apenas estética ou criadora, mas renovadora e atuante diante de nossa realidade (JUNIOR, 1968, p. 114-115).



Conforme apontado, com a aprovação da Lei da Anistia (1979) abriu-se a possibilidade de reintegração de professores perseguidos politicamente na Universidade. Assim, a partir de uma mobilização por abaixo-assinado organizado pelos professores do Departamento de Jornalismo e dirigido ao então reitor Waldyr Muniz Oliva, os professores Jean-Claude Bernardet, José Marques de Melo, Jair Borin, Sinval Medina, José Freitas Nobre, Cremilda Medina (em 1986), dentre outros, puderam retornar a ECA/USP.

Dentre os professores reintegrados a ECA/USP, destacamos dois que participaram da Semana de Arte e Ensino, Thomaz Farkas que acompanhado de José Miguel Wisnik realizaram uma mesa sobre a literatura e música, intitulada “De Mario de Andrade a Roberto Carlos e vice versa” (p.4); e o próprio Jean Claude-Bernardet com a mesa “Cinema e Educação”.(p.5)

Nesse contexto, durante a Semana de Arte e Ensino diferentes grupos, reunidos e estimulados a refletir as problemáticas da Arte e Educação em caráter nacional potencializaram os debates, reunidos em 34 grupos que discutiram temas diferentes, sendo os resultados de cada grupo divulgados em assembleias realizadas nos mesmos dias, com as reflexões dos debates impressos. Em paralelo, acontecia na Universidade o Primeiro Congresso da USP (Hamburguer, 1985), organizado pela Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP), tendo por temática a indagação “Para onde vai a USP?” De maneira coletiva e democrática, a organização da Semana de Arte e Ensino se revelou desde o início como resistência política e cultural, além de um manifesto a liberdade de ideias e participação.

Numa das primeiras convocatórias públicas para participação na organização da Semana de Arte e Ensino, realizada nos jornais Folha de São Paulo (1980) e Estado de São Paulo (1980), a primeira plenária contou com a presença de 300 participantes. Reunidos no auditório da ECA/USP, de maneira coletiva e democrática, os participantes convidados a participarem se organizaram em grupos de trabalho para estruturar a temática prévia dos debates, bem como estrutura geral da Semana de Arte e Ensino:



Não há um temário determinado por nós, da ECA – prossegue – para a Semana de Arte e Ensino, mas é preciso estruturarmos os debates e tirarmos conclusões claras. Acreditamos, entretanto que isto precisa ser feito pela comunidade de arte-educadores de São Paulo, não por meia dúzia de professores universitários. Se não queremos ser paroquiais, nem nos investirmos de autoridade, temos que começar a democratizar a partir da organização do encontro (FOLHA DE SÃO PAULO, 27 de abril de 1980, p. 50).

Com a censura e medo vivenciados diariamente na Universidade, os anos de 1980 representaram um “grito de liberdade”:

Eu acho que os anos 1980 até bem mais tarde, foi o que a França viveu em 1968 e o que os EUA viveram em 1968 e 1969, um grito de liberdade. E na ECA, havia uma grande busca de embasamento, não era a “*porra louquice*”, que era a palavra que se usava na época. A gente tinha embasamento, buscava embasamento. Não era a liberdade no sentido de estarmos revoltados, era uma construção de liberdade. A busca da liberdade era construída, prática e teoricamente (BARBOSA, entrevista, 2018).

Na perspectiva Freireana, a educação centrada na liberdade representa um processo emancipatório, em que o homem é o sujeito transformador da sociedade e assim desvencilhando-se do papel anteriormente assumido de “homem-objeto”, transformando-se no agente de mudança social:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 1967, p. 36).

Diante dessas reflexões, podemos considerar que as mobilizações e debates durante as Semana de Arte e Ensino foram fundamentais para a deflagração da primeira Associação de Classe dos Arte/Educadores do Brasil.



A seguir, investigaremos aspectos relacionados a memória e a história a partir do olhar dos participantes da Semana de Arte e Ensino, numa breve análise das entrevistas piloto e tendo por pressuposto o desafio proposto por Paulo Freire (1991, p. 89) a nós, educadores: “[...] é assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo (...) a melhor maneira de alguém assumir seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade”.

Memória e História: caminhos para construção coletiva

A compreensão das questões que envolvem as discussões sobre memória e história oral tiveram por base os estudos de Ecléa Bosi em sua obra *O tempo vivo da memória* (2004). Para a autora, a memória oral longe da unilateralidade que impõe certas instituições nos seus registros, como a escola e a igreja, por exemplo, faz intervir pontos de vista contraditórios, distintos entre si, sendo essa sua maior riqueza.

Dessa forma, é por meio da memória oral que as narrativas se ampliam a fatos históricos, constituindo-se como narrativas pessoais inerentes a memória coletiva. A autora irá ainda apontar para uma narrativa coletiva privilegiada quando no interior de um mito ou uma ideologia, de forma que a memória coletiva “trabalhada pela ideologia” sobre a “memória individual do recordador” suscita a construção de narrativas sociais coletivas: “E essa narrativa explicadora e legitimadora serve ao poder que a transmite e difunde” (p.18-19). Sendo assim as memórias apresentadas pelos indivíduos valerão, por fim, como legitimação para o coletivo.

No mesmo sentido, Meihy (2005, p. 63) apresenta que a memória coletiva seria aquilo que possibilitaria a identidade nas narrativas grupais, e que articula a narrativa do indivíduo ao grupo. A narrativa nasce na memória e se projeta na imaginação, ela é composta por aquilo que foi lembrado, como foi narrado, em que circunstância o fato foi evocado, articulando estratégias que se materializam na representação verbal e pode ser transformada em fonte escrita. Nesse sentido,



“as memórias são lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos concretos, objetivos e materiais”.

Para Thompson (1992), toda fonte histórica derivada da percepção é subjetiva, e somente a fonte oral irá permitir desafiar essa subjetividade, descolando as camadas da memória, cavando fundo em suas sombras, na expectativa de atingir uma verdade ocultada.

Conforme aponta Meihy e Holanda (2017), a história oral, ao valer-se da memória, estabelece vínculos com a identidade do grupo entrevistado, formando comunidades afins. Como um procedimento, a entrevista na história oral acontecerá no tempo real da apreensão entre os participantes que estão colocados em situação de diálogo e, tal como na entrevista ativa proposta por Murakami (2012), são construídas interações sociais por meio das narrativas. Tais narrativas ainda, de acordo com Meihy e Holanda (2017, p. 14), mantêm um vínculo com o imediato, reconhecendo nele um enlace da “memória com modos de narrar”. No que diz respeito às relações entre entrevista e história oral, os autores pontuam que a entrevista é a manifestação mais conhecida de fontes orais, da qual a história oral faz parte.

Dessa forma, durante a realização do processo de coleta de dados por meio de entrevistas, buscamos como escopo a entrevista ativa, conforme propõe Muramaki (2012) e, a partir da realização de três pré-entrevistas ou entrevistas piloto, como proposto por Eclea Bosi (2004), analisamos a estratégia metodológica investigando possíveis percursos a serem assumidos durante o aprofundamento da pesquisa, sendo um importante momento para definir novas proposições e localizar aspectos que anteriormente não haviam sido considerados.

Dentre os principais pontos apresentados pelos entrevistados, podemos localizar a tentativa de compreensão da atmosfera social e política da época, após um longo período nos quais os participantes entrevistados descrevem como de enorme medo diante de grandes reuniões de pessoas na universidade, além de uma necessidade de localizar novos caminhos para o Ensino da Arte.



Para localizar esses novos caminhos, os participantes citaram que o período representou, em linhas gerais, movimentos de luta e resistência, identificando-se um re- despertar dos movimentos culturais e sociais, por meio dos chamados projetos de reestruturação social e educacional, constituindo uma nova forma de estar dos sujeitos sociais e coletivos. Ainda, no campo da Arte/Educação, as autores apresentam que esse movimento será fundamental para que, a partir dos anos de 1980, educadores iniciem um processo de discussão de práticas e teorias da educação escolar, com vistas às transformações sociais e favorecendo as reflexões no ensino de Arte com os mesmos fins.

Os dados das entrevistas piloto revelaram elementos em relação a dinâmica de organização da Semana de Arte e Ensino, por meio da qual foram reveladas a grande capacidade de articulação local, regional e nacional. Dentre os motivos destacados, a capacidade de mobilização nacional da organizadora da Semana de Arte e Ensino; o anseio pela liberdade e o “novo” pelos participantes, professores e alunos; além da articulação junto aos meios de comunicação, sobretudo os jornais de grande circulação, para disseminação das convocatórias de participação.

Os diálogos construídos nos momentos das entrevistas revelaram ainda que as memórias dos participantes envolvem aspectos relacionados a mobilização frente as discussões sobre a importância do ensino da Arte na escola, num momento que apesar do início de abertura política, ainda era o da ditadura militar.

Além desses, outros dois aspectos chamaram a atenção: a) o medo da repressão durante a reunião de um grande número de pessoas num mesmo local; b) intensa articulação e movimentação entre todos, seja participando ou auxiliando nas plenárias e conferências realizadas ou nas manifestações artísticas e culturais no campus da Cidade Universitária (Butantã).

Foi possível identificar que a participação na Semana de Arte e Ensino corroborou com a definição de alguns participantes pela carreira docente na área de Artes, num momento histórico de grande desprestígio da área para as licenciaturas, com grandes distinções de status entre o



artista e o arte/educador. Essa questão fica evidente na fala dos entrevistados que ingressaram inicialmente nos cursos de bacharelado e decidiram dar continuidade aos estudos na licenciatura na área de Artes, sobretudo após as reflexões e discussões suscitadas na Semana de Arte e Ensino, como revelou uma das entrevistas.

Considerações finais

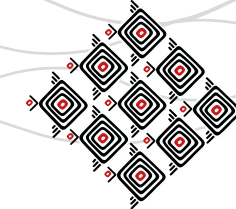
A Semana de Arte e Ensino, realizada em 1980, representou um manifesto de resistência política e cultural, bem como de redemocratização no Ensino das Artes nas Universidades no Brasil. Dentre as inúmeras contribuições, a realização deflagrou a primeira Associação de Classe dos Arte/Educadores do Brasil.

As fontes primárias e secundárias analisadas corroboraram na compreensão de tais fatos, também percebidos em diferentes dimensões pelos participantes entrevistados.

Nesse sentido, a contribuição dos integrantes foi ativa, em todos os setores e tal participação ficaram registrados em suas memórias. Bosi (2004, p. 18) cita que no interior de uma classe, há uma memória coletiva “[...] com poder de difusão, que se alimenta de imagens, sentimento, idéias e valores que dão identidade àquela classe”.

No caso dos participantes das entrevistas piloto, os sentimentos, ideias e valores citados por Bosi (2004) se expressam na continuidade na carreira que, os antigos alunos dos cursos de Artes, em suas diferentes linguagens, passados quase 40 anos do evento na ECA/USP, se constituíram durante suas trajetórias profissionais e pessoais como professores da educação básica e universitária da área de Artes.

Para Tardif (2000), o desenvolvimento de saberes por parte dos professores possui determinadas características: são adquiridos através do tempo, uma vez que se vinculam com a sua história de vida escolar e com a estruturação da rotina de trabalho desde os primeiros anos de



prática; são plurais e heterogêneos, pois são originários de diferentes fontes e utilizados de modo integrado no trabalho; são personalizados e situados, isto é, são saberes apropriados, com sentidos construídos em função de uma situação.

Outra questão importante mencionada no que diz respeito ao “grande mérito dos depoimentos, é a revelação do desnível assustador de experiência vivida nos seres que compartilham a mesma época; podemos colher enorme quantidade de informações factuais, mas o que importa é delas fazer emergir uma visão do mundo”. (BOSI, 2004, p.19)

Por fim, foi possível identificar nessas entrevistas que “[...] do vínculo com o passado se extrai a força para formação de identidade”, conforme nos apontou Bosi (2004, p.16). A identidade traz consigo as memórias individuais que são também coletivas, possibilitando que fontes de outras épocas proponham reflexões sobre o presente que, no caso da Semana de Arte e Ensino, se revelam ainda atuais no contexto político e cultural brasileiro.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A.M. Entrevista concedida a Daniella Zanellato em 11 de maio de 2018. São Paulo.

BARBOSA, A.M. O ensino das Artes Visuais na Universidade. **Revista de Estudos Avançados**, v.32, n.93, p.331-348, 2018.

BOSI, E. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

_____. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.** 3.ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

_____. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.



FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Ilustrada. 27 de abril de 1980, p.24.

GADOTTI, M.; FREIRE, P. Pedagogia: diálogo e conflito. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

HAMBURGUER, E.W.(Org). Para onde vai a USP ?. I Congresso da Universidade de São Paulo. São Paulo: Adusp, 1985.

MEIHY, J.C.S.B. Manual de História Oral. 5a ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

_____; YOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar.** 2.ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2017.

MURAKAMI. K. Discursive Psychology of Remembering and Reconciliation. New York: Nova Publishers, 2012.

NAPOLITANO, M. Coração Civil: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964- 1985) – Ensaio histórico. São Paulo: Intermeios, 2017.

THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. Trad. L.L. Oliveira. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Relatório Final da Comissão da Verdade da Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes: o microcosmos da disputa por um projeto de modernidade. São Paulo: USP, 2018, v.8.

_____. Relatório Final da Comissão da Verdade da Universidade de São Paulo. Apresentações e Recomendações: graves violações dos direitos humanos na Universidade de São Paulo (1964-1985). São Paulo: USP, 2018, v.0.



A TESE “IRENE TEIXEIRA DE AZEVEDO” PARA O INGRESSO AO MAGISTÉRIO DO DESENHO NA BELÉM DE 1943: PREOCUPAÇÕES ANTIGIAS E CONTINUIDADES HODIERNAS

Edison da Silva Farias¹ - UFPA
Karina da Silva Farias² - UFPA

Resumo

Um antigo impresso, raro exemplar denominado “Desenho, Meio de Expressão e de Educação - Tese apresentada à Escola Normal do Pará para a cadeira de Desenho, 1943” é o provocador deste *paper* que, além de apresentar a estrutura do citado documento, aprecia as bases teóricas da postulante, traz informações sobre o contexto histórico, estético e político em que se construía o ensino do desenho na Belém de antanho e revela o elã da mulher, professora de arte, em seu projeto formacional *au milieu du XXe siècle*. Os pensamentos de Pestalozzi, Froebel, Rousseau, além de Nereu Sampaio, Rouma e Luquet, surgem ao longo do texto, em sustentação à tese da artista professora Irene Azevedo.

Palavras-chave: Ensino de Arte no Pará. Pintores paraenses. Escola Normal.

Introdução

O documento provocador, deflagrador e que serve de esteira para a presente narrativa, - fragmento que pode contribuir para a construção do grande painel da História do Ensino das Ar-

1 Doutor em Artes pela USP. Professor Associado IV nos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Artes Visuais Bacharelado da Faculdade de Artes Visuais de Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará – UFPA. Pesquisador vinculado à ANPAP coordena o Grupo de Pesquisa Crítica e Historiografia da Arte na Amazônia – CHAA, inscrito no CNPq.

2 Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará e Bacharel em Moda pela Universidade da Amazônia – UNAMA. E-mail: kainai1@gmail.com



tes Plásticas e Visuais no Estado do Pará -, é um impresso que faz parte do acervo remanescente da biblioteca de Betty Veiga Santos, professora e artista plástica falecida em 2015 e que está sob a guarda do Espaço Pró-Memória Betty Veiga Santos.³

A plaquete de trinta e três páginas com folhas oxidadas pelo tempo pertenceu, certamente, ao Pintor Professor José Veiga Santos⁴ por doação da própria autora, deduzimos. Com a morte do pai, Betty guardou e preservou o documento, pois, afinal, a professora foco deste artigo, Irene Dias Teixeira de Azevedo fora aluna do Atelier de Desenho e Pintura no segundo quartel do século XX. O nome da lente compõem a lista de importantes personalidades do cenário cultural belenense que por àquela casa passaram, uma espécie da Escola de Belas Artes para o cenário *school less*, de arte local, todos resilientes à ausência de políticas públicas educacionais que fundassem e consolidassem o ensino da arte pictórica no Pará, notadamente na cidade de Belém.

O presente texto apresentará a estrutura do documento citado e, ao longo das demais linhas, destacará a importância do mesmo para a Historiografia sobre o ensino das artes em Belém, enquanto contextualizará a história da nossa “heroína” em seus aspectos artísticos na interface com o campo cultural Belenense perscrutando, em diferentes documentos, a visão sobre as atitudes e comprometimentos educacionais/artísticos daqueles pioneiros professores que construíram e preservaram a cultura paraense para além de seus limites.⁵

No contorno deste *paper*, a tese de Irene Teixeira de Azevedo será o ponto de partida para a construção das conexões acerca da importância do desenho como meio de expressão e educação no cenário cultural belenense que ainda está por se desenhar e conhecer na sua totalidade.

3 Parte do Grupo de Pesquisa Crítica e Historiografia da Arte na Amazônia – CHAA, FAV/ICA/UFGA.

4 Sobre José Veiga Santos consultar FARIAS, E., “O Macro Micro de Mundo de Veiga Santos”. Anais da ANPAP, 20117, pp. 1679-189.

5 Sobre Theodoro Braga por exemplo, importante citar o trabalho de COELHO, Edilson da S., “A Multiforme Obra Artística e Intelectual de Theodoro Braga”. Anais do III Encontro de História da Arte – IICH / UNICAMP. Disponível In: <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2007/COELHO,%20Edilson%20da%20Silveira.pdf>. Acessado em 03 de setembro de 2017 as 18:15h.



Alguns aspectos do cenário cultural da Belém/Brasil da década de 1940

A declaração “A Educação do corpo, na mais ampla acepção da palavra, significa, também, o cultivo de nobres e excelentes atributos do espírito” (Nosso Século Brasil, 1930/1954(II), 1980, p. 70), atribuída a Getúlio Vargas num cartaz em que o estadista posa de atleta, ilustra, no campo educacional brasileiro o que a história denominou de “O Estado Novo”. O Brasil estava nesse período sobre a égide dos ideais nacionalistas/autoritários e, tais ideais, inspiravam as diretrizes do Ministério da Educação. Gustavo Capanema, em 1938, vaticinava: “A educação não pode ser neutra no mundo moderno”. O problema, conjecturamos, era escrutinar o que o Estado entendia por “moderno” ou “neutro”, naquele tempo e, pelo que se vê, ainda no Brasil hodierno do tempo da “pátria educadora”- equívocos a perdurarem em distorções e novos patrulhamentos ideológicos disfarçados de “progresso cultural” ou “inclusão social”.

Pelos finais da década de 1930 “o Ministro Gustavo Capanema traça as diretrizes gerais que deveriam obedecer o ensino primário, profissional, secundário, superior, a educação dos anormais, a educação física, a educação moral, a educação feminina e a preparação dos professores.”⁶

Ora, é neste clima que o concurso à cátedra de Desenho da Escola Normal do Pará⁷ ocorreu e no qual a pleiteante ao cargo vivia na década de 1943⁸. No cenário nacional, os anos anteriores

6 Cf. “Diretrizes para a Educação Nacional” publicado no “Legionário”, nº 27 de 9 de janeiro de 1938. Disponível In: http://www.pliniocorreadeoliveira.info/LEG%20380109_Diretrizesparaeducacaonacional.htm. Acessado em 03 de setembro de 2017 as 12:45.

7 Cf. CRUZ, E. Portaria de 9 de junho de 1874 a Escola Normal foi regulamentada pela chancela do Presidente da Província, Pedro Vicente de Azevedo. In: “História do Pará”,

8 Cf. JÚNIOR, R. W. T., “Após a chamada revolução de 30, foram introduzidas várias modificações no currículo, tentou-se sem sucesso, abrir concurso para várias cadeiras cujos professores tinham sido nomeados irregularmente”. Cita o autor que desde 1895 esta situação ocorria até 1912. Portanto, o concurso de Teixeira Azevedo, parece significar um processo de modernização no ensino da escola normal, fosse pelo fato do ingresso de uma mulher no quadro docente, fosse pelo fato da cadeira se distanciar do caráter de ensino de prendas domésticas ligadas a



foram marcados por eventos que se configuraram como uma procura pelas raízes que possibilitassem uma sólida estrutura para o florescimento da inteligência brasileira. Urbanisticamente, nas décadas de 1930 e 1940, Belém tinha

[...] predominantemente em áreas afastadas do centro da cidade, no bairro do Reduto, uma área pouco ocupada e privilegiada por sua proximidade ao porto, localizavam-se os edifícios de pequenas e médias fábricas de produtos de couro, gêneros malimentícios, de exportação de castanhas do Pará e de objetos de higiene, que se constituíam em uma das principais fontes de renda do período⁹.

Em Belém também pairavam as expectativas geradas pela participação da cidade no conflito bélico que permitiu o uso de sua base aérea para o exército norte-americano.

O resultado foi um incremento significativo no número de habitantes, em função dos soldados que se instalariam na cidade e dos que ali chegariam procurando trabalho. Foi um crescimento efêmero reavivado pela economia e por atividades locais como a construção, mas que não sobreviveria ao final da guerra. Desse período, tem-se como consequência dos “Acordos de Washington” assinados em 1942, a inauguração de um dique seco em 1944 para a drenagem das áreas baixas da cidade, abandonado pelas sucessivas administrações o qual nos anos cinquenta deixou de funcionar definitivamente.¹⁰

agulhas e linhas. In: Um Viveiro de Mestres: A Escola Normal e a Cidade de Belém do Pará em Tempos de Modernização (1890-1920), Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da PUC-SP, sob a orientação da Profa, Dra. Estefânia Knotz Canguçu Fraga, p. 223, 2012

9 Cf. “Arquitetura, modernização e política entre 1930 e 1945 na cidade de Belém”. In: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.094/161>. Acessado em 03 de setembro de 2017 às 18:30.

10 Idem



No aspecto político/social destaca-se:

[...] o discurso nostálgico com relação à cidade, o novo governo de Magalhães Barata, empreende novos esforços para legitimar-se frente aos cidadãos. Durante estes anos, institui uma nova rotina administrativa, percorrendo todo o território da então província do Pará em diferentes meios: cavalo, trem, navio ou canoa, fazendo uma política assistencial, levando remédios, dentistas, e abrindo as portas do Palácio do Governo para a população e convertendo-se em um dos políticos mais populares entre os menos favorecidos socialmente. Foi o líder durante três décadas intermitentes da política local.¹¹

Por limitação do escopo deste texto deixamos de referenciar as políticas estaduais em seus respectivos projetos pedagógicos de ensino, bem como situar seus autores e leis. Todavia, o “Regimento do Ensino Primário de 1943”, serve de contexto político para o ingresso de mulheres no ensino da Escola Normal no Pará¹² assim como são luminares os textos de Raimundo William Tavares Júnior, e Maricilde Oliveira Coelho, para o tema do ensino público em Belém.¹³

No que tange aos aspectos culturais e artísticos, destaque-se que na década anterior à publicação da “Tese Irene Azevedo”, segundo o “Relatório Ricci” (RICCI, c. 1976), uma instituição cultural denominada “Instrução Artística Brasileira” realizava os “Salões de Ensaio”, sob a organi-

11 Idem

12 Ver ROSÁRIO, M. J. A. & MELO, C. N. “Guia de fontes sobre o ensino público de Belém do Pará no século XX”, p. 52, 2012.

13 Tratam-se da tese de doutorado já citada na nota nove e do capítulo “Discurso da docência: o feminino na nova escola republicana” de COELHO, M. O. In: “História da Educação no Pará”, pp. 151 – 168, 2014.



zação de um pintor, Leônidas Monte¹⁴, e de um burocrata, Dr. Oswaldo Viana. O primeiro salão, em 1936, teve lugar no Teatro da Paz e, entre os premiados figurava o nome de José Veiga Santos. Naqueles salões as premiações ocorriam por categorias técnicas artísticas e, desta forma, o segmento Arquitetura também era contemplado tanto na mostra como na premiação.

Na esteira ainda do relato de Ricci, o Salão de 1938 comemorava o “V Centenário da Abolição” e, desta feita, figuravam entre os artistas premiados a jovem artista Betty Veiga Santos e sua respectiva irmã Lucy Veiga Santos - duas jovens neófitas pintoras, filhas de José Veiga Santos. Esta breve memória se justifica pelo fato de localizar as raízes culturais e estéticas da nossa “heroína”.

Ocorre que Irene Teixeira Azevedo fora aluna de pintura no atelier de José Veiga Santos, assim como muitas figuras importantes do cenário das artes plástica e visuais de Belém o foram. (FARIAS, 2011) Justamente naquele ambiente de sistemático ensino da observação da natureza e das qualidades plásticas existentes nos objetos e figuras humanas é que se formou o espírito humanístico de Irene Teixeira Azevedo.

A personagem em tela, é oportuno lembrar, carece de um estudo biográfico mais aprofundado, mas em termos do que podemos concluir sobre o que vivenciou em sua época, Azevedo foi, certamente, uma pessoa que criticou o campo cultural em que, historicamente, não via a consolidação do ensino das belas artes; constatava a apatia do mesmo campo à poética modernista de Ismael Nery quando fracassada a exposição que o pintor realizara em Belém, por exemplo, em 1929; bem como sofria com os impactos de toda sorte resultantes do isolacionismo geográfico de Belém para com o resto do Brasil, via terrestre e, finalmente, vivenciava a resiliência dos agentes culturais locais, tanto de forma individual como de forma coletiva, no sentido de manter a cultura artística pulsando em solo paraense. Note-se, nesse âmbito do ensino da arte da pintura

14 Pintor Ricci, no Relatório citado, considera o primeiro pintor impressionista em Belém. Monte era natural do Ceará, p. 214.

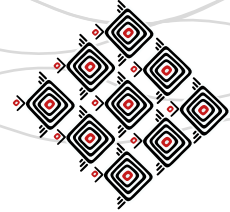


Fig. 3. AZEVEDO, Irene. “Ruínas do Engenho Murutucu”. Óleo s/tela, 30,2 x 30,7 cm, 1952.
Fonte: Acervo do Museu de Arte de Belém, Estado do Pará

e do desenho em Belém, a formação de um movimento cultural de gênero, uma vez que o nome de Irene Azevedo soma-se ao grupo de mulheres que se aventuraram em um campo que ainda se configurava eminentemente masculino, quais sejam: Clotilde Pereira, Antonieta Santos Feio, Betty Veiga Santos e, mais recentemente Concy Cutrim (FARIAS, E.; CUTRIM, E., 2014, p. 121-143), dentre outras pintoras, que mantinham cursos domésticos, em domicílio, menos conhecidas.

Para o “II Salão Oficial de Belas Artes do Pará” Veiga Santos fora convidado para a Comissão de Seleção e Premiação, oportunidade em que declina do convite por conta de ter alunos seus no referido certame artístico (FARIAS, E., 2017, pp. 1679-189). De fato, foi justamente naquela edição da referida mostra que Irene Teixeira de Azevedo foi premiada, no segmento ilustração. A partir de então a jovem artista tornou-se entusiasta de outros certamente e, em alguns, logrou sucesso, se não de premiação, de seleção.

O Museu de Arte de Belém – MABE, possui duas obras de autoria da artista e, segundo Fernandes Silva (SILVA, C. F., 2009), Azevedo participou, além do Salão de 1944, (segundo prêmio – Desenho Técnico “Cataléia Intermédia”), também, do Salão de 1947 - o VIII Salão em que a artista expunha ao lado de seu professor, momento em que trinta e duas obras são aceitas (IDEM, p. 16). Aliás, note-se que o Atelier Veiga Santos era pródigo em fornecer artistas para esses certames da Belém de antanho.

Ainda pertencente ao espólio do Pró-Memorial Betty Veiga Santos, há um documento manuscrito, da lavra de Azevedo em que a mesma presta declaração sobre a artista Betty Veiga Santos, filha de seu professor José Veiga Santos. No referido documento pode-se constatar o desabafo, lamento ao campo cultural, conforme citado anteriormente, e a exaltação à artista e seu genitor:

Beatriz Araujo Santos sempre revelou os mais altos pendores artísticos, obtendo sucessos como aluna do Curso de Desenho e Pintura Clássica do inesquecível professor Veiga Santos, de quem é filha e continuadora. Não havendo Escola de Belas Artes no estado do Pará,



o que é de lamentar, as vocações artísticas como a de Beatriz de Araujo Santos, procuram os cursos particulares, quando não se entregam a luta com a própria experiência transformando-se em autodidatas. Beatriz de Araujo Santos, entretanto, teve além da herança de uma vocação decidida, a sábia orientação de um artista que honrou e dignificou o Pará e o Brasil, com suas obras admiráveis, nas quais, além de sensibilidade estética, se aprecia a técnica adquirida em grandes escolas européias.¹⁵

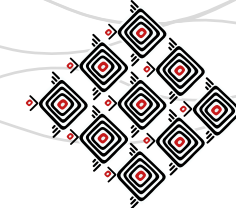
A estrutura física/teórica e estética/ideológica da Tese

O documento “Tese Irene Teixeira de Azevedo”, está dividido em três capítulos a saber: Na folha, a guisa de sumário, consta a relação: Capítulo I: Desenho a serviço da Educação; Capítulo II: I - Psicologia do Desenho Infantil (Teoria); II- Aproveitamento de Aptidões; Capítulo III: I- O ensino do Desenho no curso Normal; II- Processo Pedagógico: a) Interesses b) compreensão e c) Aplicação, logo após esta parte, numa espécie de folio anexo, a autora abre o documento com um quadro sinótico sobre o estudo do Desenho. O esquema divide o conhecimento dobre o desenho em duas partes, isto é: Parte teórica (Sistema) e Parte prática (Processo).

Azevedo inicia o primeiro capítulo discorrendo sobre o desenho como “manifestação mais rudimentar da arte” e declara que esta manifestação é “...o melhor e mais vivo testemunho do grau de civilização de um povo” e que “está inegavelmente em seu patrimônio artístico.” (AZEVEDO, p. 3), portanto, “de suma importância para o processo educativo”.

Mais adiante, a postulante critica, de certa forma, os ares modernistas no ensino, quando grafa:

15 Trecho do manuscrito datado de 12 de outubro de 1970 (Rio de Janeiro), em papel pautado, assinado por Irene Dias Teixeira de Azevedo e reconhecido em cartório de Belém, Pará. Acervo do Pró-Memória Betty Veiga Santos.



A evolução moderna, empolgando todos os setores da vida social, exerceu influência incisiva nos meios educacionais. Modificações em todos os sentidos se operam, borbulhando em incoerências e confusões ideológicas, que tiveram como corolário a desarticulação das fases escolares, por que passa a criança (AZEVEDO, p. 16).

A partir dessa observação inicial, depreende-se que a candidata não se colima ao que o contexto do cenário nacional sobre a arte e cultura preconizava, e isto fica mais patente quando se refere à arte:

No plano da educação artística foram menos animadores os resultados; e, para isso, não concorreram apenas reformas, tendo, quiçá, influído por muito mais o modo de sentir, de praticar e de interpretar a arte (AZEVEDO, p. 17).

Ao citar Nereu de Sampaio¹⁶: “pode-se afirmar que o conceito moderno do ensino do desenho resulta da correção de um erro de excentricidade na sua metodologia. Até os últimos momentos do século passado o desenho foi considerado menos como fator de educação do que como veículo da preparação artística” (AZEVEDO, p. 4 e 5), Azevedo não explicita a sua filiação à ideia do desenho como expressão que está no ideário de Nereu Sampaio. Todavia, continua a apresentar a preocupação com o método de ensino do desenho e sua função social, quando declara:

16 Cf. BARBOSA, A. M. Nereu Sapaio foi um interprete das idéias de John Dewey no Brasil. Em 2 de outubro de 1929 apresentou uma tese na Escola Normal do Distrito Federal com o título “Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia” em que transparece o método espontâneo-reflexivo que por sua vez foi pautado nas considerações metodológicas de Dewey, expostas em “*The school and society*”. In: “John Dewey e o ensino da arte no Brasil”. pp. 77-95, 2001.



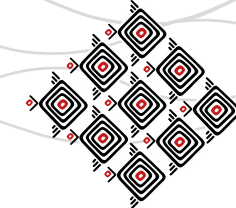
No século XIX pronunciou-se mais a necessidade positiva de dar melhor organização ao ensino da matéria. A exemplo da França, a Inglaterra, a Austria, a Alemanha, a Holanda e a América do Norte, tratando do problema renovador da política econômica e industrial, em prol do incremento das fontes manufatureiras, atraíram mestres especializados, que modificaram a interpretação da arte isolada, criando com horizontes mais largos, após experiências e observações cuidadosas, as Artes Aplicadas.

O texto de Azevedo não faz as devidas referências sobre o que é citado, porém demonstra preocupações com a idéia de colocar o desenho a serviço do ensino profissional, bem como da educação geral e que possui certo conhecimento sobre alguns autores, teóricos e artistas que se dedicaram e se preocuparam com o ensino da arte do desenho. Em síntese, na Tese, Azevedo cita: Violet - Le- Duc (França), a partir do conceito de linguagem gráfica, em que “firmou a convicção de sua utilidade como elemento propulsor de todas as atividades humanas; Dorpfeld (Alemanha), a partir das idéias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, o qual “defendeu esse mesmo princípio”; Pestalozzi, “na concepção fundamental do ensino intuitivo”, uma vez que “foi o primeiro a formular em torno da aplicação do desenho no terreno educacional, as mais fecundas teorias, que um século mais tarde Viollet- Le- Duc sistematizou”.

Azevedo demonstra que tinha o conhecimento sobre os modernos processos da psicopedagogia de então quando afirma que aqueles “influenciaram o desenho de maneira decisiva na difusão do ensino primário e profissional, com o aproveitamento eficaz e direto das observações acuradas de mestres tão dedicados quanto estudiosos. (AZEVEDO, p.6)

Diante do quadro desafiador, Azevedo notava que o sistema educacional tinha um sério obstáculo a transpor: o retardo na evolução “do novel objetivo dessa disciplina”, isto é a ausência de professores qualificados, “especializados e com descortinos mais amplos nos encargos do ensino”. (IDEM)

Ainda na sequencia da construção da tese, Azevedo retoma a idéia inicial ao citar Sampaio no que se refere à escola ativa. Azevedo demonstra que se filia a idéia da necessidade de se dar à



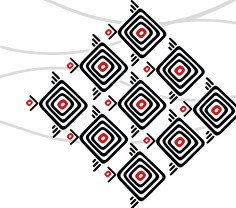
criança liberdade de ação. Porém, destaca que o teórico deseja que o professor e a escola exijam a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos. Esta retomada do pensamento de Sampaio “revela que o ensino artístico não deve constituir mais privilégios dos predestinados”, e “confere-lhe maiores destinos no objetivo da observação direta das capacidades, de desenvolvimento e tendências psicológicas de cada indivíduo. (AZEVEDO, pp.5 - 6). Esses são, portanto, alguns dos pontos incorporados pela candidata à professora em sua tese.

Ao terminar o primeiro capítulo de sua tese, Azevedo afirma que o desenho deve ser instrumento de educação e, portanto a escola deve ser o campo mais apropriado para essa oficina, uma vez que, afirma a professora, “todos os psicólogos e pedagogos modernos, entre eles Pestalozzi, Froebel e Rousseau, firmaram a convicção de que o desenho deve ser tomado como meio e não como fim educacional”.

Finalmente, ao recorrer aos teóricos George Rouma¹⁷ e E Kerschensteiner¹⁸, Azevedo cita: do primeiro a declaração de que a atividade gráfica infantil evolui em harmonia com o desenvolvimento físico e mental da criança e, do segundo, a observação de que esse fato se verifica em toda população infantil mundial. Destarte, encerra a professora, ainda referindo-se às idéias de Nereu Sampaio como aquelas necessárias para a nova feição da arte na escola - “uma feição consciente e prática, na realização técnica de sua finalidade educativa” – evocando que o programa do Instituto de Educação “é bem a prova do empenho de nossos mestres em firmar a moderna concepção de arte na escola, visando o preparo dos futuros professores para os misteres da escola primária, com a eficiência dos novos métodos” (AZEVEDO, p. 10).

17 Autor de “El Lenguaje Grafico Del Niño” e, segundo René Halconuy, foi o pioneiro das relações pedagógicas belgo-bolivianas.

18 “Kerschensteiner foi um educador popular no verdadeiro sentido da palavra. [...] “Seus principais pontos de referência foram a filosofia educativa de Johann Heinrich Pestalozzi, a ampla visão sociológica da educação de John Dewey e a perspectiva cultural-histórica de Eduard Spranger.”. In: Perspectives: revue trimestrielle d’éducation comparée. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 23, n. 3-4, pp. 831-848, 1993.



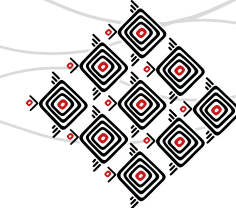
No segundo capítulo, Azevedo categoriza o desenho como veículo de educação, estruturando-o da seguinte forma: a) Individual ou Pessoal; Egocêntrico, Individual/Egoísta e b) Coletivo ou Social ; Socialização-Motivos (pessoa ou coisa) - Cópia; traços, forma, cor.

A criança na fase do egocentrismo, como o próprio nome já diz, está apenas preocupada consigo mesma e vivencia o prazer provocado pelo livre desenhar (garatujas), ignorando, desta forma, o outro em suas críticas e observações. Esta fase é considerada uma fase normal para o indivíduo, no entanto a fase Individual Egoísta que também é citada por Azevedo “...é produto de um cérebro e imaginação doentia” e “com ele a influência educativa ha de ser enérgica, decisiva, embora paciente” para o próprio benefício do “educando e em favor da coletividade, a que terá que se relacionar, corre ao professor o dever de rebater-lhe o sentimento exclusivista”. Todavia, Azevedo não explicita em que teoria ou teóricos se baseou para conceituar tais categorias.

A proposta do plano de ensino: a mestra e artista

No último capítulo da Tese, a aspirante a professora de desenho da Escola Normal discorre sobre a importância da aplicação do desenho às demais disciplinas escolares como: Matemática, linguagem, Ciências Sociais, higiene, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas, Ciências Naturais e História do Brasil. De parágrafo em parágrafo a então candidata, demonstra como o ensino do desenho pode estabelecer *links* com as demais disciplinas na formação escolar. Por exemplo, Azevedo destaca que o desenho, “...facilita ao aluno a compreensão perfeita das lições orais, pois lhe desenrola ante os olhos, em ilustrações sugestivas, o assunto prelecionado. O desenho pois é um poderoso auxiliar de fixação cerebral e que não “só disciplina moralmente o aluno, como evita por diante ao professor maiores esforços intelectuais”.

Azevedo , de forma contundente, demonstra a sua atenção pelo ensino do desenho na educação escolar pois acredita que “com ilustrações, por meio do desenho, das lições do curso



geral, será fácil esclarecer inúmeros pontos, onde a palavra se revela insuficiente, diante da inteligência, ainda pouco desenvolvida, na escola primária. Escreve a candidata que “dessa ajuda (prática do desenho em sala de aula) “...só resultam grandes vantagens, além do mais porque insufla o interesse, que torna agradável e atraente a preleção, quase sempre, de outro modo, monótona e fastidiosa” (AZEVEDO, p.27) ; bem como, sua preocupação para com o senso artístico e para com o conhecimento da evolução da arte como fonte de erudição.

Finalizando a tese, Azevedo pontua mais de quarenta tópicos que podem ser abordados em suas aulas. Quais sejam: A utilidade da arte industrial na escola primária; a construção de Letras [Tipografia]; importância para a arte de propaganda; a execução de jogos de utilidade à escola primária; possibilidade de excursões ao Museu Goeldi e às exposições de arte, este último, para melhor desenvolver o senso crítico e servir de motivos às ilustrações e à organização de planos de aula e, finalmente o julgamento de trabalhos de alunos das séries mais atrasadas por alunos das séries mais adiantadas.

A guisa de corolário da Tese em avaliação, destacamos as seguintes palavras da professora:

Por meio do desenho, linguagem universal e duradoura, é possível dar os valores mais completos e expressivos da imaginação. Idioma algum impressiona mais vivamente o indivíduo ou as multidões do que o desenho colorido e bem delineado”. Com auxiliar tão seguro e valioso o futuro professor poderá modelar o espírito da criança na matéria plástica da educação moral, e, ao mesmo tempo, desperta-lhe o crescimento físico e mental, afastando com orientação perfeita, todos os obstáculos que se apresentarem. (AZEVEDO, p.32)

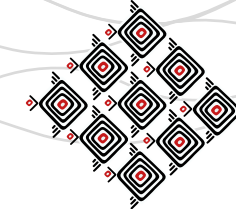
Considerações finais

A visita ao passado, no âmbito do ensino da arte, provocada pelo raro impresso - fragmento da realidade -, possibilitou-nos a contemplação laboriosa sobre o que ocorria em termos teóricos,



conceituais e práticos na mente de um candidato a professor de arte para ocupar um cátedra no sistema educacional público como a Escola Normal no segundo quartel do século XX, assim como se descortinou aos nossos olhos alguns meandros da vida cultural artística da cidade de Belém no mesmo período. Pelo exposto, consideramos que a tese Irene Teixeira de Azevedo permitiu perscrutar o quanto a sociedade belenense mantinha-se, fosse de modo particular ou coletivamente, apesar do isolamento geográfico e do fantasma decandentista pós *dabacle* gomífero, antenada às vanguardas, embora, as vezes, pontualmente, surgissem elementos atrelados à atitudes e conceitos passadistas. Irene Teixeira de Azevedo, assim como as demais mulheres que ainda não estão devidamente entronizadas no panteão daqueles que escreveram parte da História do Ensino da Arte no Pará, carece de estudos nas diversas interfaces do conhecimento. Resta-nos nesta conclusão sublinhar a consciência de que a obra pictórica e os demais documentos relacionados aos sujeitos da História, como a professora em tese, precisam ser retomados e lidos de maneira verticalizada, uma vez que uma simples citação de nomes em relações de artistas premiados ou de diletantes de pintura matrículas em curso de artes em Belém pode significar o aumento do conhecimento e revelar oportunidades heurísticas sobre a cultura brasileira especialmente no tocante ao devir do ensino da arte, sincrônica e diacronicamente.

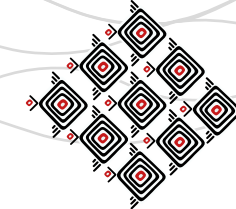
Na perquirição da artista professora, descobre-se muito mais que a simples busca de conhecimento sobre a história do ensino das artes plásticas e visuais no Norte do Brasil. Descobre-se que além da busca de um ensino de arte que negasse a excentricidade na arte, existiu já em 1943, um sujeito que estava além de seu tempo e acima dos valores materiais e espirituais de então. A Tese de Irene Teixeira de Azevedo é, portanto, um signo de pioneirismo da não neutralidade de uma mulher na luta pela educação em Arte, mesmo antes da Lei nº 5.692 de onze de agosto de 1971 e de se ter consolidado políticas públicas no Brasil em que o conhecimento sobre o desenho infantil fosse objeto de estudos, o que só ocorreria na contemporaneidade, dentro dos programas de pós-graduação. A perspectiva de Azevedo sobre a capacidade gráfica e plástica da



criança e do adolescente paraense era, pelo que se deduz por meio do impresso, consentânea ao que o espírito do tempo gestava em outros rincões do planeta: um ensino de arte muito além do formador, um ensino de arte reformulador e transformador.

Referências bibliográficas

- ABRIL S. A. CULTURAL.** “Nosso Século 1930/1954 (II)”. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1980.
- AZEVEDO, I. T.** **Desenho, Meio de Expressão e de Educação - Tese apresentada à Escola Normal do Pará para a cadeira de Desenho**, Belém: Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Industrial de Belém, 1943.
- BARBOSA, A. M.** **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. **COELHO, Edilson da S.** **A Multiforme Obra Artística e Intelectual de Theodoro Braga**. Anais do III Encontro de História da Arte – IICH / UNICAMP.
- FARIAS, E.** **O Macro Micro Mundo de Veiga Santos**. Anais ANAPAP, 2011. In: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/chtca/edison_da_silva_farias.pdf>. Acesso em 11/08/2018.
- _____. & **CUTRIM, E.** **Concy: A mulher entre o concreto e o abstrato**. Belém: PPGARTES-UFPA, 2014. pp. 121-143.
- FERRAZ, M. & FUSARI, M. H.** **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
- NOSSO SÉCULO BRASIL, 1930/1954(II)**, 1980.
- PERSPECTIVES: revue trimestrielle d'éducation comparée**. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 23, 1993.
- RICCI, P.** **As Artes Plásticas no Estado do Pará**. Belém, in folio, c. 1976.
- SILVA, Caroline Fernandes.** **O Moderno em aberto: O mundo das artes em Belém do Pará e a pintura de Antonieta Santos Feio**. Dissertação, UFF, Niterói, 2009.



EPISTEMOLOGIA E COGNIÇÃO MUSICAL: ALGUMAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM MÚSICA

Fábio da Silva Moura¹ – UEA

Caroline Caregnato² – UEA

Agência Financiadora: Fundação de Amparo
à Pesquisa no Estado do Amazonas - FAPEAM

Resumo

O presente texto vislumbra introduzir e correlacionar alguns temas e assuntos recentes e basilares do campo da cognição musical com conceitos da epistemologia, principalmente apriorista. A primeira parte dedica-se a compreender a migração da epistemologia para a prática escolar, entendendo estes dois espaços como zonas mútuas, em seguida são apresentadas um pouco mais detalhadas as peculiaridades da epistemologia apriorista. Após isso, é apresentada uma breve relação entre o cérebro e a música, e por fim, nos dedicamos a compreender a questão da hereditariedade e das janelas de oportunidades.

Palavras-chave: Cognição Musical. Hereditariedade. Construção de Conhecimento.

1 Possui Licenciatura em Teatro Pela Universidade do Estado do Amazonas (2016). É discente do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes - PPGLA-UEA (2017-2018). É membro pesquisador da fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas. Diretor do grupo Panorando Produções Artísticas, possui experiência no ensino das Artes, com ênfase no Teatro. E-mail: mourasfabio0@gmail.com.

2 Possui graduação em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2009), graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (2009), mestrado em Música pela Universidade Federal do Paraná (2012) e doutorado em Música pela Universidade Estadual de Campinas (2016). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Cognição Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: cognição musical, teoria piagetiana e educação musical. . E-mail: carolinecaregnato@gmail.com.

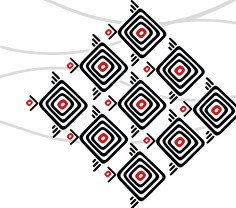


Introdução

Essa discussão objetiva entender qual a relação entre o sujeito, os conhecimentos e habilidades musicais, segundo uma ótica interdisciplinar entre a epistemologia, a psicologia, a neurociência, e outras áreas. Parte com a intenção de introduzir questões sobre se o ser humano já nasce com uma peculiar predisposição musical, e como isso se dá, ou ainda se todos nascemos com o mesmo potencial para o desenvolvimento em música. É comum em música nos depararmos com jargão populares como “esse já nasceu para a música, herdou o dom dos pais”, ou até mesmo um ditado dos mais populares “filho de peixe, peixinho é”. Objetivamos ainda, contextualizar esse tipo de postura com discussões científicas (não cristalizados, mas aberto para novas imbricações), não com o intuito de invalidá-las, mas sim, para contextualizar que, pelo menos em parte, a hereditariedade musical tem relação.

Entender com clareza a variada gama de predisposições que caminham desde a genética, até o ambiente familiar, pode auxiliar o educador musical na construção de planos de atuações mais concisos e cirúrgicos para cada caso a ser deparado. Por parte dos estudantes, também é importante ter a clareza de que graças a sua herança genética, pode apresentar, ou não, facilidades para o desenvolvimento de conhecimentos musicais, realocando assim, a o nível de esforço variando de acordo com suas predisposições já conscientes.

Por se tratar de uma discussão sobre a construção de conhecimento, esta pesquisa é de cunho epistemológico, em diálogo com outros desdobramentos da cognição musical. Esse segundo campo, se concentra em estudar a relação do cérebro humano com a música em seus diferentes aspectos, principalmente no que diz respeito ao aprendizado. Para David Hargreaves (apud MEIRELLES, STOLTZ e LÜDERES, 2014) o termo cognição musical diz respeito à percepção musical, a linguagem musical, o pensar e memorizar a música, a atenção, as habilidades musicais e o aprendizado musical



Esta é uma pesquisa que tem como principal fundamento metodológico a revisão de literatura. Por fim, temos como um dos questionamentos principais deste trabalho, que provoca quais as interlocuções possíveis de serem traçadas no campo da cognição recente, em diálogo com elementos da epistemologia, principalmente apriorista?

Da Epistemologia à Sala de Aula

Como o ser humano aprende ou desenvolve os conhecimentos e habilidades são algumas das inquietações basilares da epistemologia enquanto ciência filosófica. Porém, essas também são questões centrais do contexto escolar, e conseqüentemente, nos discursos pedagógicos. As influências da epistemologia na educação podem ser vistas de qualquer ângulo, seja ele do ponto de vista da prática de planejamento dos gestores, da prática dos professores, ou da aprendizagem por parte dos estudantes.

A epistemologia rege, e constantemente apresenta novas informações que contribuem para a percepção sobre a construção de conhecimento humano. Já a educação, em um contexto nacional, se encontra cristalizada, e é basicamente compreendida como o “acúmulo e a transmissão do saber” (ÁLVARES, 2006). Limitar o processo educacional como espaço de transmissão de conhecimento é reduzi-lo tal qual fez o empirismo, o comportamentalismo, e a pedagogia diretiva, conceitos que tem como principal fundamento, a ideia de que o estudante é tábula rasa, é uma folha de papel em branco pronta para ser preenchido pelos conhecimentos do professor e dos materiais didáticos.

É certo também afirmar que o centro do discurso pedagógico no Brasil, às vezes passa por processos de modismos-experimentais, e pseudoteorias que enfraquecem a condução de um planejamento consciente e capaz de fazer da escola um lugar de aprendizagem real, e não de perpetuação de conteúdos pragmáticos, ou de experimentações pedagógicas sem funda-



mentos. Sérgio Franco (1995, p. 11) nos diz que “de tempos em tempos, a educação brasileira é assolada por ondas modistas. De repente, todo mundo passa a defender determinada ideia, seja em termos de métodos, seja em termos de correntes educacionais mais gerais”.

Essa busca dos educadores por práticas e receitas eficientes é possivelmente, resultado da grande influência do tecnicismo no Brasil, que trazia em sua concepção a ideia de que a técnica utilizada era mais importante do que os professores e alunos, pois era ela quem assegurava a aprendizagem (FRANCO, 1995). Isso nos deixa em alerta, no sentido de que é preciso entender as posturas e contribuições epistemológicas como instrumentos para auxiliar o professor na compreensão da realidade cognitiva dos estudantes, e a partir dessa compreensão, experimentar metodologias para agir na sala de aula.

As Peculiaridades do Apriorismo e de Rogers

O apriorismo nasce com grande influência do movimento filosófico humanista, que busca atribuir grande importância ao subjetivo do ser humano frente às tomadas de decisões. O humanismo ganhou força tecendo fortes críticas à pragmática distorção do ser humano apresentada pelo behaviorismo e pela psicanálise, que tentavam adequá-lo aos métodos científicos enrijecidos. Estes métodos científicos, para os humanistas, reduziam o ser humano a componentes observáveis. Escolas dominantes como o próprio behaviorismo, apresentavam uma concepção reducionista do ser humano, contestada pelos pesquisadores humanistas, que se consolidavam como a terceira força da psicologia (CASTAÑON, 2007).

O humanismo também sofreu fortes influências positivas de alguns outros movimentos da psicologia, como por exemplo, a Gestalt, “que considera o homem como unidade irreduzível, onde tudo está relacionado com tudo” (CASTAÑON, 2007, p. 3). O espírito holístico proporcionado pela postura dos gestaltistas estabeleceu uma forte conexão entre ação e pensamento, e esse é outro ponto que ganhou força na postura humanista.



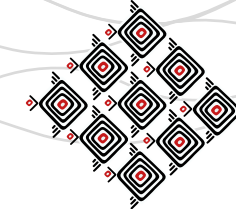
Abraham Maslow (1908-1970) é um dos nomes mais importantes desse movimento de valorização da subjetividade humana. Maslow (apud Castañon, 2007) propôs a formação de redes de trocas entre pesquisadores desse novo campo da psicologia, redes essas que mais tarde se transformariam em assinantes do *Jornal of Humanism Psychology*, e anos depois, em membros da Associação Americana de Psicologia Humanista.

O apriorismo é o desdobramento epistemológico da psicologia humanista, é a perspectiva filosófica que entende os sujeitos como capazes de sentir e saber aquilo que lhe faz bem, que tem facilidade de aprender. Estes sujeitos são tratados aqui como “aprendizes”, pois possuem várias predisposições inatas para aprender. Para os aprioristas, se os sujeitos conhecem é porque já trazem esses conhecimentos de forma inata e programada em sua bagagem hereditária, e deverá amadurecer mais tarde em etapas já previstas. Desse modo, ao nascer o aprendiz já carrega em si toda a estrutura de conhecimentos que irá aprimorar ao longo da vida.

Acreditar que nascer com as principais informações cognitivas já estabelecidas em sua estrutura potencial, significa dizer que já está determinado quem irá aprender, e quem não irá aprender determinados conhecimentos. A responsabilidade é inteiramente do aprendiz, se futuramente o mesmo não conseguir aprender algumas habilidades, isso significa que em sua estrutura apriori, a gênese desse conhecimento estava ausente. Outra característica de grande importância para o apriorismo é a liberdade para aprender. O ensino deve facilitar a autorrealização, mas os aprendizes ficam livres para fazer as escolhas no seu processo de amadurecimento.

Um dos principais autores dessa base epistemológica é Carl Rogers (1902-1987), propulsor da psicologia centrada no cliente. Rogers investiga o papel ativo dos sujeitos e suas formas de relacionamento com o meio exterior. Para ele, as pessoas possuem dentro de si a capacidade de descobrir o que as tornam felizes ou infelizes, e compreendem o que é melhor para elas mesmas amadurecendo em um processo de autorrealização.

O conceito do apriorismo migra para a prática pedagógica e se torna fundamento basilar para a pedagogia não-diretiva, e na educação centrada no autodesenvolvimento do aluno. Da



mesma forma com que o homem é propenso a crescer de acordo com aquilo que engrandece sua existência, os aprendizes também possuem em sua estrutura cognitiva a capacidade de auto realizar-se. Para explicar essa questão, Rogers não formula uma teoria de aprendizagem, e sim, “princípios de aprendizagem” (MOREIRA, 2011).

O primeiro desses princípios acredita que o ser humano tem potencial natural para aprender, para buscar novos conhecimentos, novas experiências. O segundo é a chamada “aprendizagem significativa”, que se trata da relação cotidiana entre os conteúdos e as ações diárias dos aprendizes, e que esses possam reconhecer a utilidade dos novos conhecimentos. O terceiro princípio alerta sobre a aprendizagem que envolve a mudança do próprio eu, que se trata de um tipo de aprendizagens que colocam em risco os valores que os aprendizes já possuem. O quarto princípio se refere as aprendizagens ameaçadoras ao “eu”, e que para obter sucesso, as ameaças externas devem ser reduzidas.

Quando a ameaça é grande, pode ocorrer a extinção da vontade de aprender por parte do aprendiz. Isso ocorre especialmente quando a aprendizagem envolve a mudança do ser, ou quando um aprendiz tem uma velocidade mais lenta que outros para aprender, e por isso é ridicularizado mesmo enquanto se esforça. Já quando as ameaças estão em um nível reduzido, a aprendizagem pode ser efetivada com um efeito significativo. Visto por muitos como um desdobramento do princípio anterior, o quinto princípio também se refere a diminuição das ameaças ao “eu”, e que quando essa se dá de forma gradual, a experiência é vista de maneira diferenciada, construindo as novas aprendizagens de forma sequenciada, ampliando as probabilidades de autoaprendizagens e autodescobrimentos (MOREIRA, 2011).

O Cérebro Musical

Dentro de grande parte dos estudos encontrados até aqui sobre cognição musical, muitos confirmavam a importância da herança genética com relação as habilidades musicais dos sujei-



tos. Em alguns casos esse era o principal fator, em outros, a principal variante que determinava a habilidade musical era pertencer a um ambiente musicalmente rico, com familiares músicos, e/ou frequentadores de escolas que incentivavam a prática e a relação com elementos musicais. Nas pesquisas que apontavam o protagonismo da hereditariedade, afirmavam que não são todas as características podem ser transmitidas, mas sim, apenas alguns elementos musicais, especialmente a percepção musical, a mais provável de ser compartilhada geneticamente.

Segundo Herêncio e Wolfeenbuttel (2017) é no cérebro que ocorre quase toda cognição do ser humano, assim como as emoções e sensações. Os neurônios são os responsáveis por receber e transmitir as informações, causando assim, sinapses com saberes diferentes, que se caracterizam como mudanças nas redes de conexões cerebrais. Herêncio e Wolfeenbuttel (2017) ainda nos falam sobre os neurônios-espelhos que são os neurônios responsáveis por fazer com que imitemos ações de outras pessoas de forma involuntária, como por exemplo, ao ver alguém bocejando, sentimos vontade de bocejar também.

Eles nos falam que compreender as ações dos neurônios-espelhos pode nos levar a entender processos de aprendizagem musical por imitação. Para Herêncio e Wolfeenbuttel (2017, p. 170), “muitos músicos são capazes de repetir um trecho musical em seus instrumentos depois de ouvi-lo apenas uma vez. Os neurônios-espelhos provavelmente estão envolvidos nessa capacidade”.

Ainda sobre a estrutura cerebral, Sacks (2007) chama atenção com o seu estudo que nos mostra que o cérebro de um músico profissional é fisicamente diferente de um não-músico, como por exemplo, possuindo uma maior comissura que liga os dois hemisférios do cérebro, ou maior volume de massa cinzenta, na áreas motora, auditivas e visuoespaciais do córtex.

É importante ressaltar que esse estudo foi realizado com adultos que já possuem grande relação com a música, e que não é possível afirmar se essas diferenças são condições inatas e hereditárias, ou se foram construídas a partir de treinamentos musicais, e que uma das poucas



coisas podemos afirmar é que quando mais cedo a pessoa tiver contato com a música, maior a chance dessa ampliação de partes do cérebro.

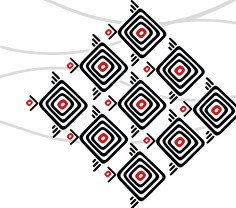
Hereditariedade e Neurociência

O ser humano apresenta diversas peculiaridades que o diferem dos demais animais de outras espécies, e também, de outros seres humanos da mesma espécie. Essas singularidades podem ser as chaves para novas descobertas no campo da cognição musical. A hereditariedade é então, o conjunto de processos biológicos que resultam na transmissão de caracteres hereditários de uma geração às seguintes.

“Contudo, não podemos negar a existência de testes de inteligência que traz à tona a antiga discussão sobre o inato *versus* o adquirido” (ILARI, 2003, p. 12). Para uma melhor contextualização, Ilari (2003) nos apresenta os conceitos de inteligência musical, como forma de horizontalizar a possibilidade de um desenvolvimento musical, preenchendo as lacunas deixadas pela ideia de talento (trazido de forma natural) que teoricamente só surge em alguns privilegiados.

Devemos destacar ainda a presença de estudos neurobiológicos que somam com as discussões sobre cognição musical. Um dos conceitos mais discutidos apresentado por estudiosos desta área, como Gardner (1983), são as chamadas janelas de oportunidades. Segundo Ilari (2003, p. 13) essas janelas se tratam na verdade “[...] dos períodos em que as crianças parecem ter maiores facilidades para desenvolverem cada tipo de inteligência. É importante notar que o aprendizado não se limita ao período de abertura de cada janela”.

Isto é, por mais que o ser humano possa vir aprender muito ao longo da vida, nos períodos de abertura das janelas de oportunidades essa possibilidade de aprendizado se torna mais provável. Segundo Ilari (2003), os estudos da neurociência apontam para a infância como um período propício para o desenvolvimento do cérebro. Acredita-se que até os 10 anos de idade, o cérebro

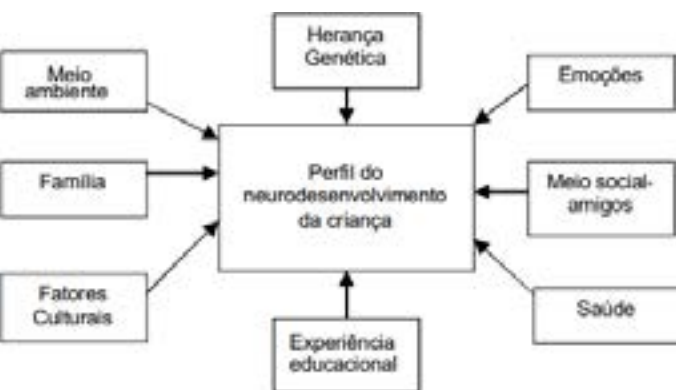


da criança está em pleno desenvolvimento e possui as melhores “condições” de aprendizagem, que são estas janelas de oportunidades. As conexões do cérebro infantil dão origem aos diversos sistemas do neurodesenvolvimento, que por sua vez auxiliam no desenvolvimento de outras diversas inteligências.

É importante salientar que embora a idade da criança proporcione um “ambiente cognitivamente mais rico”, existem outros fatores que influenciam diretamente no desenvolvimento do perfil da mente das crianças. Do nascimento até a vida adulta, o cérebro humano passa por diversas transformações. Baseada nessas informações, Ilari (2003) nos apresenta um quadro que mostra os principais fatores que influenciam no neurodesenvolvimento de cada criança.

Hallam (2010) colabora com o pensamento de que é necessário envolver mais de um fator no desenvolvimento de habilidades e da inteligência musical. Para ela, essas habilidades podem ser desenvolvidas por meio de atividades lúdicas, ou tocando em grupo, com a ajuda dos pais, com uma saudável relação com o professor, e estes fatores muitas vezes se fazem mais eficientes do que a prática deliberada do fazer, ensaiar incansavelmente, porém, de forma irrefletida.

Hallam (2010) vai além e apresenta o conceito de desenvolvimento multimodal, pois para ela, para se desenvolver musicalmente, é necessário desenvolver diversas habilidades cognitivas, como por exemplo, habilidades motoras, musicalidade, criatividade, e principalmente motivação e autodisciplina. Nessa teoria de Hallam, podemos identificar a consciência do importante papel do aprendiz no seu próprio processo de desenvolvimento, com questões como a autodisciplina, que pode ser acompanhada com a motivação de terceiros, como a partir da automotivação.



Quadro 1. Fatores que influenciam o desenvolvimento musical no cérebro de crianças (ILARI, 2003, p. 11).

Considerações Finais

Ao longo do texto pudemos perceber a existência de temas amplamente discutidos, mas que ainda não existe uma conclusão comum a todos os pesquisadores do campo da cognição musical, como por exemplo, qual a gênese do conhecimento e das habilidades musicais. Muitos



trabalhos reforçam a importância de um ambiente musicalmente rico, mas não ignoram fatores que podem ser genéticos, como espécies de predisposições para a música. Ainda, temas que foram abordados recentemente surgem abrindo novas discussões que cientificamente só podem ser analisadas nos tempos atuais, com toda a carga de tecnologia que já possuímos, como é o caso das neurociências que vem ganhando força e ajudando a explicar a importância dessa compreensão integral do tema, para que os educadores musicais possam estabelecer estratégias que ultrapassem a prática irrefletida e descontextualizada.

Referências bibliográficas

CASTAÑÓN, Gustavo. Psicologia Humanista: a história de um dilema epistemológico. **Memorandum**. Ribeirão Preto, v. 01, n. 12, p. 105-124, 2007.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a Educação**. Rio de Janeiro: Mediação, 1995.

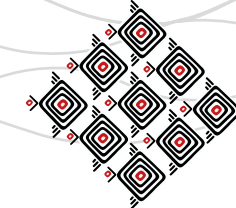
ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro**: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.

HALLAM, S. **21th Century Conceptions of Musical Ability**. Society for Education, Music and Psychology Research. 2010, p.308-330.

HERENCIO, Diego Luís Faleiro; **WOLFFENBÜTTEL**, Cristina Rolim. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro: p. 166-180, ano 17, nº 34, agosto/dezembro, 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. 20 de junho de 2018. **MEIRELLES**, Alexandre; **STOLTZ**, Tania; **LÜDERES**, Valéria. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. **Música em Perspectiva**, v.7, n. 1, p. 110-128, jun 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38135/23291>>. Acesso em 30 de julho de 2018.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2011.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.



DO PALCO À CRÍTICA: A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DA DANÇA NO CENÁRIO DA CRÍTICA BRASILEIRA DE DANÇA

Gabriela Alvarenga Lovato¹ - UFV
Juliana Amelia Paes Azoubel² - UFMG

Resumo

Este artigo apresenta algumas questões discutidas na monografia de conclusão de curso de Dança da UFV e propõe uma reflexão sobre os aspectos da produção brasileira de críticas da Dança. Trata-se de uma pesquisa exploratória com o objetivo de demonstrar uma breve história da crítica brasileira da Dança, compreender quem são os atuais profissionais da crítica da Dança no Brasil, quais as suas respectivas formações, e, quais seriam os possíveis diferenciais das críticas de Dança se produzidas por graduados em Dança. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados conceitos e reflexões de Airton Tomazzoni (2009), Beatriz Cerbino (2010) e Kerr Houston (2012). Pretendeu-se assim, demonstrar o potencial da graduação em Dança na formação de profissionais habilitados para a produção de textos críticos na área de Dança. Concluímos que a recente implantação de graduações em Dança pelo país possui grande influência nas formações dos profissionais.

Palavras-chave: Crítica. Dança. História.

Introdução

Nos últimos anos, a área de Dança tem defendido a graduação em Dança (licenciatura ou bacharelado) como necessária para determinados cargos a serem assumidos, como, por

1 Mestranda em Comunicação Midiática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Bacharela e licenciada em Dança através da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: gabrielalovato3@gmail.com

2 Artista da Dança e Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG. Possui graduação em Dança (Ensino, Execução e Coreografia), especialização em Teorias e Práticas da Dança Moderna e Contemporânea pela University of Florida, e mestrado em Artes da Cena e Latin American Studies (Dança) também pela University of Florida com concentração em Dança Contemporânea e Etnologia da Dança.



exemplo, professores de escolas públicas e particulares. Porém, além destes cargos, venho citar um lugar ainda pouco discutido: o lugar de crítico da Dança. No Brasil, a maioria dos críticos da Dança, não possui formação prática ou teórica em Dança. Se há pesquisas que comprovam a necessidade de uma graduação para algumas carreiras, defendo neste trabalho que, para a formação na área da crítica em Dança, também se faça necessário estudos específicos sobre o assunto, que podem ser desenvolvidos e/ou aperfeiçoados nos cursos de graduação em Dança.

Através de um estudo bibliográfico sobre o trabalho de autores como Airton Tomazzoni (2009), Beatriz Cerbino (2010), Helder Gomes (2006), Kerr Houston (2012), entre outros, o primeiro objetivo desta pesquisa foi apresentar uma breve história de como surgiu a crítica da Dança no Brasil. Fez-se necessário compreender que na área da crítica, a Dança atua aliada à Comunicação, bem como a área da História e da Arte, sendo que nenhuma delas descarta a outra, mas sim colabora e auxilia em diversas questões que caminham de forma inter e transdisciplinar. O segundo objetivo, contemplado por estudos a partir de registros produzidos por grandes autores, foi abordar que a Dança possui uma linguagem própria, com conhecimentos e estudos específicos. Assim, um profissional da Dança poderia estar mais apto para observá-la e questioná-la, e a produzir críticas ainda mais ricas e específicas. Portanto, ao falar de crítica da Dança na atualidade, indagamos: Por que os profissionais que produzem críticas de Dança não são graduados em Dança? Seria, de fato, necessária uma formação em um curso superior de Dança para exercer a função de crítico de Dança? É preciso compreender o porquê da ausência de profissionais da Dança atuando na área da crítica. Vale ressaltar que a crítica a qual nos referimos é a crítica midiática, isto é, a crítica que tem sido oferecida, por jornalistas, aos leitores da atualidade, sendo esses especializados ou não na área da Dança. Nesse sentido, salientamos que apesar dessa categoria de crítica ser o foco da pesquisa, é necessário compreender que há diversas outras formas de se produzir crítica de Dança, como por exemplo, a crítica do público, a crítica ao contexto político de cada obra, a crítica oral de público e artistas sobre um trabalho, ou seja, abordamos



aqui a crítica como ponto de partida para uma reflexão a respeito de determinado assunto, nesse caso, a Dança.

Desenvolvimento

A palavra Dança vai muito além do significado apresentado por dicionários. No dicionário online *Michaellis*, o vocábulo significa “ato ou efeito de dançar”; para o minidicionário *Silveira Bueno* significa, “baile; divertimento; bailado”; enquanto que o dicionário online *Aurélio* apresenta a palavra Dança como, “arte de dançar; passos cadenciados”. Os escritos relacionados à crítica da Dança, no entanto, vão mais além desses significados. Para Tomazzoni (2009), a palavra “crítica” é de origem grega, significando uma quebra ou uma crise. Para o autor, esta crise, bem como a crítica, é capaz de proporcionar desde percepções e transformações a reações positivas ou negativas em relação às obras assistidas, entre outros fatores. A crítica deve ser uma provocação daquilo que é produzido e apresentado no âmbito da arte e da política, assim como afirma o autor:

Talvez por isso eu perceba com maior ênfase a falta que faz o acesso a textos de uma escrita clara e precisa, que analisem a produção de dança, textos com posições devidamente argumentadas, textos que, quando necessário, se permitem vibrar, amar, odiar, pois são textos de quem vive a dança, conhece a dança e torce pela dança. Esses atributos fazem a diferença em um cenário que, muitas vezes, é o de pseudocríticas de dança redigidas por alguém sem o mínimo conhecimento da história da dança (sim, não apenas temos uma como várias), de suas referências, de sua realidade local e global e que acha que emitir impressões com uma escrita “bacaninha” dá conta do recado (TOMAZZONI, 2009, p. 17).

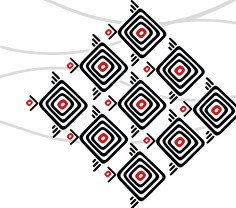
A crítica deve, além de demonstrar a compreensão do outro sobre determinado tema, sensibilizar o leitor através da experiência obtida naquele momento, isto é, aproximar o público por



meio dos textos e das análises. Tomazzoni (2009) aponta ainda suas leituras dos textos escritos por Roberto Pereira e Silvia Soter ao mencionar seu interesse por alguns coreógrafos:

Quantas vezes me interessei por coreógrafos sobre os quais li nos textos de Roberto e Silvia, quantas vezes descobri que os desconhecia, quantas vezes levei seus textos para sala de aula, quantas vezes acolhi apontamentos que serviam como uma luva para o meu trabalho, quantas vezes discordei e estabeleci argumentos para “no dia em que eu falar com eles”. Enfim, que coisa mais saudável esta que uma boa crítica produz (TOMAZZONI, 2009, p. 18).

O papel do crítico torna-se de grande importância perante a possibilidade de estabelecer diálogos entre as obras e o espectador, “tão importante quanto um espetáculo é a discussão que ele pode gerar” (CERBINO, 2010, p. 19). Há muito tempo que discussões sobre a Arte, em geral, são desenvolvidas dentre diversas culturas, como apontado por Houston (2009). Segundo o autor, não há um consenso sobre o início da crítica, porém sabe-se que o termo surgiu em meados do século XVIII para determinar certa categoria de escrita. Em seu início, a crítica se tratava de um guia de consumo para os burgueses da época a fim de saber qual seria o melhor investimento em objetos de arte e literatura. Em meio a um contexto onde a arte havia se tornado mercador, a opinião também haveria de se tornar. No Brasil, de acordo com Pereira (2004), a crítica da dança surgiu no início do século XX, no Rio de Janeiro, através da fundação da primeira escola oficial de Dança, em 1927. Nesse momento, a crítica já não era mais produzida por pessoas de posse, mas sim pela real imprensa da época, que contava com críticos conhecedores da área da Música, que escreviam sobre a Dança. Um dos grandes nomes da crítica da Dança no Brasil, naquela época, foi o crítico Jaques Corseuil (1913-2000), primordial para o contexto de história da Dança brasileira. Apesar da já existência dos textos críticos na área da Dança, apenas a partir de 1970, a Dança ganha seu próprio espaço nas colunas de jornais. Segundo Cerbino (2010), “o nome dessas colunas começou a ser alterado, quando as críticas deixaram de ser publicadas



em espaços dedicados a outras artes e ganharam uma identidade própria” (CERBINO, 2010, p.24). Desse modo, apesar do longo tempo de surgimento da crítica em Dança, há ainda uma dificuldade e uma ausência em significar a Dança brasileira, colocá-la em crise e fazer pensar a sua compreensão. Assim, “(...) um dos setores que demonstra grande fragilidade e que merece atenção especial e empenho imediato é o de publicações, sobretudo aquelas voltadas para a produção intelectual da área”(NORA, 2010, p.14). Portanto, faz-se necessário entender o passado para atuar no presente e modificar o futuro da Dança enquanto conhecimento consolidado.

Pensando a crítica

Para que aconteça uma criação artística, Ferreira (1999) aborda que há a necessidade de pesquisa e reflexão. Depois que as obras são apresentadas ao público, cabe ao crítico revelar um panorama a respeito das apresentações. Dessa forma, se o crítico estiver familiarizado com o assunto, o mesmo poderá abordar detalhes que nenhuma outra possuirá, valorizando ainda mais essa arte como campo de conhecimento autônomo, como aponta Gomes (2006):

Onde quer que se encontre formas artísticas, estas existem juntamente com algum gênero de linguagem crítica avaliativa ou apreciativa, simples ou, mais provavelmente, elaborada. Isto inclui o vocabulário técnico dos produtores de arte, o discurso público dos críticos profissionais, e a conversa avaliativa do público. A crítica profissional, inclusive a erudição acadêmica aplicada às artes com fim avaliativo, é ela própria uma execução e está sujeita à avaliação pelo seu público mais vasto; os críticos criticam-se frequentemente uns aos outros (GOMES, 2006, p. 8).

Desse modo, nada seria mais enriquecedor que um profissional graduado em Dança pesquisando, questionando e refletindo sobre essa arte:

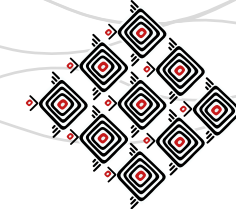


[...] a crítica também pode ser percebida como um importante instrumento na construção do campo artístico, na medida em que requer do autor um conhecimento que situe e relacione a obra com o contexto histórico e cultural em que é produzida. Uma apreciação, portanto, que não deve, ou pelo menos não deveria, ser apenas factual ou informativa, mas também acadêmica e aprofundada (CERBINO, 2010, p. 21).

A crítica, portanto, deve conter elementos que façam com que o leitor seja capaz de imaginar a cena, compor mentalmente os detalhes, e assim, sentir-se próximo ao universo da Dança, construindo em si a capacidade de concordar, discordar e argumentar.

Construindo a crítica

Utilizamos a metodologia de pesquisa exploratória composta por uma pesquisa bibliográfica que resultou na seleção e análise de textos críticos publicados em jornais de grande circulação. Também foram analisados os projetos políticos pedagógicos de quatro universidades federais, coletados via endereços eletrônicos. Compreende-se que a presença dos cursos de Dança no Brasil não aconteceu até 1950, quando a Universidade Federal da Bahia criou o primeiro curso superior na área. Portanto, “o fato de não existir um hábito da escrita por parte dos artistas da dança e prática excessiva (...) contribuíram para essa lacuna de escritos sobre a dança na história” (SILVA, 2012, p. 24). Atualmente, com a presença de mais de trinta cursos de graduação em Dança no país, cabe compreender que a Dança não está mais ligada apenas à prática corporal de um artista, mas sim conectada a processos de reflexões e pesquisas, e que, por esse motivo, tende, com o passar do tempo, a surgirem cada vez mais escritos sobre a Dança, acarretando em um maior acervo teórico na área. Apresentamos aqui um levantamento de dados realizado através da consulta a endereços eletrônicos de quatro universidades que contêm cursos de graduação em Dança. Essas instituições foram selecionadas devido ao caráter federal de cada uma delas e



também a proximidade regional com a Universidade Federal de Viçosa – local onde a pesquisa foi produzida. Além disso, todas elas possuem matrizes curriculares com possibilidades de associação com a escrita crítica da Dança e, propõem possibilidades de estudos mais direcionados para que seus estudantes possam entrar para o universo da crítica da Dança. Compreende-se que todas as disciplinas de um curso de graduação em Dança podem estar associadas ao pensamento crítico e reflexivo da própria Dança, porém, para essa pesquisa, foram selecionadas apenas algumas disciplinas obrigatórias, pois muitas das disciplinas optativas não são oferecidas todos os semestres e são de livre escolha do estudante ao longo de seu percurso acadêmico. A tabela abaixo apresenta as disciplinas associadas aos cursos de cada universidade com suas respectivas ementas:

Universidades	Conteúdos com possibilidades de associação com a temática da crítica da Dança
UFV	DAN100 - História da Dança I 4(4-0) I: História. Dança na pré- história. Dança nas civilizações pré-cristãs ocidentais e orientais. Dança na Idade Média. Dança no Renascimento. Inovadores e precursores da Dança Moderna. Dança Pós-Moderna e Contemporânea. Investigação histórica. DAN103 - Filosofia e Arte 3(3-0) I: Concepções filosóficas sobre a Arte: Poética e Estética. Relação entre arte e natureza. Relação entre arte e saber. Finalidades da Arte. Ética. Arte e sociedade. Corpo e sociedade. Visitas técnicas a Petrópolis, Ouro Preto e, ou, Museu Inhotim, em Brumadinho. Pesquisa de campo. ERU190 - Antropologia e Arte: Apresentação do programa. A especificidade da antropologia no âmbito das ciências sociais. Os conceitos de cultura e diversidade cultural. Arte e cultura. Antropologia da dança. Estudo de casos.



Universidades	Conteúdos com possibilidades de associação com a temática da crítica da Dança
UFMG	<p>FTC 245 - Corpo e Sociedade I: Percurso histórico: Reflexões sobre o corpo, da antiguidade ao século XVII, em uma perspectiva multicultural.</p> <p>FTC183 - Organização dos Processos de Leitura e Escrita: Desenvolvimento das articulações linguísticas como técnica de pensamento. Orientações teórico-metodológicas para a produção de mensagens escritas. Prática de escrita organizada na forma de dissertação. Práticas de comunicação escrita e oral.</p> <p>FTC 253 - Teorias de Dança: Uma introdução às reflexões teóricas sobre o movimento dançado destacando suas diferenças e aproximações. FTC 255 - Ética e Crítica de Dança: Princípios éticos e construção do olhar crítico sobre a dança.</p>
UFU	<p>IARTE 44013 – Introdução aos conceitos de tradição, cultura e memória: Introdução ao estudo das manifestações culturais, na perspectiva da tradição, que abrange a preservação da memória de festas populares, ritmos, danças e rituais teatralizados. A presença do corpo e voz na manutenção da memória.</p> <p>IARTE 44043 – Arte e Contemporaneidade I: Discussão sobre as funções e os procedimentos das Artes na contemporaneidade, buscando compreender os lugares e as relações possíveis de se estabelecer entre as artes cênicas (Dança e Teatro) e as demais artes.</p> <p>IARTE 44074 – Ética, Legislação, Produção e Gestão Teatral: Políticas culturais no Brasil. Gestão e produção cultural: conceitos e fundamentos. Comunicação em cultura. Mecanismos de fomento e financiamento à cultura. Economia da cultura. Elaboração, execução e avaliação de projetos culturais. Órgãos e instituições de gestão da cultura. Estudo dos fundamentos da ética profissional e da legislação específica na área das artes cênicas. O direito autoral. Regulamentação dos cursos e das profissões nas artes. Os sindicatos, associações profissionais e órgãos oficiais na área das artes cênicas. Institucionalização da cultura.</p>



Universidades	Conteúdos com possibilidades de associação com a temática da crítica da Dança
UFRJ	<p>EFA106 - Filosofia, Estética e Dança I: Princípios, conceitos e noções acerca das reflexões estéticas em diferentes abordagens filosóficas. Conceitos de homem, corpo, movimento, espaço, tempo, técnica relacionado com a dança a partir das diferentes correntes filosóficas.</p> <p>EFA471 - História da Dança I: As diferentes funções sociais e estéticas assumidas pela dança até o final do século XIX. Estudo das relações culturais da dança através da história, identificando as principais características de época numa análise contextual desde o período Pré-Histórico, Idade Moderna e o advento das bases acadêmicas da dança. O método e Escola de Ballet como paradigma gestor do conhecimento da dança no ocidente até final do século XIX.</p> <p>EFA108 - Filosofia, Estética e Dança II: Estudo de problemas fundamentais na reflexão estética e suas ligações com a práxis artística hoje. Interfaces entre ciência / filosofia / arte / ética como unidade complexa e provocadora de questionamentos na formação do profissional de dança na atualidade. Novas perspectivas para a interpretação e para a criação de diferentes linguagens em dança dentro de uma visão transformadora.</p> <p>EFA125 - História da Dança II: As rupturas das vanguardas do início do século XX, identificação das diferentes linhagens da dança moderna nos Estados Unidos e Europa. A busca pela autonomização dos meios materiais de expressão na dança. A subjetividade e modernidade na dança. O diálogo do balé e da modernidade. Perspectivas, impasses e tendências da dança na atualidade. As diferentes funções sociais e estéticas assumidas pela dança na atualidade. Estudos da dança no contexto da arte contemporânea.</p> <p>EFA489 - Concepções de Linguagem: Estudo do conceito de linguagem e poética e dos conceitos fundamentais da semiótica e da semiologia aplicado à dança.</p>

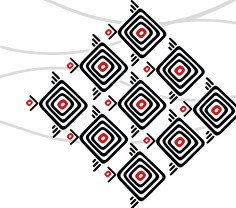
Essas disciplinas propõem entrelaces da Dança com outras grandes áreas, porém o diferencial é a aplicação dos conteúdos dessas. Assim, “[...] muitos artistas estão produzindo novos modos de pensar e fazer a Dança” e “[...] se alimentando das discussões dentro dos centros acadêmicos” (SILVA, 2012, p. 65). Defendemos que o profissional graduado em Dança pode ser mais capaz de dialogar com os conhecimentos práticos e teóricos da área, pois esses podem ser adquiridos na



sua formação. Essas questões encontram-se desenvolvidas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos citados anteriormente. O curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV) apresenta “o potencial de analisar, interpretar, refletir e elaborar esteticamente, os sentimentos e expressões do ser humano”. Para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), “promover a sensibilidade artística e a capacidade de reflexão visando as habilidades crítica e criativa no campo da dança”. Já a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), aborda que a graduação em Dança, dialogando entre o campo teórico e o prático da área da Dança viabiliza uma formação interdisciplinar entre a Dança e suas possibilidades estéticas. Já a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), “tem objetivo de formar pesquisadores, historiadores e críticos das diversas manifestações da dança”. Assim, esses estudantes são frequentemente instigados à reflexão, à sensibilidade estética e artística.

A crítica que circula no mercado de trabalho

Foram pesquisadas as formações de profissionais da área da crítica da Dança que atuam em quatro jornais do país: “O Globo”; “A Folha de S. Paulo”; “Tribuna Imprensa”; “Jornal Uai”. Através de informações adquiridas por currículos publicados na plataforma Lattes (CNPq) de cada um desses profissionais, observou-se que a grande maioria desses não possui graduação em Dança, com a única exceção de Silvia Soter. Como já mencionado, Helena Katz, um dos maiores nomes da crítica brasileira de Dança, graduou-se em Filosofia. Já Roberto Pereira, apesar de seu contato empírico com a Dança, também não possui formação superior em dança, mas sim em Língua e Literaturas Portuguesas. Flávia Martin, Iara Biderman e Carlota Cafiero são graduadas em Jornalismo e escrevem críticas da dança para jornais como “O Globo”, “A Folha de S. Paulo” e “Tribuna Imprensa”, respectivamente. O mesmo acontece com Rosa Primo, Nani Rubin e Adriana Pavlova que possuem grande produção relacionada à crítica da Dança, mas são formadas em



Jornalismo/Comunicação Social. Para a análise foram estabelecidos alguns critérios da área da Dança que consideramos ser de significativa importância para a construção de uma crítica qualificada, sendo eles: 1. Linguagem objetiva; 2. Clareza da técnica da Dança utilizada; 3. Diálogo com leitores de diversas áreas de conhecimento e não só da Dança; 4. Características da obra; 5. Características dos bailarinos e intérpretes; 6. Influência da cenografia na obra; 7. Influência da maquiagem e do figurino na obra; 9. Influência da trilha sonora; e, 10. Musicalidade dos bailarinos e intérpretes. De acordo com Copeland (1998, p. 98, apud TÉRCIO, 2007, p. 4), a crítica deixou de ser centrada na interpretação, tornando-se centrada na descrição. Além disso, o autor demonstra o quanto há a necessidade de competências técnicas na área da Dança ao citar que “uma crítica centrada sobre a descrição exigiria em seu autor um conhecimento substantivo e vivido de técnicas de dança” e também ao citar que “uma boa crítica da dança é um esforço múltiplo. Envolve - no mínimo - descrição, interpretação e avaliação” (COPELAND, 1998, p. 98, apud TÉRCIO, 2007, p. 4). Desse modo, ao refletirmos sobre as críticas apresentadas, questionamos sobre a ausência de descrição, isto é, a ausência da quantidade de bailarinos, a ausência da descrição da expressão de cada intérprete, do tipo de movimentação da obra assistida, da musicalidade ou falta dela, da união dos corpos quando dançados juntos e se dançados juntos, apresentando dessa forma, elementos provenientes da Dança para qualificar uma obra, tornando a crítica não mais um texto subjetivo, mas um texto que procura por princípios, os interpreta e os avalia.

Considerando esses critérios, iniciamos nossa análise com a crítica produzida pela profissional Cecília Emiliana, bacharel em jornalismo e produtora de críticas de Dança para o jornal “*Uai*” do estado de Minas Gerais. O texto, intitulado “Ballet Jovem de Minas Gerais, apresenta três novas coreografias no Teatro Bradesco”, proporciona ao leitor o contexto político em que a obra se encontra, período de crise da companhia e da árdua vida dos artistas. Apesar da crítica da Dança também possuir esse caráter político de expor as problemáticas enfrentadas na realidade da Dança, o texto de Cecília Emiliana, ainda demonstra que há uma falta de familiaridade com



o assunto a partir do momento que em vez de apresentar características da área da Dança que alcancem o espectador, apresenta quatro de cinco parágrafos com citações e falas dos coreógrafos e artistas. Dessa forma, a jornalista ausenta-se do trabalho de pesquisa e conhecimento da área para apropriação e criação de um texto que aborda questões relacionadas ao espetáculo, à coreografia e à Dança propriamente dita. Esse modo de produzir críticas de Dança nos remete ao tempo em que as críticas da Dança eram escritas utilizando termos amplos e genéricos por profissionais de áreas aproximadas.

Outro exemplo de texto crítico, escrito utilizando qualidades gerais do espetáculo, sem exemplificar a dança em si, pode ser encontrado no jornal *O Globo*. O texto “Grupo Corpo estreia ‘Gira’, coreografia sobre ritos da umbanda”, escrito pela jornalista Flávia Martin, possui informações técnicas a respeito da trilha sonora, do figurino e cenário utilizados na coreografia, como por exemplo: “O figurino assinado por Freusa Zechmeister se resume a uma saia branca — homens e mulheres dançam com o torso nu. A maquiagem é uma tinta vermelha no pescoço. E só”. As informações sobre a estrutura das obras são fundamentais para uma construção de imagem do leitor, porém para uma crítica da Dança, a maior necessidade surge em apresentar o movimento, o corpo do bailarino, o tônus, a intensidade, a forma, a interpretação, a relação entre bailarinos e a musicalidade. Assim, “a descrição, a interpretação, e a avaliação são certamente três componentes fundamentais da crítica” (TÉRCIO, 2007, p. 5). Portanto, a crítica deve ser capaz de nos transportar para além do cenário, deve nos fazer imaginar passos, saltos, giros e o que mais for abordado pela dança enquanto arte. Ainda sobre o Grupo Corpo e este mesmo espetáculo, outra crítica foi construída pela também jornalista Carolina Braga para a coluna “Culturadoria”. A diferença entre esses dois textos aparece quando a autora apresenta de forma muito breve a movimentação dos bailarinos, ao afirmar que “Os corpos são retos. Pernas esticadas, braços controlados” e “[...] o quadril, [...] se desloca, mas sem que o tronco dos bailarinos saia do eixo reto e firme.” Apesar disso, nota-se o quão superficial torna-se a crítica, o quanto nós da dança sabemos que pernas



são “estendidas” e não “esticadas”, ou ainda, como um leitor não especializado seria capaz de compreender o que é um eixo reto? Assim, defendemos que o profissional graduado em Dança, pode ser capaz de apresentar dados específicos de modo que esses sejam acessíveis ao público não especializado. O graduado em Dança também pode ser capaz de transformar em palavras aquilo que assimilou durante quatro ou cinco anos de estudos específicos na área.

Para explicar eixo, por exemplo, pode-se utilizar os princípios do movimento de Rudolf von Laban – não que se faça necessário apresentar os princípios do movimento de Laban aos leitores - mas de uma forma esclarecedora, pode-se repassar o conhecimento correto, contribuindo assim para a formação de público na Dança.

Considerações finais

O texto crítico que chegará ao leitor deverá conter, “[...] o que permeia as escolhas ali presentes, ou seja, o contexto cultural, político, econômico, artístico e social em que foram realizadas” (CERBINO, 2010, p.23). Portanto, o trabalho do crítico, assume “a função de formação da plateia” e, portanto, “a dança deveria ser valorizada como expressão cultural e artística” (CERBINO, 2010, p. 26). Durante anos, a história da Dança brasileira passou por diversas transformações. Os espetáculos de Dança passaram a influenciar não somente aqueles que os assistiam, mas também aqueles que escreviam sobre o que viam. É possível afirmar que os estudos em um curso de Dança possuem grande diferencial para formar profissionais capazes de construir críticas de Dança de qualidade. Esse diferencial exclui a condição de apenas adjetivar, forma como as críticas eram realizadas na época de seu surgimento. Pôde ser observado que as diferenças na objetividade e qualidade das críticas encontram-se em trechos em que os bailarinos são citados, os movimentos observados, a musicalidade é notada, isto é, um espaço onde a Dança realmente possa vir a ser vista, apreciada, refletida e transmitida. Outro ponto que podemos as-



sumir, segundo Silva (2012), é que a ausência de profissionais da Dança produzindo textos da área se dá devido ao rótulo recebido pelos artistas durante o século XX: profissionais com “falta de intelectualismo” (SILVA, 2012, p. 23). A recente implantação de graduações na área pelo país também pode ser considerada um agravante para que profissionais formados há mais tempo não sejam formados em Dança. O texto crítico de Dança, feito por um profissional da área, pode ser capaz de contextualizar as épocas, as influências, as indagações de diferentes períodos referentes à Dança. Essa abordagem pode colaborar para que novos estudantes ou interessados da área tenham acesso a uma teoria da Dança em um período em que quase não se encontra escrita produzida por profissionais da área. Portanto, cabe a nós estudantes ou graduados em Dança proporcionar discussões que fomentem a crítica brasileira da Dança. Dessa forma, o cenário de processos de reflexão e pesquisa tende, com o passar dos anos, a aumentar tanto a sua quantidade quanto, principalmente, a sua qualidade.

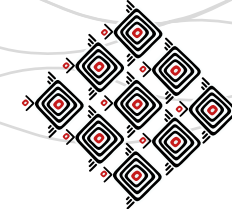
Referências bibliográficas

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa Silveira Bueno**. São Paulo. FTD, 2000 p. 214

CERBINO, Beatriz. Críticas de Dança: Considerações preliminares, aproximações possíveis. In: NORA, Sigrid. **Temas para a Dança Brasileira**. São Paulo. Edição Sesc SP. 19p. - 40p. **FERREIRA**, Juca. Apresentação In: PEREIRA, Roberto. **Ao lado da Crítica: 10 anos de crítica de dança: 1999 – 2009.**/ Rio de Janeiro. Editora: MinC Funarte / 2009 Volume 1 **GOMES**, Helder. **A Filosofia Crítica de Kant** – resenha: tradução livre: Helder Gomes. 22p. 2006

HOUSTON, Kerr. **An Introduction to Art Criticism: Histories, Strategies, Voices** / Pearson Education / 2012 - 352p.

PEREIRA, Roberto. **Ao Lado da Crítica: 10 anos de crítica de dança: 1999 - 2009.**/ Rio de Janeiro. Editora: MinC Funarte / 2009 Volume 1 e 2



SILVA, Carmi Ferreira da. **Por uma história da dança: Reflexões sobre as práticas historiográficas para a dança, no Brasil contemporâneo.** 2012. 117p. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

TÉRCIO, Daniel. **Crítica de Dança: uma crítica em processo.** Art. publicado em 2007 “Crítica de Dança: uma crítica em processo”, Sinais em Cena. Associação Portuguesa de Críticos de Teatro, Dez. (6), 23p. - 27p.

TOMAZZONI, Aírton. O ofício da crítica em dose dupla (para nossa sorte e deleite) In: PEREIRA, Roberto. **Ao Lado da Crítica: 10 anos de crítica de dança: 1999 - 2009.**/ Rio de Janeiro. Editora: MinC Funarte / 2009 Volume 1

DANÇA. **Dicionário online Michaelis**, 17 abr. 2017. Disponível em <michaelis.uol.com.br>. Acesso em 19 abr. 2017.

DANÇA. **Dicionário online Aurélio**, 17 abr. 2017. Disponível em <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso 19 abr. 2017.

Graduações em Dança no Brasil. 13 out 2017 <<http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/07/Graduacoes-em-Danca-no-Brasil.pdf>> Acesso em 13 out 2017 **Curso de Dança - Universidade Federal de Viçosa (UFV).** 12 nov 2017. <http://www.dan.ufv.br/?page_id=326>. Acesso 12 nov 2017

Curso de Dança - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 12 nov 2017. <<https://www.eba.ufmg.br/graduacao/Danca/Apresentacao.pdf>> Acesso 12 nov 2017

Curso de Dança - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). 12 nov 2017. <<http://www.iarte.ufu.br/dan%C3%A7a>> Acesso 12 nov 2017

Curso de Dança - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 12 nov 2017. <<http://www.dancaufrj.com.br/quem-somos.html>> Acesso 12 nov 2017



FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM TRIANGULAR DO ENSINO DAS ARTES (AUDIO) VISUAIS

Giuliano Maurizio Ronco¹ - ECA USP

Resumo

Este trabalho tem como tema central a epistemologia das artes audiovisuais, na medida em que é uma transposição dos conceitos da Abordagem Triangular do ensino das artes visuais, sistematizada por Ana Mae Barbosa, em conjugação com um referencial teórico proveniente das áreas do cinema e audiovisual, com uma menção especial aos escritos de Alain Bergala.

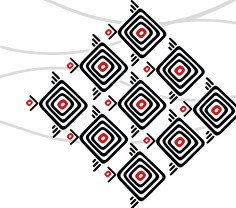
Palavras-chave: Abordagem Triangular. Audiovisual. Arte/educação.

Introdução

A Abordagem Triangular² para o ensino das artes visuais foi “desenvolvida e testada” no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP) nos anos de 1987 a 1993,

1 Giuliano Maurizio Ronco é mestrando da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA USP), no programa de Artes Visuais, área de Teoria, Ensino e Aprendizagem. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Audiovisual; Cinema, onde atua como professor, montador, produtor e diretor; Televisão, com dedicação à edição; Educação, com disciplinas e cursos voltados para a área de audiovisual, cinema e montagem. E-mail do autor: directgiu@hotmail.com.

2 Na época da publicação do livro *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos* Ana Mae usou o termo Metodologia Triangular para designar a sistematização do conjunto de experiências das quais fez parte, principalmente como diretora do MAC USP. A constante reflexão sobre o termo levou a um ajuste posterior, feito em novas publicações, para Proposta Triangular. Atualmente, depois de uma nova atualização, o uso mais correto recomendado pela própria Ana Mae é Abordagem Triangular.



período em que Ana Mae Barbosa foi diretora do Museu, e no “Projeto Arte na Escola, iniciado em 1989, pela Fundação lochpe, com as professoras Denyse Vieira e Analice Dutra Pillar” (RIZZI, 2008, p. 335). Este artigo pretende oferecer uma releitura desta proposição de arte/educação, e estabelecer uma relação dialógica com o ensino/aprendizagem da arte audiovisual, proporcionada pela difusão de ferramentas tecnológicas.

Como experiências que influenciaram a estruturação da Abordagem Triangular estão “três outras abordagens epistemológicas: *As Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado do DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano” (BARBOSA, 1998, p. 33).

O que estas formas de sistematização do ensino de arte demonstram em comum é a busca por um equilíbrio, no espaço da aula, entre o exercício de produção da arte pelos alunos e o estudo da arte, feito a partir de diversas aproximações e metodologias.

No começo, a Abordagem Triangular esteve apoiada numa proposição de três ações primordiais, derivadas das experiências que influenciaram sua sistematização: o fazer artístico, a leitura de imagens e a história da arte (PILLAR, 1992). Posteriormente, foi feita uma atualização do termo história da arte, que foi substituído por contextualização.

A Abordagem Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objetivo de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público (RIZZI, 2008, p. 337).

É importante enfatizar que não há uma ordem hierárquica entre as ações básicas que compõem a Abordagem. O que pode haver é a predominância de uma ação sobre as outras em razão de uma determinada conveniência no trabalho dos conteúdos. Não se trata, todavia, de uma metodologia, pois como declarado pela própria Ana Mae:



Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (BARBOSA, 1998, p. 33).

A Abordagem Triangular foi inicialmente pensada para servir aos educadores como eixo orientador na busca por uma metodologia de ensino nas artes visuais, e também como fruto de uma preocupação de Ana Mae Barbosa pela ênfase apenas nas atividades de produção da arte, alijada das etapas de crítica e leitura.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 2007, p. 34)

A pesquisa desenvolvida por Pillar e Vieira em 1989 foi a primeira a relacionar a Abordagem Triangular e o uso do vídeo. No entanto, “[...] o vídeo foi testado como recurso didático no ensino das artes plásticas e não enquanto linguagem” (PILLAR, 1992, p. 12).

Naquele momento, as pesquisadoras não incluíram o vídeo como ferramenta para a ação do fazer artístico. Em sua pesquisa o vídeo foi usado como um aliado para as ações de leitura e contextualização, mas não houve produção através de imagens em movimento.

A partir desta primeira experiência da Abordagem Triangular com o vídeo podemos formular a questão: é possível pensar a inclusão do vídeo nas ações de fazer artístico propostas pela Abordagem Triangular? Ou, como seria a transposição dos fundamentos da Abordagem Triangular do ensino das artes visuais para o ensino das artes audiovisuais? Afinal, “se toda arte é feita com os meios de seu tempo, as artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem do início do terceiro milênio”. (MACHADO, 2008, p. 10)



Desenvolvimento

Inicialmente pensada como uma proposta integradora dentro da área educativa do MAC USP, a Abordagem Triangular aludia ao ensino nas artes plásticas. No entanto, no livro *Tópicos Utópicos*, em que faz uma revisão da Abordagem Triangular, Ana Mae escreve: “qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 38). Ou seja, o amadurecimento da reflexão da Abordagem Triangular permitiu vislumbrá-la como uma possibilidade a ser aplicada em outras áreas. A arte audiovisual é uma das áreas em que as ações básicas propostas pela Abordagem Triangular encontram fértil terreno para desenvolvimento e aprofundamento.

A primeira ação básica da Abordagem Triangular do ensino da arte audiovisual a ser analisada, a leitura, talvez seja aquela que possivelmente mais se repita no ambiente escolar convencional, uma vez que ela está associada à exibição da obra audiovisual. Não é possível afirmar com precisão que a exibição de uma obra audiovisual seja sempre acompanhada da respectiva leitura. Porém, é indispensável a exibição audiovisual para que possa ocorrer a ação de leitura da obra. Há, inclusive, uma Lei (BRASIL, 2014) que obriga a exibição de pelo menos duas horas mensais de obras cinematográficas nacionais para os alunos da educação básica no ambiente escolar. Destacam-se três tipos de leitura que advêm da experiência com o audiovisual, são elas:

1. Leitura de um trecho, ou de obra audiovisual completa
2. Leitura dos efeitos que a obra provoca no público
3. Leitura dos trabalhos dos alunos

³ Embora a ação de leitura esteja mais associada à ideia de exibição do audiovisual, esta é uma ação que também pode ocorrer simultaneamente com as ações de fazer artístico e contextualização.



A exibição e a leitura de determinado trecho, ou obra audiovisual completa, encontra nas palavras de Ana Mae Barbosa a respeito da importância da etapa de leitura na Abordagem Triangular uma consonância ontológica:

Leitura de palavras, gestos, ações imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. Em arte-educação, a Proposta Triangular, que até pode ser considerada elementar se comparada com os parâmetros educacionais e estéticos sofisticados das nações centrais, tem correspondido à realidade do professor que temos e à necessidade de **instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos** (grifo do pesquisador), respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura, a alfabetização (BARBOSA, 1998, p. 35).

Por isso, a exibição de trechos, ou obras audiovisuais completas, acompanhados das respectivas leituras feitas pelo docente e pelos alunos ultrapassa a mera exemplificação, ou pior, o simples preenchimento do tempo de aula. A pausa, a interpretação, a repetição da cena permite o aprofundamento da experiência. Embora a obra audiovisual tenha seu próprio tempo autônomo de exibição, em sala de aula é possível selecionar trechos, interromper, repetir, retomar. Sobre a validade da escolha de trechos em detrimento da exibição de um filme inteiro, Bergala diz o seguinte:

Há dois modos de escolher e de pensar um trecho de filme. Como um extrato autônomo, que pode ser apresentado “em si” como uma pequena totalidade, sem experimentar a falta daquilo que o rodeia; ou, ao contrário, como um espaço arbitrariamente destacado de um filme, em que se sente o gesto de extração como um corte, interrupção, ligeira frustração. Ambos têm uma **virtude pedagógica** (grifo do pesquisador). Os primeiros como “modelos reduzidos”, mais fáceis de visualizar integralmente que um filme inteiro. Os segundos, como provocação (*teasing*) do desejo de ver o filme inteiro (BERGALA, 2008, p. 120).



Acrescentaria a esta ponderação de Bergala que o trecho de um longa-metragem, assim como os curtas-metragens e os videoclipes, tem maior chance de serem encaixados num planejamento de aula que precisa ser feito num limite de tempo que, na maioria dos casos, é de 50 minutos.

A ação de leitura de trecho, ou de obra audiovisual completa, pode começar por uma descrição daquilo que foi visto e ouvido. Nessa etapa, é possível que sejam expostos os elementos que fazem parte da narrativa, tais como os personagens, os ambientes, os enquadramentos, a fotografia, os silêncios, etc. A sondagem desta “primeira camada” pode incorporar o sentido das ações na tela, as motivações, conclusões, enfim, as questões que estejam mais evidentes.

Acontece com o cinema o mesmo que com o livro: a primeira visão de um filme obriga a ir de um plano ao seguinte, de uma cena à seguinte, durante o tempo circunscrito de uma hora e meia. Ela permanece mobilizada, no essencial, pela necessidade de se compreender a história, de não confundir os personagens, de situar cada nova cena no espaço e no tempo em relação ao que a precede. De fato, essa primeira visão é consagrada essencialmente, pela força das coisas, à **leitura** (grifo do pesquisador) da história, às significações. Somente nas visões ulteriores do filme se poderá experimentar, mais serenamente, sem crispções ou receios de não compreender a trama, as verdadeiras belezas artísticas (BERGALA, 2008, p. 66).

O descrito acima por Bergala é perfeitamente aplicável a outras obras de caráter audiovisual, guardadas as devidas proporções e ambições artísticas, como o videoclipe, o filme publicitário, a videoarte, etc. O desenvolvimento e aprofundamento da ação de leitura de trecho, ou de obra audiovisual completa, pode revelar outras instâncias e, portanto, um aperfeiçoamento por parte dos alunos no código usado pelo audiovisual.



Tudo o que é mostrado na tela tem portanto um sentido e, na maioria das vezes, uma segunda significação que só aparecem através da reflexão; poderíamos dizer que toda imagem *implica* mais do que *explicita*: o mar pode simbolizar a plenitude das paixões (*A noite de São Silvestre*, Lupu Pick), um punhado de terra representa o enraizamento à terra natal (*A mãe*, Pudovkin) e um simples aquário de peixes vermelhos iluminado ao sol pode ser a imagem da felicidade (*Okasan* - Mamãe, Mikio Naruse). É por isso que a maior parte dos filmes de qualidade admite vários níveis de **leitura** (grifo do pesquisador), conforme o grau de sensibilidade, imaginação e cultura do espectador. O mérito de tais filmes está em sugerir, para além do imediatismo dramático de uma ação, por mais profunda e humanamente apaixonante que seja, sentimentos ou idéias de ordem mais geral. Na gênese dessa significação segunda, o símbolo desempenha um papel muito importante. A utilização do símbolo no cinema consiste em recorrer a uma imagem capaz de sugerir ao espectador mais do que lhe pode oferecer a simples percepção do conteúdo aparente (MARTIN, 2003, p. 92).

Sobre a leitura dos efeitos que um audiovisual pode provocar nos estudantes, convém a reprodução de uma frase dita por um célebre cineasta, reconhecido por sua extensa e prodigiosa filmografia, Ingmar Bergman: “A história que você conta não é mesma que a pessoa ouve” (CARRIÈRE, 2014, p. 35). A chave para entender a afirmação está em considerar os aspectos subjetivos que concernem ao entendimento de uma mensagem. Em outras palavras, podemos entender a frase de Bergman como: na recepção que o público confere a uma obra audiovisual está embutido o próprio contexto desse público. Portanto, a leitura dos efeitos que um audiovisual exerce sobre o público é também um exercício de contextualização. Trata-se da codificação da mensagem que sofre influência do contexto (informação) do público que faz a leitura.

Existem ainda as leituras que os alunos fazem das obras audiovisuais feitas por eles mesmos. Esse é um momento de particular importância e riqueza, pois é nessa ocasião que eles se enfrentam com a recepção dos seus trabalhos por parte dos outros colegas. Diferente daquela tradicional avaliação feita por um professor, ou seja, fazer para agradar uma instância avaliadora que vai conferir uma nota, a exibição e leitura da obra feita pelos seus pares oferece aos estudantes um retorno sobre o resultado da ação mais próximo do seu próprio universo.



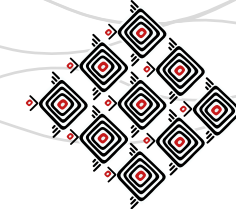
E ainda, de acordo com Alain Bergala, a respeito da experiência de exhibir os trabalhos audiovisuais dos alunos para os próprios alunos, “a escola, se pretende ser um espaço de troca e socialização deve assumir a finalidade de mostrar o que se fez” (BERGALA, 2008, p. 173).

Assim como o sobre a ação de contextualização na Abordagem Triangular do ensino da arte, o mesmo é válido para a ação de contextualização na Abordagem Triangular do ensino das artes audiovisuais. Ou seja, uma porta aberta para a “interdisciplinaridade” (BARBOSA, 1998, p. 38), para a relação do audiovisual com o mundo. A ponte entre a sala de aula, ou auditório, e o universo dentro e, principalmente, fora da escola.

A ação de contextualização no ensino da arte audiovisual pode envolver, basicamente a história do cinema e do audiovisual. Mas, pode também abranger uma série de outras áreas do saber, como o desenvolvimento tecnológico que permite a cada um dos adolescentes da turma ter uma câmera no próprio bolso, ou a realização de filmes usando apenas computação gráfica.

Além da história e da técnica, a ação da contextualização pode ser feita através de um viés político (quando se fala, por exemplo, como o cinema soviético do início do século XX foi influenciado pela revolução de 1917), estético (ao se comentar os cenários nos filmes do expressionismo alemão e sua relação com outros movimentos nas artes plásticas como, por exemplo, o *Die Brücke* e o *Der Blaue Reiter*), cultural-ideológico (ao se associar os filmes do neorrealismo italiano com o pós-guerra, principalmente com a queda do fascismo), econômico (quando se relaciona a presença dos grandes estúdios na criação de conteúdos para internet, especialmente para portais como o Netflix), tecnológico (ao se relacionar o desenvolvimento de câmeras mais leves e aparelhos de captação de som portáteis para a realização dos filmes de Jean Rouch, reconhecidos como expoentes do cinema-verdade) enfim, uma farta variedade de possibilidades. Basta, para isso, o interesse dos alunos e a formação do professor.

Há, porém, uma instância peculiar na ação de contextualização da obra audiovisual para além da relação com as outras áreas do conhecimento, com o mundo exterior à obra. Trata-se



das relações que a obra estabelece dentro de si mesma. Numa ação que guarda uma aproximação inextricável com a leitura da obra, a contextualização dos elementos que fazem parte da obra em relação com outros elementos da própria obra é também feita a partir da reprodução/exibição.

Chega-se à conclusão de que os elementos constitutivos da linguagem cinematográfica não têm em si significação predeterminada: a **significação** depende essencialmente da **relação** que se estabelece com outros elementos. Este é um princípio para a manipulação e compreensão dessa linguagem. [...] Decorre do fato de os elementos adquirirem significação pela sua inserção num conjunto, num **contexto**, que esta significação nunca é precisa, delimitada, mas ao contrário sempre envolta numa certa ambiguidade (BERNARDET, 1984, p. 40-41).

O que pode ser apreendido desta afirmação de Bernardet e transposto para aplicação da Abordagem Triangular para o ensino da arte audiovisual é que em alguns casos, a ação de leitura (significação) depende da ação de contextualização (relação dos elementos).

Dentro da proposição de se trabalhar as três ações primordiais em constante articulação umas com as outras (ler, fazer e contextualizar), e de acordo com a noção de “moldura” (BARBOSA, 1998, p. 38), como uma designação para a ação de contextualização, podemos entender que a exibição de trechos de obras como exemplos de conceitos a serem estudados pelos alunos compreendem as ações tanto de leitura, como de contextualização.

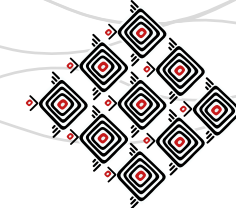
A terceira ação primordial que incorpora a Abordagem Triangular do ensino das artes visuais é o fazer artístico. A transposição desta ação para o ensino da arte audiovisual presume que em alguma instância os estudantes manipulem ferramentas de produção de imagens e sons que caracterizam a criação audiovisual. Num texto em que analisa a intrincada relação entre técnica e estética a partir do surgimento e implementação de novos dispositivos de produção de imagens (fotografia, cinematógrafo, televisão/vídeo e imagem informática), Philippe Dubois inicia com a seguinte descrição:



A expressão “novas tecnologias” no domínio das imagens nos remete hoje a instrumentos técnicos que vêm da informática e permitem a fabricação de objetos visuais. Uma perspectiva histórica elementar mostra claramente, porém, que não foi preciso esperar o advento do computador para se engendrar imagens sobre bases tecnológicas. De certo modo, é evidente que toda imagem, mesmo a mais arcaica, requer uma tecnologia (de **produção** ao menos, e por vezes **recepção**) (grifos do pesquisador), pois pressupõe um gesto de fabricação de artefatos por meio de instrumentos, regras e condições de eficácia, assim como de um saber (DUBOIS, 2004, p. 31).

No que diz respeito às artes audiovisuais, é preciso a utilização de certos instrumentos para a produção e para a exibição/recepção da obra. Para a criação de imagens no suporte audiovisual existem duas possibilidades: ou se usa uma câmera, ou se produz uma imagem a partir de computação gráfica. Se houver algum tipo de edição na obra, mais uma vez o computador é o instrumento a ser utilizado. A não ser quando a ferramenta de edição é analógica, então, outros equipamentos, menos comuns na contemporaneidade, como ilhas de edição analógicas, ou as quase extintas mesas de montagem de película fotoquímica. Já para a exibição/recepção é preciso uma combinação de aparelhos que vão depender da mídia em que a obra audiovisual esteja armazenada. O essencial é que haja um reprodutor da mídia (VHS, DVD, *Blu-Ray*, computador), uma tela (televisão, monitor, projetor) e em alguns casos um aparelho de som ou apenas caixas acústicas.

Como é possível ver a partir desta relação de equipamentos, fazer uma obra audiovisual requer um mínimo de investimento. Uma retrospectiva histórica revela que à medida que as tecnologias de registro de imagem em movimento foram sendo desenvolvidas (câmera de cinema, câmera de vídeo, computador), seu comércio e penetração na sociedade estavam subordinados à capacidade do sujeito de arcar com seus custos. Até os anos 2000, por exemplo, a comercialização de câmeras filmadoras tornava plausível encontrar pelo menos um desses aparelhos em famílias de classe média. No entanto, a partir dos anos 2000, com a popularização dos aparelhos



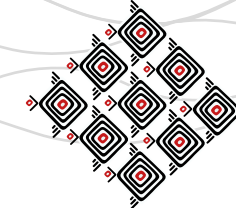
de telefonia celular⁴, e dos *smartphones* em meados de 2010, a presença da câmera foi elevada a um outro patamar. A câmera deixou de ser um aparelho guardado em um armário dentro da casa de uma família, e passou a ser um objeto presente no bolso de cada indivíduo. Os telefones celulares que já estavam amplamente disseminados na sociedade, especialmente entre os jovens e adolescentes, passaram a ser fabricados com câmeras cada vez mais poderosas.

O fato da câmera estar acoplada a um dispositivo que permite não apenas o registro da imagem, mas também a sua exibição no mesmo aparelho, além da possibilidade de distribuição do conteúdo através da internet, permitiu que toda e qualquer pessoa em posse de um *smartphone* seja hoje em dia um potencial criador audiovisual.

Tendo em vista a disponibilidade das ferramentas audiovisuais, tal como o descrito acima, podemos formular a pergunta: no que consiste a ação do fazer artístico no ensino das artes audiovisuais?

Vamos imaginar um grupo de estudos que não tenha absolutamente nenhum dispositivo tecnológico a sua disposição. Isso significa não contar com nenhum tipo de câmera, nenhum computador, nem mesmo aparelhos para reprodução/exibição. O que seria possível realizar dentro da ação do fazer artístico no ensino do audiovisual? Nessas condições, e tendo como referência as etapas de produção de uma obra audiovisual, as ações ficam limitadas ao desenvolvimento de ideias, pesquisas, argumentos, roteiros e demais projetos escritos. Outra possibilidade é a confecção de *storyboards*, planos de gravação, ou a leitura de outros roteiros. No entanto, a efetiva produção de alguma obra audiovisual, nessas condições, é impossível. Numa correspondência com uma produção audiovisual do mundo real, essa limitação de equipamentos permite ao grupo de estudo a realização de exercícios correlatos à etapa de pré-produção.

4 Na justificativa do projeto de Lei Nº 2.547, de 2007, que veda o uso de telefones celulares em escolas públicas de todo o país, está descrito que: “A invasão dos aparelhos móveis derrubou barreiras sociais, com a penetração do sistema nas classes C, D e E, e também faixas etárias, sendo hoje um gênero de primeira necessidade também entre adolescentes e até mesmo crianças cujos pais desejam monitorar os passos dos filhos. Também visto como objeto de consumo, o celular, de fato, invadiu as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas” (BRASIL, 2007, p. 2).



Se a esse mesmo grupo de estudos hipotético puder ser oferecido a oportunidade de contar com algum dispositivo de reprodução/exibição (televisão, VHS, DVD, *Blu-Ray*, projetor), ainda assim a ação primordial da Abordagem Triangular do fazer artístico ficaria comprometida, pois não haveria condições de produzir obra alguma. Os aparelhos de reprodução/exibição permitem a realização das ações de leitura e contextualização.

O que se verifica é que a ação de fazer artístico da maneira como é entendida pela Abordagem Triangular efetua-se somente se o grupo de estudo tiver a sua disposição uma câmera, ou um computador que permita⁵ a edição de imagens e sons, ou a realização de animações.

Ao se introduzir uma câmera (pode ser de *smartphone*) para este hipotético grupo de estudos, o conjunto de possibilidades de realização da ação do fazer artístico no ensino do audiovisual alcança, em correspondência ao modelo de produção audiovisual do mundo real, tudo aquilo que poderia ser feito na etapa de produção. Em outras palavras: gravar, filmar, registrar, cinematografar.

Dentro da ação de gravar estão embutidas uma miríade de outras pequenas ações de escolha que fazem parte do universo de criação da arte audiovisual. São ações que envolvem diretamente as áreas de produção, direção, fotografia, arte e som. Então, o fazer artístico pode ser encarado numa perspectiva de trabalhar a complexidade de uma obra completa, como a realização de um curta-metragem, um longa-metragem, um documentário, um videoclipe, uma videoarte, etc. Ou, numa perspectiva mais fragmentada, através da realização de exercícios pontuais que apresentem propostas temáticas para serem trabalhadas sem o compromisso de realização de uma obra completa como, por exemplo, a composição do plano.

⁵ Computador em condições de trabalho para o audiovisual precisa apresentar uma configuração compatível que permita o trabalho com arquivos digitais de imagem e som. Ou seja, a presença de *softwares* e *hardwares* compatíveis para a realização do trabalho.



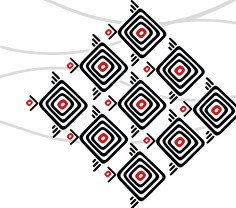
No que diz respeito ao ato cinematográfico, **o plano** (grifo do pesquisador) envolve, de modo magnífico e inextricável, a maior parte das escolhas que intervêm realmente e simultaneamente na criação: onde começar e onde terminar um plano, onde colocar a câmera, como organizar e enquadrar os fluxos que vão atravessá-lo? Que limites impor a seu poder de manipular as coisas e o mundo? O que temos o direito de capturar ou encenar através dele? Como incluir o ator? Como lhe dar um ritmo próprio? (BERGALA, 2008, p. 124)

A resposta para cada uma das perguntas acima pode ser a proposta para um exercício do fazer artístico. Ainda mais se considerarmos que na Abordagem Triangular a ação do fazer deve estar acompanhada do ler e do contextualizar, a circunscrição a propostas mais pontuais auxilia a articulação entre as ações básicas da Abordagem.

Ainda sobre as possibilidades do fazer artístico a partir da disponibilidade dos respectivos dispositivos técnicos, imaginemos o grupo de estudos anterior que tem à sua disposição, além de uma câmera, um computador com configuração técnica (*hardware* e *software*) capaz de suportar a realização de edição de vídeo, e até mesmo programas de criação e animação de imagens. Esse cenário, do ponto de vista dos dispositivos técnicos é o mais completo, pois permite que os estudantes possam praticar ações relacionadas à etapa de pós-produção do audiovisual.

Considerações finais

Por fim, há uma revisão a ser feita no que se refere ao objeto da ação do fazer artístico no audiovisual, tendo em perspectiva a descrição da respectiva ação nas artes plásticas, primeiramente descrita em *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. Nesta publicação, Ana Mae define que “o pensamento presentacional das artes plásticas capta e processa a informação através da imagem” (BARBOSA, 2007, p. 34). Portanto, por correspondência, não estaríamos enganados em afirmar que o pensamento presentacional do audiovisual, ou seja o fazer audiovisual pode compreender e realizar a informação através da imagem e também do som.



No entanto, a questão do uso do som na arte é um pouco mais delicada do que sugere essa frágil, e quase insustentável separação entre artes plásticas (atualmente o termo artes visuais é mais usual) e audiovisual. O que ocorre é que o limite entre as áreas não é claro, existe uma permeabilidade. Como classificar uma videoarte? Seria apenas um audiovisual, ou faz parte do universo das artes visuais? Podemos pensar numa atualização do termo para artes audiovisuais? E o que dizer de uma instalação que inclua áudio em sua composição? São questões como essas que exemplificam uma miscigenação entre as áreas artes visuais e artes (audio)visuais.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema**: Pequeno Tratado de Transmissão do Cinema Dentro e Fora da Escola. Trad. Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.547, de 2007. Veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, sem fins educacionais, em salas de aula ou quaisquer outros ambientes em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País. Brasília, DF, 05 dez. 2007. Disponível em: < http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8FDA1DB53D159652F14B9597FE30BFC5.node1?codteor=535313&filename=Avulso+-PL+2547/2007 >. Acesso em: 02 set. 2018

_____. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Dis-



ponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, Vídeo, Godard**. Trad. Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008. MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Trad. Paulo Nevez. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PILLAR, Analice. VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação lochpe, 1992.

RIZZI, M. C. de S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do ensino da arte. in BARBOSA, A. M., org. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.



A REPERCUSSÃO HISTÓRICA DA FOTOGRAFIA NO PARÁ

Helder Fabricio Brito Ribeiro¹ – UNAMA

Resumo

O artigo faz uma reflexão sobre o processo histórico-cultural da fotografia paraense nas décadas de 80 e 90. A fotografia passa a ser conhecida na Amazônia por Felipe Fidanza, abrindo seu estúdio em Belém no século XX, foi o ponto inicial para que a fotografia ganhasse destaque na região Amazônica. O processo de criação fotográfico no Pará não foi diferente dos demais lugares do mundo. Partindo de uma contextualização histórica, do ato de observar, criar e fazer arte que se formou grupos chamados de fotoclube nas décadas de 80/90 em Belém, observando-se assim um diferencial na fotografia como linguagem contemporânea da cidade. Para discussões e análise de ordem histórica da fotografia no Pará, usou-se como suporte teórico Mokarzel (2014) conta o processo de histórias da fotografia paraense; Fernandes Júnior (2002) como se deu o processo histórico focado nos anos 80 e 90 e o processo de fotografar por Sontag (2004).

Palavras-chave: Fotografia. Linguagem. Fotoclube.

Introdução: A fotografia paraense na geração 80/90

Nos anos de 1980, Belém passa por vários acontecimentos políticos, sociais e culturais que geram manifestações diversas e fazem parte de um contexto histórico do Brasil do começo da abertura política. Nesse quadro, presencia-se o processo de reconstrução da identidade nacional e a efervescência da fotografia como linguagem, seja por uma perspectiva documental ou artística. Nesse período, firma-se o Instituto de Fotografia, da Fundação

¹ Doutorando em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia – UNAMA, Atua como membro colaborador dos projetos de pesquisas “Narramazônia” - UFPA/UNAMA e “Interações e Tecnologias na Amazônia (ITA)” – UFPA/UNAMA. Atua como Arte – Educador da Educação Básica na Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC). E-mail: helderribeiro_pa@yahoo.com.br



Nacional da Arte (FUNARTE), atrelada ao atual Ministério da Cultura, que tinha como objetivo catalogar acervos históricos de fotografias brasileiras, fomentar a discussão sobre a imagem fotográfica, aproximar os profissionais da área, promover encontros nacionais e estabelecer trocas de conhecimentos tecnológicos, enfim, promover a política cultural nacional. Relata Mokarzel (2014, p. 37).

No momento em que essas propostas associavam pesquisas, exposições, seminário e publicações, foi possível observar que existia também o desejo de proporcionar alicerces para que a arte da região pudesse se firmar e se difundir em todo o território nacional.

No Pará, todo esse processo aliou-se a várias frentes de trabalho, surgindo grupos efetivos como Fotopará, Fotoficina, Associações de Repórteres Fotográficos e Fotoativa. Esse movimento teve repercussão nacional e difundiu o trabalho dos fotógrafos do Pará para outros Estados. Em 1985, é realizada em Belém a “IV Semana Nacional de Fotografia”, da qual houve a participação de inúmeros fotógrafos de Belém como do país, conforme relato de Rubens Fernandes Júnior constante do projeto “Fotografia Contemporânea Paraense Panorama 80/90” (FERNANDES JÚNIOR, 2002, p. 23).

[...] com uma velha Yashica emprestada, iniciou sua trajetória no mundo da fotografia auxiliado por profissionais liberais, antigos sócios remanescentes do fotoclube, e todos aqueles que gostavam da fotografia como hobby. Ele foi auxiliado por colegas do fotoclube, como o Aldo Moreira, “muito professoral e paciente”, pelo médico Eliezer Serra Freire, “fotógrafo muito competente”, que proporcionaram um mergulho no mundo da solarização, do sanduíche de negativo, enfim, dos truques do quarto escuro que os fotógrafos eram obrigados a desvendá-los em sua iniciação. Outras referências importantes vieram do fotojornalismo, principalmente de Porfírio da Rocha e Pedro Pinto, do qual Braga recorda-se de uma belíssima exposição, com fotografias coloridas, realizada na década de setenta na Galeria do Banco da Amazônia.

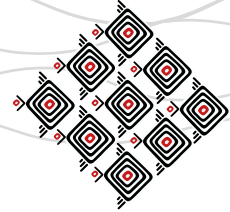


Fig.1. “Barqueiro azul, 1992”, foto de Luiz Braga.
Fonte: www.luizbraga.fot.br/obras.html



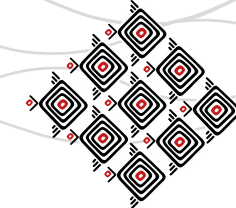
Fig.2 – “Belém-Brasília - Imperatriz - MA - 1999”, foto de Paula Sampaio. Fonte: www.paulasampaio.com.br

Para melhor entendimento do crescimento positivo que Belém vivenciou nas décadas de 80 e 90, a produção fotográfica “Barqueiro azul” de Luiz Braga (1992) retrata esse processo de criação e comprometimento em elevar nacionalmente o reconhecimento da fotografia no Pará.

A imagem de Luiz Braga (Fig. 1) tem no primeiro plano a figura de um homem de meia idade sem camisa, rosto bastante expressivo, a beleza da luz com tons de azul no corpo dá a sensação de que a figura principal (homem) foi sobre posta a um fundo já existente como uma colagem e, esse jogo de figura e fundo traz a tona uma história de vida atrelada ao trabalho braçal desse personagem. O corpo revela força, poder, um estado ou qualidade que se constitui através de relações (figura/fundo) de contraste, distinção e diferença. Nesse aspecto, a “Barqueiro azul”, de Luiz Braga, aproxima-se das pessoas fotografadas por Paula Sampaio, fotógrafa que iniciou seus trabalhos a partir da década de 90. O trabalho fotográfico dos dois trata-se de uma leve aproximação, pois os dois têm diferenças autorais muito evidentes, a começar pela cor, enquanto Braga privilegia o colorido, Sampaio privilegia o preto e branco que fornece uma maior dramaticidade à fotografia.

A fotografia paraense foi ganhando espaço no cenário nacional, foi lembrado por Fernandes Júnior (2002) que grandes fotógrafos expuseram seus trabalhos em Belém como Carlos Weick “Na década de setenta, instalou-se em estúdio próprio na Praça da Bandeira e seu status é que tinha sido fotógrafo da revista Manchete”. Assim, muitos projetos foram tomando consistência, cita-se aqui o INFOTO na época comandado por Ângela Magalhães e Nadja Peregrino, era uma experiência embrionária com o propósito de mapear e arquivar através de catálogos acervos históricos de fotografias brasileiras, segundo Mokarzel (2014, p. 39):

Havia um interesse comum, advindo de uma inquietação latente, de um pensamento questionador que estava presente nas organizações que surgiam em várias frentes [...] essas embrionárias organizações foram responsáveis diretas pela explosão de uma política cultural fotográfica, criativa e independente, que serviu de modelo para outros estados brasileiros.



Entre muitos projetos, a Fotoativa surge e fez a diferença com suas estratégias de oficinas para os mais variados públicos, o fotógrafo Miguel Chikaoka destaca-se com oficinas em seu espaço que chamava de “atelier-laboratório” (MOKARZEL, 2014). Em um cenário mais amplo pode-se dizer que a fotografia em Belém deu um salto muito grande, e entre esse frenesi, três décadas se passaram por caminhos sinuosos, pois hoje os espaços expositivos para fotografia ampliaram-se, novos fotógrafos surgiram com propostas inovadoras, ganhou-se o mercado comercial fora de Belém tornando-se pauta para pesquisas artísticas e acadêmicas.

Alguns fotógrafos de destaque no cenário paraense: Miguel Chikaoka e Orlando Maneschy

Um dos grandes responsáveis para o desenvolvimento da fotografia no Pará foi Miguel Chikaoka, paulista, engenheiro de formação acadêmica (Unicamp)², chega a Belém por volta da década de 80, em que passa a perceber que a fotografia é expressão pessoal ao criar um processo novo de fazer fotografia e se pensar o ato fotográfico.

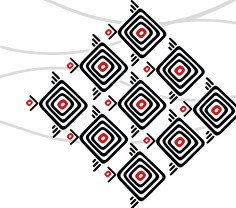
Com a participação desses dois fotógrafos, Luiz Braga e Chikaoka, e de outros que constituem a história da fotografia desse período, a fotografia paraense passa por novos horizontes. Chikaoka traz com ele a vivência cultural e fotográfica da época em que morou na França e a experiência de um novo pensar fotográfico que valoriza a percepção do todo, e não apenas a do objeto a ser registrado. As atividades propostas por ele envolvem os sentidos. A fotografia passa a ser, nos anos 1980, um diferencial, abarcando o campo político, jornalístico e artístico.

Trata-se de um período em que a fotografia contemporânea paraense rompe barreiras e alcança um patamar de respeito em diversos segmentos da produção nacional. Posteriormente, uma nova geração de fotógrafos dos anos 1990 se mistura à dos anos 1980. Compartilham



Fig. 3 - Sem Título, Algodual/PA, 1986, impressão jato de tinta em papel algodão ou com gelatina de prata. Fonte: <http://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/001854006013.jpg>

² Referência sobre Miguel Chikaoka. Disponível em: <http://www.fotoparaense80-90.pa.gov.br/Rubens_texto.htm> Acesso em: 25 Fev. 2018.



experiências, entre eles destaca-se Abdias Pinheiro, Alberto Bitar, Ana Catarina, Arthur Leandro, Bárbara Freire, Cláudia Leão, Dilermarno Cabral, Dirceu Kalif, Elza Lima, Flavya Mutran, Geraldo Ramos, Gratuliano Bibas, Guy Veloso, Janduari Simões, João Ramid, Leila Jinkings, Lila Bemerguy, Luiz Braga, Maria Christina, Mariano Klautau, Miguel Chikaoka, Newton Oliveira, Octavio Cardoso, Orlando Maneschky, Patrick Pardini, Paula Sampaio, Paulo Almeida, Paulo Amorim, Paulo Jares, Paulo Santos, Shirley Penaforte e Walda Marques que se encontra entre esses fotógrafos que reafirmam a relevância do campo fotográfico em Belém, de cunho documental, jornalístico ou apenas conceitual. Esses profissionais realizam exposições nacionais e internacionais, firmando os nomes no mercado fotográfico, no que se refere à produção e à pesquisa.

Outro fotógrafo de considerável importância para o âmbito da pesquisa histórica na fotografia paraense é Orlando Maneschky, nascido em Belém, deu início ao seu trabalho nos anos 90 junto a Fotoativa, conhecido como o fotógrafo de videomaker, realizador de projetos visuais articulados a possibilidades contemporâneas, hoje é professor e pesquisador da Universidade Federal do Pará. Nas suas produções acadêmicas Maneschky nos relata no texto denominado “O Corpo Sutil das Imagens: fotografias de Gratuliano Bibas” (In: FERNANDES JÚNIOR, 2002).

É a partir da intimidade com a imagem que o homem comum, e não apenas o fotógrafo profissional, passa a estabelecer um outro tipo de relação com a fotografia. Passa a considerá-la como veículo pessoal de relação com o mundo, motivado pelo desejo de registrar para a posteridade sua forma de ver aquilo que o cerca, que faz parte do seu cotidiano e as imagens que habitam seu imaginário. Esse fotógrafo amador não apenas frequenta os estúdios comerciais para ter seu retrato produzido, mas vai para trás das câmeras realizar suas experiências visuais, passando a se agregar em fotoclubes.

Um dos seus mais relevantes trabalhos foi realizado na década de 1990, um grupo chamado “Caixa de Pandora”, que junto aos fotógrafos Flavya Mutran, Cláudia Leão e Mariano Klautau e, experimentavam a expansão das possibilidades da linguagem fotográfica.



A fotografia contemporânea assume o procedimento de trazer a tona expressividade sem a espera da perspectiva de resultado, já adentrando a questão do interpretativo, no qual os questionamentos partem de como foi capturada a imagem e qual tipo de sensação o fotógrafo passou.

Para Sontag (2004, p. 174), a fotografia liberta o objeto do atrelamento às duas dimensões e afirma que “a fotografia tem poderes que nenhum outro sistema de imagem jamais desfrutou porque, à diferença dos anteriores, ela não é dependente de um criador de imagens”. E essa instrumentalização torna a fotografia um potencial de interpretação do comportamento que embora parta de um sistema mecânico de obtenção da imagem, envolve delicadeza e paciência, em busca da perfeição ou do acaso, que faz uso de um processo eletrônico de captura de imagens cruzando-o às coisas reais.

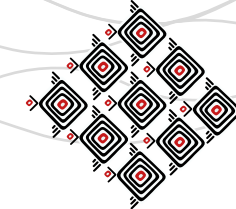
Esta forma de atuar no campo da fotografia está muito presente na produção fotográfica paraense, por mais que a captura da imagem necessite de uma instrumentação mecânica, a sensibilidade do fotógrafo é fundamental na articulação de ângulos, cenas, luminosidade e outros elementos que fazem da fotografia um contexto artístico. Na fotografia contemporânea paraense esses elementos podem estar atrelados a uma identificação cultural amazônica que, por meio de uma linguagem poética, relata um universo cotidiano retirado da realidade. Trata-se de um real interpretado e transformado em estética fotográfica.

Considerações finais

Ao realizar a pesquisa torna-se indispensável observar a fotografia como algo não representacional, requer atenção adequada para identificar elementos visuais, a estrutura compositiva, a reflexão dos níveis de mensagens presente nas imagens. No contexto da produção foi possível identificar o potencial da fotografia paraense como reflexão artística e sociocultural, na operacionalização do que são ideias na representação contemporânea, com base em teorias que legiti-



Fig. 4 - Primeira instalação no Caixa de Pandora 1993. Fonte: <https://atelle397.com/wp-content/uploads/2014/04/3.detalhe-primeira-instalacao-no-Caixa-de-Pandora-1993.jpg>



mam os trabalhos de fotógrafos paraenses como algo de significação e expressividade para a história contada através do capturar de imagens.

A pesquisa desvela parte da criação artística dos fotógrafos de décadas passadas no Pará, partem de vários níveis de representação e a apropriação do contexto urbano, regional associada às teorias e técnicas da fotografia, sem contar com suas próprias bagagens culturais, ousando como possibilidades de produção no propósito de alavancar a fotografia paraense a nível nacional.

Pode-se dizer que os sentidos despertados pelas fotografias das décadas de 80/90 contribuíram para a reflexão da cultura (urbana/regional). As experiências estéticas foram capazes de representar vivências e os conhecimentos construídos cotidianamente por pesquisadores, profissionais e curiosos da fotografia, no qual os mesmos desenvolveram processos tecnológicos e fotográficos para desvelar de sensações e emoções.

Referências bibliográficas

Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em <<http://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/001854006013.jpg>> Acesso em: 20/02/2018.

FERNANDES JÚNIOR, Rubens. Fotografia Contemporânea Paraense: panorama 80/90. Belém: SECULT, 2002.

MOKARZEL, Marisa. Navegantes da luz: Miguel Chikaoka e o navegador de uma produção experimental. 1 –ed. – Belém: Kamara Kó Fotografias, 2014.

Primeira instalação no Caixa de Pandora 1993. Fonte: <<https://atelier397.com/wp-content/uploads/2014/04/3.detalhe-primeira-instalacao-no-Caixa-de-Pandora-1993.jpg>> Acesso em: 20 Fev. 2018.

Site do Luiz Braga. Disponível em: <<http://www.luizbraga.fot.br/>>. Acesso em 15/07/2018.

SONTAG, Susan. O Mundo – Imagem. In: _____. **Sobre fotografia.** Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 167-196.



OBLITERAÇÕES E HIERARQUIAS NA HISTÓRIA DO TEATRO BRASILEIRO: MARIA SYLVIA NUNES E A PRIMEIRA MONTAGEM DE MORTE E VIDA SEVERINA

Iracy Rúbia Vaz Da Costa¹ - UFPA

Resumo

O presente artigo pretende refletir sobre os aspectos androcêntricos, racistas e colonizadores que nortearam o paradigma da História do Teatro brasileiro. A tríade formada pelo androcentrismo, pois privilegia em grande parte feitos masculinos. Racismo, pois valoriza sobremaneira a produção cênica de artistas brancos. E colonizadora, pois considera apenas as produções do Sudeste brasileiro, gerou uma História hegemônica do Teatro brasileiro repleta de lacunas, onde há ausência de artistas mulheres, negras, afro-indígenas e amazônidas. Para compreendermos melhor como esse paradigma que denomino colonial se estabeleceu invisibilizando produções e artistas, trago um caso limite, onde a primeira montagem de Morte e Vida Severina, encenada por Maria Sylvia Nunes, foi completamente obliterada pelas obras canônicas do Teatro brasileiro.

Palavras-chave: História. Teatro. Paradigma. Descolonizar.

Introdução

Este artigo é um elogio à dúvida, pois acredito que a dúvida devidamente instaurada nos meandros de um paradigma é capaz de desestabilizá-lo. Desconstruir para que outros paradigmas surjam. Para Thomas Kuhn, pensador norte-americano da Filosofia das Ciências, um

¹ Doutoranda em Estudos Artísticos com ênfase em Estudos Teatrais e Performativos, pela Universidade de Coimbra-Portugal. Possui mestrado em Artes pela Universidade Federal do Pará e graduação em Filosofia pela mesma instituição. É atriz formada pelo curso técnico de atores da Escola de Teatro e Dança da UFPA. Professora da Escola de Aplicação da UFPA, pesquisa as interfaces entre Arte, gênero e colonialidades. Desenvolve o projeto TEIA-Teatro Experimental de Insurgências Amazônicas com os alunos da Educação básica.



paradigma deixa de nortear pesquisadores de uma dada área, quando o mesmo não consegue mais responder às questões propostas por tal comunidade. O conceito de paradigma é uma das portas para as questões que quero levantar neste artigo, poderíamos ter outros acessos, pois “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (ROLNIK, 2014, p. 65), mas optamos por esta. Isso se justifica, pois corroboro com a perspectiva deste filósofo das Ciências no que tange à ideia de um paradigma. O mesmo consiste em um conjunto de valores e crenças que norteiam os pesquisadores de uma dada comunidade científica. Ao longo deste artigo pontuaremos como aspectos androcêntricos, racistas e colonizadores ainda permeiam o paradigma de uma História hegemônica do Teatro brasileiro.

Não há como discutir a necessidade de descolonizar a História do Teatro brasileiro, seja no âmbito do gênero, da raça e do território, sem trazer para a discussão um caso específico onde essa colonialidade acontece alijando conseqüentemente um importante nome e feito do Teatro brasileiro. Por esse motivo, traremos o que denominamos por “caso limite”. O mesmo consiste na obliteração da primeira montagem de *Morte e Vida Severina*, dirigida por Maria Sylvania Nunes, encenadora paraense, no ano de 1958.

Não há como negar o quão precursor foi encenar um poema de um escritor brasileiro nordestino em 1958, no momento em que poucos grupos ousavam encenar poetas brasileiros. Conseguir enxergar potencialidade cênica em um texto não-dramatúrgico que estava no livro de poemas *Duas águas*, foi uma atitude revolucionária para os padrões cênicos da época. Sobre esse olhar inovar e perspicaz de Maria Sylvania enquanto encenadora, Luiza Barreto Leite destaca:

No Brasil, nós que fomos ou somos “gente que faz teatro” mas não o escreve, estamos há 4 séculos lutando para trazer os poetas até nós, para fazê-los sentir que sua obra nos pertence e a nossa a eles; por isto ficamos tão felizes sempre que um milagre acontece, como este, trazido a Pernambuco pelo grupo do Pará. [...] O próprio João Cabral, tradutor e apaixonado dos poetas dramáticos, deveria escrever uma peça de verdade, tão de verdade quanto esta Severina depois de interpretada, mas já diretamente peça, pois não é



todos os dias que se encontra uma Maria Sylvia para se dar corpo e alma a personagens difusos (LEITE, 1965, p. 84).

É inegável a importância e a repercussão da primeira montagem de *Morte e Vida Severina*, muito comentada e que rendeu ao grupo uma segunda apresentação em Recife. Então, constatada a importância e a repercussão da montagem de *Morte e Vida Severina* em 1958, levantamos a questão: por que a encenadora Maria Sylvia Nunes é obliterada dos livros canônicos de História do Teatro Brasileiro? Sim, Maria Sylvia foi citada no livro de Luiza Barreto Leite, mas esse livro não se estabelece como hegemônico, tampouco se intitula como “História do teatro brasileiro”, mas sim traz um marco identitário de gênero para desenvolver narrativas sobre artistas mulheres constantemente alijadas desse cânone.

Conhecimento e poder

Acredito que não há como responder à questão sobre a obliteração de Maria Sylvia Nunes dentro da história canônica do teatro brasileiro, sem problematizar as relações entre conhecimento e poder, representações ou ausência de representações de grupos e pessoas. Para iniciar essa questão é importante dizer que ninguém é neutro. Nem eu, nem vocês. Todos nós falamos a partir de um lugar de fala e esse lugar diz muito sobre nossos interesses, convicções e estratégias. A ciência, o conhecimento, as narrativas históricas não são construídas de forma neutra. Sobre as estreitas relações entre poder e construção de conhecimento, o pensador palestino, Edward Said, tão caro aos Estudos Pós-coloniais e outros estudos mais destaca:

A ideia de que o conhecimento não é político; ou seja, é erudito, acadêmico, imparcial, para além de crenças doutrinárias redutoras e partidárias. Não há como objectar a esta ambição



da teoria, mas na prática a realidade é muito mais problemática. Jamais pôde alguém inventar um método para separar o intelectual das circunstâncias da vida, do seu envolvimento (consciente ou inconsciente) numa determinada classe, conjunto de crenças, posição social ou de mera atividade enquanto membro da sociedade (SAID, 2003, p. 11).

O interesse de Said nesta afirmação é questionar a ideia de que o verdadeiro conhecimento não é político. Acreditar em uma neutralidade política na construção do conhecimento é ocultar a organização muitíssimo obscura das circunstâncias políticas que regem a produção do conhecimento.

Ora, então eu sou uma mulher cisgênero, atriz e professora de teatro na Amazônia paraense, leio algumas narrativas que se autodenominam como “História do Teatro brasileiro”, sobretudo as de Sábado Magaldi e Décio de Almeida Prado com o objetivo de buscar referências ao teatro produzido por mulheres amazônidas negras, brancas, indígenas e afro-indígenas. E o que encontro? Uma grande lacuna. Desse modo, pontuo, a obliteração da primeira montagem de *Morte e Vida Severina* encenada por Maria Sylvia no grupo Norte Teatro Escola é o caso limite para discutir a invisibilidade da mulher amazônida na História do Teatro brasileiro.

Não há referências às mulheres artistas amazônidas dentro da História canônica do Teatro brasileiro. Seria a ausência de referências a própria representação da subalternidade? A partir de um olhar hegemônico, o que deve entrar em uma narrativa canônica? Produções teatrais significativas e relevantes, logo se não há referências à artistas mulheres amazônidas conclui-se que as mesmas não produziram ao longo de séculos nada relevante a ponto de entrar nessas narrativas canônicas do teatro brasileiro. Portanto, a ausência de narrativas sobre as produções cênicas de artistas amazônidas é a própria representação da subalternidade.

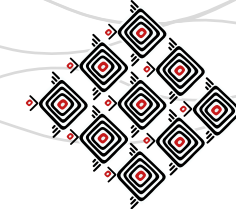
Encontramos grande números de referências a artistas homens, sobretudo brancos e do Sudeste brasileiro. Quando eu falo Sudeste, leia-se sem especial, Rio de Janeiro- São Paulo. Al-



guém pode responder, mas ora as narrativas históricas versam sobre homens cis brancos sudestinos porque foram escritas por homens cis brancos sudestinos. Então por que essas narrativas foram denominadas por História do Teatro brasileiro e não História do teatro de homens brancos sudestinos? Visto que encontramos Histórias do teatro fincadas em territorialidades, como Épocas do Teatro no Grão-Pará, do historiador Vicente Salles, do ano de 1994. Ou que revelam claramente o gênero das artistas, tal como A mulher no Teatro brasileiro, de Luiza Barreto Leite, de 1965. Ou ainda a raça desses artistas, como O Teatro negro em perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba, de Marcos Antônio Alexandre, do ano 2017.

Por que quando se fala de um teatro feito por mulheres, dá-se o nome de A mulher no teatro brasileiro? Quando se fala sobre o Teatro da Amazônia paraense dá-se o nome Épocas do Teatro no Grão Pará? E ao falar do Teatro feito por negros, chama-se Teatro negro? Mas quando falamos de um Teatro produzido por homens brancos sudestinos intitulos Teatro brasileiro? Então quem fala em nome do Teatro no Brasil? Se o teatro feito por mulheres, amazônidas, negros, afro-indígenas, gays, se inscrevem sob a égide de suas respectivas identidades, de gênero, raça e sexualidade, então por que apenas os homens brancos sudestinos parecem estar acima de todo e qualquer marco identitário? Porque eles são a hegemonia.

Então quem fala em nome do Teatro brasileiro hegemônico tem uma cor, um gênero, uma sexualidade, uma localização geográfica, mas não diz, porque quer com isso demonstrar neutralidade, visto que apenas homens brancos cis e heterossexuais podem ser neutros, como sempre nos colocou a ciência e a Filosofia moderna. Todos os outros seres postos à marginalidade são marcados pela identidade e não podem falar de maneira neutra. Esse é o pensamento hegemônico corroborado ao longo dos séculos. Mas é necessário que todos se sexualizem, que todos se racializem e saiam dessa obscura zona da neutralidade que tenta dissociar identidade, política e produção do conhecimento. Homens brancos também têm gênero e raça (RIBEIRO, 2017).



Aspectos do paradigma

Se os aspectos que compõem o paradigma de uma História hegemônica do Teatro brasileiro são androcêntricos, pois privilegiam os feitos e falas masculinas. São racistas, pois legitimam apenas um teatro feito por brancos, sobretudo brancos europeus ou descendentes de europeus. E colonizador, pois considera apenas a produção do Sul e Sudeste. Então, essa tríade composta pelo androcentrismo, racismo e colonialismo interno, tríade paradigmática que norteou grande parte da produção de conhecimento da História do Teatro brasileiro construiu narrativas que se propõe hegemônicas repletas de lacunas, obliterações e hierarquias. Tal História hegemônica possibilitou o apagamento de Maria Sylvia Nunes desse cânone.

No livro *O Teatro brasileiro moderno* de Décio de Almeida Prado, destaco o seguinte trecho:

Morte e vida Severina (compreende-se agora a morte antecedendo à vida), escrita em 1954-1955, teve de esperar um decênio até receber a encenação que a consagraria, no Brasil e na França, ao ser apresentada no festival de Nancy. O nosso teatro precisou progredir muito, no sentido de quebra de convenções realistas, para que pudesse evidenciar a dramaticidade latente de um poema como este, em que predomina o coletivo, sem enredo e quase sem personagens (só dois, José e Severino, são nomeados pelo autor). Foi o que consegui compreender e realizar a belíssima, a forçosamente original- não havia modelos- encenação feita pelo TUCA, Teatro da Universidade Católica de São Paulo, sob a direção de Silnei Siqueira (PRADO, 2001, p. 86).

O pesquisador Denis Bezerra em *Memórias cênicas: poéticas teatrais na cidade de Belém (1957-1990)*, comenta este mesmo trecho de Prado (2001) destaca: “É interessante perceber que na construção de uma história do teatro brasileiro proposta por Sábato Magaldi e Décio de Almeida Prado, não há espaço para o Norte brasileiro, porque há o desconhecimento e muitas vezes a desvalorização de uma arte feita fora do eixo Centro-Sul do país” (BEZERRA, 2013, p. 26).



Corroboro com Denis Bezerra, parece que não há espaço para as produções amazônidas nessa História do Teatro brasileiro, sobretudo a de Décio de Almeida Prado e Sábato Magaldi.

A constatação desta obliteração das produções do Norte, destacada por BEZERRA 2013, me foi muito grata, pois me ajudou a concatenar ideias e inquietações que até então estavam dispersas. Partindo desta constatação, segui em busca de outras invisibilidades e percebi que a obliteração de Maria Sylvia e outras encenadoras e atrizes amazônidas se dá por conta de diversas subalternidades que se cruzam. É necessária uma abordagem interseccional, conceito de suma importância desenvolvido nos meandros dos feminismos negros, que aponta para como as formas de opressão de gênero, raça, classe, sexualidade e outras mais se cruzam, permitindo que uma pessoa esteja mais ou menos em posição subalternidade.

Desse modo, com a perspectiva interseccional, respondo, o fato de Maria Sylvia Nunes não ser citada nem por Sábato Magaldi, nem por Décio de Almeida Prado, autores da História do Teatro brasileiro que em seus respectivos livros, teatro Brasileiro moderno, de Prado e Panorama do teatro brasileiro de Magaldi, se propuseram a falar de um teatro brasileiro contemporâneo. A dimensão de gênero e de territorialidade, promovem uma dupla obliteração, assim como destaca a autora indiana Pós-colonial Gayatri Chakravorty SPIVAK, no livro *Pode o subalterno falar*: “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2015, p. 67).

Maria Sylvia Nunes é obliterada por conta do gênero e do território em que reside, pelo marco identitário de ser mulher amazônida. Questões de raça são mais complexas de serem definidas. Em uma primeira leitura Maria Sylvia pode ser lida com uma mulher branca, em uma leitura mais atenta, uma mulher branca com fortes traços indígenas.

No final da entrevista que Maria Sylvia me concedeu em Junho de 2017, indagada porque ela permanecia a mais de 60 anos com o mesmo corte de cabelo, ela respondeu: “Eu e minhas irmãs todas tínhamos essa cara marajoara, e esse foi o único corte que encontrei que me caiu



bem”. Esse corte de cabelo arredondado, feito na cuia, como dizem alguns aqui na Amazônia, foi o que melhor se harmonizou, segundo ela própria, com os seus traços indígenas. Não pretendo aqui afirmar que Maria Sylvia usa o corte de cabelo por algum tipo de militância às questões indígenas, não é esse o caso, apesar de que eu adoraria que fosse. Mas dizer que a sua territorialidade, seu gênero e seus traços fenotípicos a colocaram em espaços de subalternidades, subalternidades que se cruzam, que a fizeram ser alijada dessa história canônica.

Ser ou não ser subalterno

Mas falar sobre as subalternidades, sobre quem pode e quem não pode ser chamado de subalterno é uma questão muito complexa e para mim deve ser vista em camadas. Se olharmos pelo ângulo da História canônica do Teatro brasileiro, Maria Sylvia Nunes foi lançada para um espaço de subalternidade por conta dos seus marcadores identitários de gênero, raça e território. Mas se olharmos a figura de Maria Sylvia Nunes em um contexto regional, onde somos todos amazônidas e quase todos temos fenótipos indígenas e afro-indígenas, Maria Sylvia em momento algum aparece como figura subalterna, ao contrário, pode até mesmo parecer como uma figura de certa hegemonia dentro do teatro paraense. Dá nome a um teatro em um espaço em Belém muito elitizado, como é a Estação das Docas, por estar ligada ao movimento nacional do grupo de teatro do estudante e por nos anos seguintes ter se vinculado à Universidade Federal do Pará, ocupa espaço de privilégio frente a outras manifestações cênicas amazônidas, como os teatros denominados “populares”, como o teatro de pássaros, dentre outros. Então, caímos em outra pergunta: É hegemônico no teatro paraense ou subalterno na História do teatro brasileiro o nome de Maria Sylvia Nunes?

Para responder a essa questão, trarei novamente um trecho de Spivak, mas agora do livro *Outras Ásias*. Destaca a autora: “Parece que muitos acadêmicos jovens falam dos escritores



imigrantes metropolitanos como subalternos. Não obstante nem Gandhi, nem Nehru foram considerados subalternos pelo originário Coletivo de Estudos Subalternos” (2008, p. 240). Se nem Gandhi e Nehru que lutaram pela independência da Índia, nem Spivak e provavelmente nem Guha que faziam parte do coletivo de Estudos Subalternos Sul-asiáticos se consideravam subalternos, pois todos os quatro, vinham de famílias abastadas na Índia, e em seu país de nascimento, onde a grande maioria é Sul-asiático, hindu e não-branco, eles não eram considerados como subalternos, mas ao contrário, indianos abastados.

No contexto do Norte global, mais especificamente nos Estados Unidos, na elitizada academia de Nova York, a Universidade de Columbia, todos esses indianos, figuras históricas, escritores e pensadores eram vistos como subalternos, pois eles eram uma minoria representativa de hindus sul-asiáticos em um contexto hegemônico cristão e norte-americano. Me parece que mais certo do que termos uma discussão calorosa sobre o conceito de subalterno, desenvolvido por Antonio Gramsci e ressignificados pelo Estudos Subalternos Sul-asiáticos, devemos perceber que ser ou não ser subalterno pode sofrer trânsitos. Pois, para alguns, não para todos, a condição de subalternidade vai se configurar conforme o contexto geográfico e político.

É importante destacar que a subalternidade não é uma identidade, mas um espaço de invisibilidade para onde se é lançado, espaço esse de silenciamento e apagamento. Enquanto estamos neste evento de enorme valor acadêmico e afetivo, debatendo, refletindo e comemorando os 60 anos da primeira montagem de *Morte e Vida Severina*, em outros espaços territoriais, a narrativa hegemônica que se instaurou foi que a primeira montagem de *Morte e Vida Severina* foi feita por Silnei Siqueira, no ano de 1965, quase 10 anos depois da montagem feita por Maria Sylvia Nunes.

Quando me refiro à tríade androcêntrica, racista e colonial que ainda forma o paradigma da História hegemônica do Teatro brasileiro e aponto a necessidade de descolonizar e modificar este paradigma, não quero com isso dizer que a toda a obra produzida ao longo do século XX, Henrique Marinho, J Galante, Sábado Magaldi e Décio de Almeida Prado, para citar alguns, deva



ser simplesmente descartada e completamente excluída de nossas bibliografias. Mas quero pontuar sobretudo que a historiografia do teatro brasileiro nunca pode ser concebida como a única História do teatro possível. É preciso estarmos atentos, e sobretudo alertarmos os nossos alunos a que lugar de fala pertenceram os respectivos escritores de cada uma dessas obras, quais foram suas experiências e engajamentos políticos e artísticos, enfim, retirar esses autores de uma perigosa e tão reiterada neutralidade. E revelar que essa é apenas uma História do teatro brasileiro possível, escrita a partir das experiências, engajamentos e lugares de fala de seus respectivos escritores. Pois as mãos que escreveram essa história tinham uma cor, tinham posicionamentos, crenças e preferências cênicas.

Das discussões do século XXI

A editora Perspectiva, no ano de 2012, lança em dois volumes o livro *História do Teatro Brasileiro*, organizado por João Roberto Faria. O diferencial desses livros é que foram escritos por diversos investigadores da área, cada autor ficou responsável por um ou mais capítulos. A proposta do organizador dessa obra é escrever uma História com muitas mãos, em outras palavras, o que nos livros anteriores era trabalho de um só pesquisador, a tarefa hercúlea de historiografar o Teatro de um país tão extenso e diverso como é o Brasil, portanto na obra organizada por Faria (2012) o árduo trabalho é dividido entre vários pesquisadores. Portanto, nos deparamos com um livro que propõe um outro modo de fazer a História do Teatro brasileiro, a partir de uma empreitada coletiva.

O pesquisador Faria (2012) expõe a necessidade de uma nova História, esse é o objetivo principal do livro, propor uma mudança de paradigma, destaca o autor: “daí a ideia de se fazer uma nova história do teatro brasileiro com a colaboração de vários especialistas, somando as contribuições do passado com a volumosa produção crítica do presente” (FARIA, J.R. 2012, p. 20).



João Roberto Faria atribui a proposta metodológica de escrever a História do Teatro de modo coletivo ao crítico e também historiador Sábato Magaldi. Em *Panorama do Teatro Brasileiro*, Magaldi (2004) afirma que há muitos nichos de pesquisa quando se trata do Teatro, visto que há muitos aspectos da vida cênica, tais como a encenação, a dramaturgia, as relações com as demais artes e com a realidade social do país, o trabalho do ator, a cenografia, o figurino, a iluminação, presença da crítica, recepção do público, entre outros. Por causa da diversidade de questões a serem abordadas na escrita historiográfica do Teatro, essa não pode ser tarefa de apenas um pesquisador.

É importante salientar que nas últimas décadas houve um considerável crescimento de cursos de Graduação e Pós-graduação em Artes Cênicas nas universidades brasileiras, assim como um notável número de investigadores brasileiros da área a cursar mestrados e doutorados em instituições estrangeiras, com isso há um maior número de pesquisadores especializados em diversas subáreas das Artes Cênicas. Portanto, há quem se dedique ao trabalho do ator, à dramaturgia, encenação, crítica, recepção do público, entre outros.

A partir desse quadro acadêmico em que existem inúmeros pesquisadores se dedicando nas mais diversas temáticas, FARIA (2012) afirma que é possível executar a construção de uma nova História do Teatro brasileiro que contemple todos os nichos da vida teatral. Portanto, segundo o autor, essa mudança iria ampliar sobremaneira o conhecimento sobre o Teatro brasileiro, inclusive sobre o teatro feito fora do eixo Rio-São Paulo. Destaca João Roberto Faria:

A consequência disso tudo é que ampliamos muito o conhecimento sobre o nosso teatro, tanto o do passado, quanto o do presente, tanto o feito no eixo Rio-São Paulo como o feito nas mais diversas regiões do país, o que nos dá condições de escrever uma nova história do teatro brasileiro, nos moldes daquela que vislumbrava Sábato Magaldi (FARIA, 2012, p. 19).



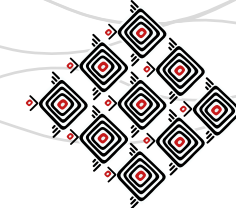
Apesar de FARIA (2012) elucidar em sua fala que essa nova História do Teatro brasileira irá ampliar nosso conhecimento sobre o Teatro não apenas do eixo Rio-São Paulo, mas do restante do Brasil, porém observamos ao longo da obra organizada pelo autor a predominância considerável de pesquisadores que fizeram sua formação e atuam em instituições de ensino superior do Sul e Sudeste do Brasil. Não há nenhum pesquisador do Norte do Brasil, tampouco da Amazônia brasileira. Não há nenhum texto que aborde o Teatro amazônica.

Corroboramos com a ideia de GUINSBURG e PATRIOTA (2011) de que a História do Teatro brasileiro foi assentada em parâmetros literários, assim como, destacamos a necessidade de uma percepção moderna do Teatro, a que confere importante espaço ao espetáculo em si. Contudo, ressaltamos a importância de que as narrativas da História do Teatro brasileiro não versem apenas sobre o texto dramático ou sobre a proposta de encenação, mas sobre todos os âmbitos da atividade cênica.

Reiteramos também a importância de se escrever uma História do Teatro a partir de muitos olhares, apontando para a necessidade de uma construção coletiva dessa História, seja por causa da complexidade e amplitude do Brasil, seja pela diversidade estética dos espetáculos ou pelas diversas instâncias que compõem a atividade cênica

Considerações finais

Ser grata ou grato à tradição, sem ser subserviente. Grato, grata, pois escritores como Sábato Magaldi e Décio de Almeida Prado, tiveram uma longa vida de pesquisa, militância e produção teatral. Eles nos antecederam, ajudaram a fortalecer espaços políticos e acadêmicos para que as Artes cênicas tivessem maiores trânsitos no Brasil, e somos gratos por esses feitos. Porém, nossa gratidão não nos torna subservientes e tampouco acríticos às hierarquias, silenciamentos e invisibilidades causadas por perspectivas androcêntricas, racistas e coloniais presentes nessa História canônica do Teatro brasileiro.



Com a mesma relação de gratidão eu honro a tradição deixada por Maria Sylvia Nunes, por seu legado como encenadora, professora e uma das cabeças centrais que pensou e estruturou essa Escola de Teatro onde estamos hoje. Porém, gratidão sem subserviência, gratidão sem abrir mão do viés crítico, sobretudo para olhar como reproduzimos posicionamentos colonizadores que tanto somos vítimas. Nós, que vivemos e produzimos conhecimento na dita “metrópole” da Amazônia, também reproduzimos relações de hierarquia e de colonialidade com os grupos teatrais de outros municípios que compõem essa gigantesca Amazônia, ou até mesmo, para com um Teatro feito fora do meandros da academia, sobretudo aqueles feitos em bairros marginalizados e periféricos, como por exemplo o Teatro desenvolvido no Bairro da Terra firme por Otávio Freire, feito por décadas e que em muitos momentos nós, os acadêmicos da metrópole da Amazônia não damos o devido respeito e valorização.

Compreendo que discutir as obliterações e silenciamentos que somos vítimas em uma relação de colonialismo interno, do Sudeste para com a Amazônia, só faz sentido se também refletirmos profundamente sobre as nossas posturas também colonizadoras e sobre as hierarquias que também criamos. Assim como reconhecermos que o Sudeste brasileiro também é subalterizado em um contexto internacional, subjugado pelo Norte global nas relações imperialistas. Descolonizar a História do Teatro brasileiro é desestruturar suas colonialidades e hierarquias em todas as esferas, em todas as camadas, da colonialidade que se é vítima e da colonialidade que por ora também praticamos. Descolonizar é um processo profundo e ao mesmo não se dá apenas para fora, para o cânone que reconhecemos enquanto opressor e invisibilizador de tantos artistas e de tantas práticas cênicas, mas sobretudo descolonizar profundamente o nosso ser, nossos modos de olhar e de conhecer. Do contrário é mera retórica, do contrário é mera hipocrisia acadêmica.



Referências bibliográficas

ALEXANDRE, Marcos Antônio. **O Teatro negro em perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba**. Rio de Janeiro: Malê, 2017

BEZERRA, José Denis de Oliveira. (2013) **Memórias cênicas: poéticas teatrais na cidade de Belém (1957-1990)**. Belém, Pará, Brasil: Editora IAP.

FARIA, João Roberto (organização). (2013). *História do Teatro Brasileiro, Vol. 1*. São Paulo, Brasil: Perspectiva: Edições Sesc-SP.

GUINSBURG, Jacó; PATRIOTA, Rosângela. *Teatro Brasileiro: Ideias de uma História*. São Paulo, Brasil: Perspectiva: 2012.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LEITE, Luiza Barreto. (1965) **A mulher no teatro brasileiro**. Rio de Janeiro, Brasil: Edições Espetáculo.

MAGALDI, Sábado. (2004) **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo, Brasil: Global.

MARINHO, Henrique. (1904) **O Theatro brasileiro: alguns apontamentos para a sua história**. Rio de Janeiro, Brasil: H. Garnier, livreiro editor.

PAIXÃO, Múcio. **O Theatro no Brasil**. (1936) Rio de Janeiro, Brasil: Editora Brasília.

PRADO, Décio de Almeida. (1999) **História concisa do teatro brasileiro**. São Paulo, Brasil: Editora Edusp.

PRADO, Décio de Almeida. **O teatro brasileiro moderno**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011

RIBEIRO, Djamila. (2017) **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora letramento.

ROLNIK, Suely. (2014) **Cartografia sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS. 2014.

SALLES, Vicente. (1994) **Épocas do Teatro no Grão-Pará, Tomo I**. Belém, Pará, Brasil: Editora UFPA.

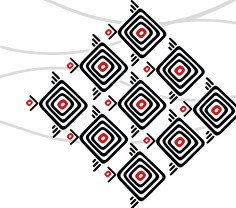


SPIVAK, Gayatri Chakravorty. (2010). **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG.

_____. (2012) **Otras Asias**. Madrid, Espanha: Editora Akal.

SAID, Edward W. (2004). **Orientalismo**. Tradução de Pedro Serra. Lisboa: Edições Cotovia.

SOUSA, J. Galante. (1960) **O Teatro no Brasil: Tomo I**. Rio de Janeiro, Brasil: Ministério da Educação e Cultura. Instituto do livro.



OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO E RECEPÇÃO NO PERÍODO CONTEMPORÂNEO E MODERNO: A PRODUÇÃO DE ARMANDO QUEIROZ.

Lucas Negrão¹ - UFPA
Afonso Medeiros² - UFPA
Agência Financiadora: UFPA/CNPQ

Resumo

Na arte contemporânea, as aberturas propiciadas pelas produções e pelas reflexões do período moderno foi fundamental para concepção e criação artística. Desde Malévitch e Duchamp, a arte pode ampliar os horizontes no campo poético e propiciar o desenvolvimento da arte moderna, que foi fundamental para o crescimento dos conceitos na arte contemporânea, a pensar a produção de Lygia Clark. Nesse cenário histórico, é possível refletir acerca da produção de Armando Queiroz na arte contemporânea brasileira e notar seus fluxos e refluxos com a arte moderna, na criação e recepção artística. Para analisar os métodos de concepção artística, as teorias da estética relacional de Nicolas Bourriaud, a arte como experiência de John Dewey, a dissertação de mestrado de Heldilene Reale e as entrevistas com Armando Queiroz, serviram de base para a costura da reflexão sobre a criação em artes. Por fim é possível observar as contaminações das obras modernas em criações contemporâneas e o método de criação onde o público é parte integrante do processo.

Palavras-chave: Artes visuais. Imagem. Estatuto cognitivo. Moderno Contemporâneo. Criação e Recepção. Armando Queiroz.

Introdução

Os questionamentos acerca dos fluxos e refluxos do período moderno e contemporâneo são as bases para o estudo de caso sobre o processo de criação e recepção em artes visuais

1 Graduando em Licenciatura em artes visuais na Universidade Federal do Pará. É bolsista do projeto de pesquisa “Paradoxos do estatuto cognitivo da imagem na história moderno-contemporânea da arte e seus reflexos na teoria transdisciplinar do conhecimento”, sob orientação de José Afonso Medeiros.

2 Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil(2001) Membro do Núcleo Docente Estruturante FAV da Universidade Federal do Pará , Brasil.



e faz parte do projeto “Paradoxos do estatuto cognitivo da imagem na história moderno-contemporânea da arte e seus reflexos na teoria transdisciplinar do conhecimento”, sob orientação de José Afonso Medeiros, por meio de Programa Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Ela visa à exploração dos princípios históricos dos períodos artísticos chamados de Moderno e Contemporâneo, abordando semelhanças e diferenças através do estudo dos processos conceptivos dos artistas, suas respectivas obras e quais as transformações que as mesmas sofreram. Neste estudo de caso, focamos no desenvolvimento do trabalho do artista paraense Armando Queiroz.

A proposta foi analisar os diferentes tipos de processos conceptivos que mediam a relação entre artista e obra (como “criador” e “criatura”) e as consequências histórico-conceituais que a obra revela em dados contextos. Dessa forma, realizou-se a análise do processo de produção artístico de Armando Queiroz com a obra de artistas desde o início do século XX, como Malévich, Duchamp e Lygia Clark. Reuniu-se as obras e investigou-se a influência das obras desse artista no imaginário artístico-estético da contemporaneidade, de modo a conectar processos de produção e de concepção do artista envolvido na pesquisa.

Realizada por meio de uma Pesquisa Exploratória, visando proporcionar maior vínculo com os problemas que constituem a pesquisa, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevista com artista, análise de exemplos que estimulem a compreensão do conteúdo e utilização de imagens das obras da artista escolhida. Levantamento de dados através de leituras para um conhecimento melhor acerca da abrangência e especificidade do Projeto; discussão livre e orientada sobre os caminhos da Pesquisa a partir de leituras, entrevistas e visitas a exposições e acervos (pessoais e institucionais).

O processo de criação e recepção no período Contemporâneo-Moderno.

As transformações ocorridas no início do século XX alargaram o pensamento e as possibilidades de criação e recepção em arte. O “mundo da arte” (Danto, 1964) se expandiu e fomentou



a experimentação na criação das vanguardas artísticas que solidificaram a Arte Moderna. Comumente, a história da arte atribui a Marcel Duchamp um dos marcos da virada para a Arte Moderna, com a obra “Fonte” de 1913-17, através da qual o artista indaga o júri e o público acerca de “O que é arte?”. Duchamp quis substituir a “pintura-pintura” pela “pintura ideia”, como Octavio Paz expõe no livro *Marcel Duchamp ou Castelo da Pureza*: “esta negação da pintura que ele chama de olfativa (por seu odor de terabentina) e retiniana (puramente visual) foi o começo de sua verdadeira obra.” (Paz, 2012, p. 9). Duchamp criou o conceito de *ready-made* e uma série de objetos a partir de artigos do cotidiano produzidos em massa e selecionados sem critério estético. É, reconhecidamente, uma das figuras mais importantes para a chamada “arte conceitual” da segunda metade do século XX.

Além das contribuições de Duchamp para a arte contemporânea, recentemente está em curso também, por parte de curadores e pesquisadores, uma reavaliação da produção artística de Kazimir Malevitch, pintor russo que foi mentor do movimento Suprematismo e que esteve atuante no pensamento da arte livre das teorias clássicas. “A obra *Quadrado preto sobre fundo branco* está no panteão das produções mais revolucionárias da arte moderna”, afirma Luana Wedekin (2015) acerca do apagamento histórico da produção artística de Malevitch por parte das políticas culturais de Stalin durante a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas). Malevitch foi um dos criadores do cubo-futurismo russo, que une as ideias do futurismo e do cubismo, e produziu obras com esse viés estético entre 1913-1915. Durante seu processo de criação, a escrita se sobressaia em comparação com a pintura e ao mesmo tempo a plasticidade e a palavra são inseparáveis na produção de Malevich, como em seu livro *Dos novos sistemas da arte*. Durante a ditadura stalinista, as produções artísticas de Malevitch foram consideradas aberrações e as políticas de cultura do governo (que se voltaram novamente para as teorias clássicas) promoveram o apagamento das inovações artísticas russas fomentadas por Malevich e outros artistas das vanguardas russas. Cristina Antonioevna Dunaeva escreve acerca da obra de Kazimir:



O suprematismo é julgado pelos críticos oficiais como uma arte burguesa e incompreensível, idealista. Malévitch prova que a pintura moderna chama-se assim, pois é inseparável da vida moderna. A criação de uma sociedade nova, por exemplo, exige uma arte nova que se liberou das opressões do passado (DUNAEVA, 2005, p. 22).

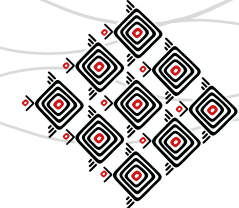
As fendas abertas pela arte moderna criaram uma atmosfera de possibilidades para o continente de criação da arte contemporânea: a arte dos anos 1960 desbordou os suportes tradicionais, radicalizou a arte-conceitual e tomou proporções territoriais diversas (como a *land art*, por exemplo). Nicolas Bourriaud disserta em seu livro *Estética relacional* (2009) acerca das conjunturas que possibilitaram outra importante virada na arte nos anos 70/80 do século passado:

O século XX foi palco de uma luta entre três visões de mundo: uma concepção racionalista-modernista derivada do século XVIII, uma filosofia da espontaneidade e da liberação através do irracional (dadaísmo, surrealismo, situacionismo) e ambas se opondo às forças autoritárias ou utilitaristas que pretendiam moldar as relações humanas e submeter os indivíduos (BOURRIAUD, 2009, p. 16).

Ancorados em Bourriaud e em outros autores, podemos afirmar que o século XX é um tecido de referências políticas, filosóficas, tecnológicas, históricas e artísticas que não pode ser reduzido a uma única definição de modernidade e, por isso mesmo, a definição de pós-modernidade como superação da modernidade tornou-se uma discussão meramente retórica em vários momentos.

Atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cuja as formas, modalidades e funções evolui conforme as épocas e os contextos sociais (BOURRIAUD, 2009, p. 15).

Nessa evolução da atividade artística que, no Brasil modernista, Lygia Clark foi uma das artistas da geração 1970 que experimentou a abertura nas fronteiras do fazer artístico, utilizou o



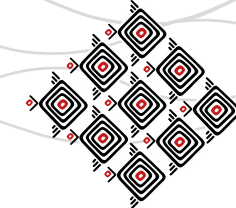
corpo como suporte para suas buscas sensoriais e questionamentos acerca da existência humana e transformou os elementos de comunicação artística entre o artista, o espectador e a obra:

Em tudo que faço há realmente a necessidade do corpo humano que se expressa, ou para revelá-lo como se fosse uma experiência primeira (CLARK, OITICICA, 1964-74, p. 62).

Ao utilizar o corpo do espectador no fazer artístico, Lygia reposiciona o lugar do público diante da obra, o coloca como integrante da produção e da existência artística. De acordo com Dirce Helena Benevides de Carvalho, “a artista luta incessantemente para eliminar o objeto da arte como coisa a ser decifrada pelo espectador, elegendo o corpo como integrante do coletivo” (O corpo na poética de Lygia Clark e a participação do espectador, 2011. p. 132). Na obra *Os bichos*, Clark produziu objetos de alumínio em formas geométricas presas por dobradiças que convidam o público a usá-los, de modo que a obra não é estática, mas existe pela interação dos espectadores. Esse lugar do espectador gerado pela obra de Lygia é fruto das novas relações de criação no conceito artístico marcadamente contemporâneo: a concepção artística busca a interação com o público, o caráter relacional na interatividade da comunicação artística. Bourriaud atualiza a definição de arte no glossário de Estética Relacional:

A palavra arte hoje aparece apenas como resíduo semântico desses relatos. Sua definição mais precisa seria a seguinte: a arte é uma atividade que consiste em produzir relações com o mundo com o auxílio de signos, formas, gestos ou objetos (BOURRIAUD, 2009, p. 147).

É nesse cenário expandido e aberto da arte contemporânea que é possível reconhecer a influência das transformações realizadas pelos artistas da década de 1960 em obras do ini-



cio do século XXI. Armando Queiroz é um dos artistas que se embasaram nas possibilidades de criação experimentadas desde Malevich, Duchamp, Lygia Clark. Armando ainda cursava História quando participou, com seu primeiro trabalho, do II Salão Paraense de Arte Contemporânea (SPAC) e a formação em História foi essencial para que acumulasse informação e refletisse acerca do mundo e das relações travadas em seu entorno. No mesmo ano em que participou do SPAC, Armando apresentou no XII Salão Arte Pará (1993) a instalação *A sacralização do dessacralizado* onde se apropriou do *ready-made* com visualidade amazônica. Tratava-se de uma roda de bicicleta sobre um banco de fatura popular montado em uma base diante de uma superfície de madeira (uma amostra de parede de casas caboclas, pintada de prateado) e nela havia uma xerox de um “santinho” com uma luz, simulando um altar de oração. A imagem iluminada na madeira prateada era a Roda de Bicicleta de Duchamp (1913). Reluz aos espectadores a questão popular amazônica “sacralizada” em um museu, o deslocamento de função de objetos cotidianos da vida amazônica para um questionamento acerca da sacralidade em arte.

As questões da Amazônia estão sempre presentes na produção artística de Armando, seja na estética trazida do popular ou seja no contexto político-social-cultural que envolve o território que o envolve. Queiroz cresceu nesse território, viveu (e ainda vive) as experiências com a terra, com o rio, as árvores, o clima, e tem uma leitura crítica acerca desse lugar que perpassa o sensível e o racional. Julio Plaza, quando fala da recepção em arte e o papel do espectador, diz o seguinte:

Nos ambientes, é o corpo do espectador e não somente seu olhar que se inscreve na obra. Na instalação, não é importante o objeto artístico clássico, fechado em si mesmo, mas a confrontação dramática do ambiente com o espectador (PLAZA, 1990, p. 14).



Em *A mão no Lugar*, Armando cria um *happening* nas ruínas do Bar São Jorge, lugar que faz parte da memória cultural coletiva, com a ajuda dos moradores daquele entorno. A obra faz referência direta à obra *Maodrian* de Emanuel Nassar, a quem Armando se inspira. Em entrevista no Museu de Arte Sacra em setembro de 2007, o artista fala do trabalho de Nassar:

A influência mais próxima possível seria a do Emmanuel Nassar, não a obra em si, mas um compartilhar de olhar, de uma visão que alcança a visualidade popular. É muito mais nisso que ele acabou me influenciando, no sentido de quase que uma formação de um olhar do que estritamente a obra. Acho que, se no início minha obra tinha alguma identificação com a obra dele, hoje [...] é muito difícil da gente perceber isso. Acho que isso é uma circunstância, o trabalho vai amadurecendo. Mas, eu não deixo de ter todo um respeito, um carinho pelo trabalho do Emanuel. Acho que, na verdade, o ponto de vista ele não alterou [...], acho que alterou os procedimentos, a forma, as experiências” (TERRITÓRIOS DE MEMÓRIAS, CONFLITOS E DEVORAÇÕES: A Poética de Armando Queiroz no Prêmio Marcantonio Vilaça (2009-2010), pesquisa de mestrado de Heldilene Reale, 2011, p. 33).

Na produção de *happening*, o envolvimento das pessoas é fundamental para que a obra se realize, e Armando cria um ambiente propício para que as relações entre público-ativo seja uma troca horizontal com a obra e com o propositor. Nesse processo de criação, a questão relacional é o conceito condutor da concepção da obra e da recepção do público, visto ao desenvolvimento direcionado à troca entre artista-público-obra. Bourriaud diz que a “Arte Contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações” (BOURRIAUD, 2009. p. 23).

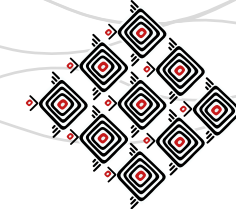
As questões políticas do território amazônico foram, em diversos momentos, pontuadas no decorrer das produções de Armando, como em *A Amazônia não é*, onde o artista busca por imperativos desconstruir o discurso e a mentalidade colonizadora da Amazônia. Em sua tese de mestrado, “Destino de Eldorado”, o autor discorre as questões históricas de colonialismo e poder



que envolve o cenário social da Amazônia com auxílio das obras produzidas durante sua atuação artística. A frase “Tudo, tudo é devoração” é o detonante para a escrita da tese e aparece diversas vezes pelos parágrafos. “Tudo é devoração” também faz referência à obra *Midas*, uma video-arte onde besouros saem da boca de um rosto dourado, em ação performática produzida pelo artista. Os besouros nos lembram a famosa fotografia de Sebastião Salgado onde há um formigueiro humano em uma mina de ouro em Eldorado dos Carajás. Na obra de Armando, a boca dourada devora dos besouros:

Tudo, tudo, é devoração. Desta maneira, o termo Eldorado pode ser compreendido como um local dourado, uma cidade dourada; ou personificando a figura de um imperador, cacique ou sacerdote: o homem dourado. Como também mesclar estes elementos em domínios, cidade e homem (QUEIROZ, *Destino de Eldorado*, 2018, p. 35)

Durante o processo de concepção da obra, Armando quis realizar uma visita à Serra Pelada e começou a pensar em modos de dialogar e tema com o público. Na produção da obra, o envolvimento de pessoas que viveram em uma cidade próxima ao garimpo com o artista é constante. A vivência experimentada por Armando na cidade, com as pessoas e toda a bagagem crítica acerca do fato histórico foi consolidando a ideia potencial de performance com besouros chineses, que fazem parte da memória de infância do artista. E nessa imersão sobre o garimpo de ouro, o artista ainda produziu a obra *Ouro de Tolo* com a ajuda de um protético que criou arcadas dentárias de ferro, fazendo referência aos dentes de ouro, comum entre os garimpeiros. No projeto, dezesseis garimpeiros toparam participar do processo de molde dentário para confecção das peças em ferro e finalizados com tinta dourada. É possível perceber nesse processo que as inquietações do artista e os estudos sobre o tema o levaram a pensar e produzir acerca de Serra Pelada; suas referências e vivências da infância em que comia besouros, misturadas com a



referência imagética de fotografias sobre a região e o contato com pessoas que viveram a história se organizam no processo de criação da obra.

As inquietações acerca dos conflitos políticos na Amazônia também persistem na obra *Ymá Nhandehetama* (“Antigamente fomos muitos”), neste caso referindo-se à questão indígena. Armando por ocasião, de um evento em uma instituição cultural, conheceu Almires que na época era responsável pelas questões indígenas da instituição. Nos disse Queiroz:

[...] e aí eu pensei na possibilidade de estar trabalhando com a invisibilidade e fiquei pensando em fazer alguma coisa em relação ao desaparecimento, como incapacidade nossa de perceber o outro, e aí eu pensei que poderia chamar o Almires para tecer uma ação performática de alguém que apagava a sua figura através de uma tinta negra que o envolvesse de novo a escuridão. (TERRITÓRIOS DE MEMÓRIAS, CONFLITOS E DEVORAÇÕES: A Poética de Armando Queiroz no Prêmio Marcantonio Vilaça (2009-2010), pesquisa de mestrado de Hildilene Reale, 2011, p. 90).

O vídeo é um depoimento de um indígena acerca do contexto político que envolve os direitos indígenas. “Nós sempre fomos invisíveis” diz Almires no início do depoimento. No processo de criação, Armando sugeriu que ao final do depoimento Almires se tingisse de tinta preta, para enfatizar a invisibilidade, e assim foi feito. Na produção, o artista fez alguns direcionamentos de indagações e após isso a geração começou a ser feita com as reflexões de Almires.

No decorrer da concepção, as inquietações do artista sobre determinado assunto o faz pensar em modos de se comunicar e em experimentar suportes e técnicas em uma composição que seja visualmente estética e relacional na medida em que envolve diversos protagonistas no seu processo de criação. John Dewey no livro *Arte como experiência* fala sobre essas relações:

A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismos e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação (DEWEY, 1994, p. 89).



Diante da atmosfera nos processos de criação em arte, fica visível as contaminações da arte moderna no contemporâneo. As concepções e inovações promovidas por Malevich e Duchamp no início do Século XX inundam as possibilidades de criação visual-conceitual da arte do século XXI. O exercício textual, muito presente em concepções de Malevitch, agora se desdobra em obras visuais-textuais bidimensionais como em *A Amazônia não é* de Armando Queiroz. O ready-made abriu a possibilidade de objetos industriais serem pensados e utilizados na arte, de forma a aproximar a vida e o cotidiano das pessoas em reflexões, em exercícios de imaginação, em críticas, em obras de arte. A utilização do corpo na arte ratifica o processo de aproximação nas relações entre público e obra, entre artista e obra, e entre público e artista, e transforma a recepção desse público, que passa a pensar/agir ativamente no conceito da obra, como em *A Mão no lugar*. Na concepção da criação de Armando, o processo envolve diversos atores e suas histórias são incorporadas na produção das obras, de modo que o relacional se insere também nesse diálogo e nessa escuta do artista.

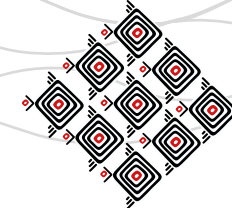
Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rogério. **Os graus de abertura e as relações obra-recepção em Julio Plaza, em diálogo com novos estudos da cultura e a visão sistêmica**. Disponível em: <[http:// seer.ufrgs.br/index.php/RevistaValise/article/viewFile/67789/43764](http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaValise/article/viewFile/67789/43764)> acesso em: 20 de março de 2018.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARGAN, Giulio C.; **FAGIOLO**, Maurizio. **Guia de história da arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1992.

BARBIERI, Cibeli. **Lygia Clark, da vida à arte e de volta à vida**. Disponível em: < [http:// pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372008000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372008000100005)> acesso em: 10 de maio de 2018.



BELTING, Hans. **Antropologia da imagem: para uma ciência da imagem**. Lisboa: Kkym + Eaum, 2014.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes- Selo martins (coleção todas as artes), 2009.

CARVALHO, Dirce. **O corpo na poética de Lygia Clark e a participação do espectador**. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/11756>> acesso em: 10 de maio de 2018.

DANTO, Arthur. **Andy Warhol**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. **Após o Fim da Arte**. São Paulo. EDUSP, 2006.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo, Martins Fontes- Selo martins (coleção todas as artes), 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

_____. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998 **DOMECQ**, Jean-Philippe. **Uma nova introdução à arte do século XX**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

DUNAEVA, Cristina. **De sistemas novos na arte de Kazimir Maliévitch (1878-1935). Da história da arte à análise da linguagem artística**. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/281797/1/Dunaeva_CristinaAntonioevna_M.pdf> acesso em 8 de abril de 2018.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DUTTON, Denis. **Arte e instinto**. Lisboa: Círculo-Leitores, 2010.

EAGLEMAN, David. **Incógnito: as vidas do cérebro**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012. **FLUSSER**,



Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOSTER, Hall. O retorno do real: A vanguarda no final do século XX. São Paulo: Ubu editora, 2017.

MANDOKI, Katya. El indispensable exceso de la estética. México: Siglo XXI Editores, 2013.

MANESCHY, Orlando Franco. Sequestros: imagem na arte contemporânea. Belém : EDUFPA. 2007.

_____. **Amazônia, Lugar da Experiência: processos artísticos na região Norte dentro da Coleção Amazoniana de Arte da UFPA.** Organizador: Orlando Maneschy. Belém : Ed. UFPA. 2013.

_____. **Já emergências contemporâneas.** Organização Orlando Maneschy e AnaPaulo Felicíssimo de Camargo Lima. – Belém: EDUFPA/Mirante – Território Móvel, 2008.

MARINA, José Antonio. Teoria da inteligência criadora. Rio de Janeiro: Guarda- Chuva, 2009.

MENDONÇA, Rodrigues. O contexto e a mediação da recepção na arte contemporânea. Disponível em: < http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/vera_rodrigues_de_mendonca.pdf> acesso em 20 de março de 2018.

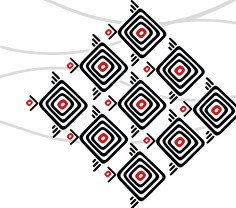
MENEZES, Philadelpho. A crise do passado: modernidade, vanguarda, metamodernidade. São Paulo: Experimento, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

MEYER, Philippe. O olho e o cérebro: biofilosofia da percepção visual. São Paulo: Unesp, 2002.

MOURA, Eliane. O artista-curador: propostas além da criação estético-conceitual. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/htca/Eliane %20Moura.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/htca/Eliane%20Moura.pdf)> acesso em: 3 de junho de 2018.

OSBORNE, Peter. El arte más allá de la estética: ensayos filosóficos sobre arte contemporáneo. Murcia: Cendeac, 2010.



PLAZA, Julio. Arte e interatividade: Autor-obra-recepção. Revista do Mestrado em Arte e Tecnologia da Universidade de Brasília, 2001 VIS, v. 3, n. 3, UnB, p. 29-42.

QUEIROZ, Armando. Destino-Eldorado. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. O inconsciente estético. São Paulo: Ed. 34, 2009. **REALE, Hildilene. Territórios de memória, conflitos e devorações: A Poética de Armando Queiroz no Prêmio Marcantonio Vilaça (2009-2010).** Dissertação de mestrado. Belém: Universidade da Amazônia, 2011. Disponível em: <[http://www6.unama.br/ppgclc/attachments/article/56/Territórios%20de%20memórias,%20conflitos%20e%20devorações%3B%20a%20poética%20de%20Armando%20Queiroz%20no%20prêmio%20Marco%20Antonio%20Vilaça%20\(2009-2010\).pdf](http://www6.unama.br/ppgclc/attachments/article/56/Territórios%20de%20memórias,%20conflitos%20e%20devorações%3B%20a%20poética%20de%20Armando%20Queiroz%20no%20prêmio%20Marco%20Antonio%20Vilaça%20(2009-2010).pdf)> acesso em: 7 de junho de 2018.

RIVIERA, Tania. Arte e psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ROLNIK, Suely. Subjetividade em obra Lygia Clark, artista contemporânea. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10571>> Acesso em: 10 de maio de 2018.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processos de criação artística. São Paulo: FAPESP/Annablume, 1998.

_____ **Crítica genética: uma (nova) introdução.** São Paulo: Educ, 2000.

TOMKINS, Calvin. As vidas dos artistas. São Paulo: Bei Comunicações, 2009.

WARBURG, Aby. Atlas mnemosyne. Madrid: Ediciones Akal, 2010.

WEDEKIN, Luana. Rastreado o “quadrado preto” de Malevich no cambiante mundo da arte russa/soviética. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/comites/cc/luana_wedekin.pdf> acesso em: 22 de Mai. 2018.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. Trad. Jerusa Pires Ferreira / Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.



MEMÓRIAS DE PROFESSORES EM RELAÇÃO À ARTE/EDUCAÇÃO

Marcelo Alecsander Chagas Leite¹ - UFABC

Mirian Pacheco Silva Albrecht² – UFABC

Resumo

A arte é uma maneira importante da criança expressar as experiências que ela obtém, por meio dos sentidos, do ambiente onde ela está inserida; essa experiência vai influenciar no desenvolvimento de suas habilidades criativas, relações sociais e emocionais. Neste trabalho relatamos resultados iniciais de uma pesquisa que visa investigar a experiência na área da arte e da cultura de professores, de escolas públicas da zona leste de São Paulo, que atuam nos anos iniciais e verificar de que maneira essa experiência influencia em sua atuação em sala de aula. A pesquisa possui abordagem qualitativa, e segue os procedimentos da pesquisa narrativa. Os resultados iniciais apontam que a formação em conteúdos relacionados a arte interferem no desenvolvimento das competências profissionais do professor.

Palavras Chave: Educação. Arte. Experiência.

Introdução e justificativa

Tolstoi (1862) fez uma reflexão sobre o sistema de ensino praticado no final do século XIX: Se a escola é tão boa quanto nós fazemos acreditar, por que ela é obrigatória? Por que as pessoas têm que se submeter a um sistema de ensino contra sua vontade? Depois de visitar escolas em vários países da Europa ele chega à conclusão que o objetivo da escola não é instruir os alunos, mas instruí-los segundo os interesses de determinados grupos. As edifi-

1 Mestrando do programa de Ensino e Historia da Ciência e da Matemática UFABC. Email: marcelo.alecsander@ufabc.edu.br

2 Docente da Universidade Federal do ABC na área de Ensino de Ciências. Email: mirian.pacheco@ufabc.edu.br



cações não foram feitas para o bem-estar dos alunos, mas para ser cômodo para os professores poderem ensinar. “Ao professor incomodam os ruídos; o movimento e a alegria das crianças, que são para elas uma condição indispensável de estudo; por isso, nas escolas construídas como cadeias, é proibido fazer perguntas, falar e mover-se.” (TOLSTOI, 1862, p. 47).

Para Tolstoi (1862) a escola busca reprimir as capacidades que ele considera superiores – imaginação, criatividade e compreensão – o aluno precisa entrar em um estado semi-animal para poder ajustar-se a ela, quando então, ele perde toda sua independência.

A educação formal assume um papel de extraordinária importância, quando nos damos conta de que nossas crianças – desde os cinco ou seis anos até aos dezesseis, dezoito ou mais – são forçadas, por exigências legais e de trabalho, a passar dez, doze, dezesseis ou mesmo vinte anos dentro da escola. Isso é uma sentença rigorosa pelo simples fato de se nascer criança (LOWENFELD-BRITAIN, 1977, p. 13).

Para Lowenfeld-Brittain (1977) o sistema escolar busca produzir pessoas com capacidade de memorizar e depois repetir, a um dado comando, fragmentos de informações definidas pelo professor. A escola desencoraja o pensamento criativo e recompensa o aluno dócil e conformista. Read (2001) aponta que, a partir da Renascença, os avanços econômicos, industriais e culturais provocaram a desintegração da personalidade dos indivíduos gerando uma série de males coletivos, “porque seu crescimento natural foi frustrado – frustrado pela disciplina coerciva e pela autoritária, pela convenção social e pela atividade mecânica [...]” (READ, 2001, p. 221).

De acordo com Tolstoi (1862, p. 48): “para que a escola não se atrase em relação ao progresso universal seria necessário que a base da escola fosse a experiência.” O dicionário Houaiss (2009) define o conceito de experiência no campo da filosofia como o conhecimento produzido através do contato sensorial com o real. O aprendizado acontece através da interação do homem



com o meio e “quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem” (LOWENFELD-BRITAIN, 1977, p. 17 - 18).

Lowenfeld-Brittain (1977) diz que a capacidade de aprender envolve fatores como a capacidade intelectual, fatores sociais, emocionais, perceptuais, físicos e psicológicos e que as experiências em atividades artísticas ajudam a desenvolver esses fatores.

O conceito de percepção está relacionado a experiência que a pessoa tem com o ambiente, pode ser através dos sentidos; visão, tato, audição, olfato ou paladar; ou as representações mentais que ela desenvolve no decorrer de sua vida. (HOUAISS, 2009, p. 1470).

Arte e Educação

Arte-educação é um processo pedagógico que contribui para o desenvolvimento do aluno estimulando suas habilidades de criação, ampliando e enriquecendo suas experiências no campo da arte por meio da expressão dos sentimentos e emoções, possibilitando melhoria da capacidade de comunicação.

Quando uma criança é inserida no ambiente escolar ela vai deparar-se com a necessidade de desenvolver novas relações sociais, precisa adaptar-se a uma rotina diferente da qual está habituada e será confrontada com uma cultura composta por crenças, valores e hábitos de cada membro dessa comunidade. O professor precisa considerar que a arte é a maneira que a criança usa para expressar seus pensamentos, sentimentos e interesses, porém quando os adultos impõem suas formas de representação causam a “maioria das dificuldades que impedem as crianças de usar a arte como verdadeiro meio de auto-expressão” (LOWENFELD/BRITAIN, 1977, p. 19). O papel do professor deve ser o de motivar adequadamente o aluno e oferecer um ambiente favorável para ele poder se expressar com liberdade.



A falta de conteúdos sobre as linguagens expressivas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Plásticas) resulta na incapacidade dos professores de fazer emergir a cultura infantil. Como introduzir a riqueza da fauna e da flora, das danças e músicas, dos contos e da diversidade das pessoas e dos modos de vida sem o auxílio das linguagens expressivas? Não basta dotar as escolas de materiais de Artes Visuais, Plásticas ou mesmo de livros sobre os pintores brasileiros, pois falta o essencial: a formação do(a) professor(a). Em muitas unidades infantis tais recursos materiais ficam guardados nos armários, porque não se sabe utilizá-los (KISHIMOTO, 2005, p. 5).

A arte vai além das obras reconhecidas como tal, a criatividade pode ser percebida quando o homem usa sua imaginação, combina, transforma ou cria algo novo. Essa atividade criadora auxilia na construção do futuro e na transformação do presente do indivíduo em todos os campos da vida cultural, incluindo a criação artística, científica e técnica. A criatividade não é inata, a riqueza e a diversidade das experiências do aluno afetarão diretamente o desenvolvimento de sua capacidade criativa (VIGOTSKY, 2009).

O significado de arte para a criança não é o mesmo de um adulto, enquanto o adulto associa a arte à área da estética, a criança usa primordialmente como meio de expressão. “O importante é o processo da criança – seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao seu ambiente” (LOWENFELD-BRITAIN, 1977, p. 18-19). O Educador Paulo Freire foi indagado em uma entrevista se arte se ensina, ele disse que podemos ensinar as técnicas que ajudarão o artista a se expressar, mas não é possível transformar a expressão em objeto de conhecimento (FREIRE, 2012).

Há autores que apontam a necessidade de uma formação docente preocupada com o conteúdo artístico porque o “fazer artístico, a experiência artística, propicia à pessoa um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos – os sedimentados e os mutáveis” (GIRANDELLO, et. al, 2012 p. 161).



Catterall (2002) pesquisou os efeitos do ensino de artes para alunos do ensino regular e verificou conexões significativas no desenvolvimento da vida acadêmica e social entre aqueles que frequentaram escolas com um currículo rico em artes, em relação aos que frequentaram escolas com um currículo deficiente em artes. Segundo Catterall o ensino de artes nos anos iniciais fortalece a capacidade de resolução de problemas e de pensamento crítico. Os alunos da pesquisa que participaram de cursos de artes avançaram mais nos estudos e tiveram notas melhores, além disso, perceberam-se os benefícios sociais: maior participação em programas de voluntariado, envolvimento na comunidade, participação na política, empatia, maior disposição de colocar as habilidades em uso. Ainda de acordo com as pesquisas realizadas pelo autor, as diferentes linguagens artísticas influenciam áreas específicas do conhecimento: os alunos de música alcançam um desempenho melhor em matemática e ciências; os alunos de artes visuais, em história e geografia; os alunos de teatro, literatura e interpretação de texto.

Se a compreensão de que a imaginação é fundamental na educação já parece assegurada na produção acadêmica em nosso país, na prática seu papel segue ainda muitas vezes associado prioritariamente ao campo da arte e do desenvolvimento estético, mantendo-se vivo em muitos contextos o preconceito dualista que em nossa cultura separa razão e emoção, afeto e intelecto, arte e ciência (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

Read (1963, p. 62) diz que “o pensamento lógico produtivo, mesmo nas ciências mais exatas, está muito mais relacionado com o tipo de mente do artista e da criança que o ideal do lógico poderia levar-nos a supor”, diante dessa afirmação ele defende uma reforma no conceito de ensino onde o pensamento artístico deveria ser estimulado, não com o objetivo de multiplicar as obras de arte, mas para produzirmos pessoas e sociedades melhores. Segundo Vigotski (2009, p. 14). “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro,



erigindo-o e modificando o seu presente”. Assim, a inserção do ensino de arte nas escolas está diretamente relacionado a reformas no sistema educacional brasileiro e as incertezas causadas pela política retardam uma efetiva implantação dos conteúdos das diversas linguagens artísticas no ensino regular.

Cultura e Arte

Uma definição da antropologia para o termo cultura é “o processo de construção de significados de um grupo social” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2009, p. 150). Conforme o dicionário, grupo social é o conjunto de pessoas que se relacionam e compartilham determinadas características, valores, interesses ou parentesco e aceitam seguir as mesmas regras.

Henriques (2011, p. 142) diz que devemos, não somente: “[...] aceitar o universo musical do aluno, mas, também, ampliá-lo, proporcionando uma diversidade musical e cultural e, conseqüentemente, um alargamento da visão de mundo dos educandos.”

Assim, a nosso ver, a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. (PENNA, 2008, p. 90).

A cultura é um processo que está em constante transformação, através da interação entre as pessoas e entre os diversos grupos sociais. Além de não ser estática, ela depende de uma habitualidade para ser incorporada aos valores dos indivíduos e passe a ser um elemento natural em nossa sociedade (BOURDIEU, 2007). Os avanços tecnológicos promoveram mudanças relevantes na maneira como as pessoas se comunicam, nos meios de transporte e no acesso a informações. Essas transformações influenciaram o fenômeno denominado globalização tornan-



do acessível e aproximando culturas de povos que vivem social e geograficamente distantes, acelerando e evidenciando as transformações descritas por (BOURDIEU, 2007).

Em 1946 foi ratificada a constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO que inicia com as seguintes palavras:

Os governos dos Estados signatários desta constituição, em nome de seus povos, declaram: que desde que as guerras começam nas mentes dos homens, é nessas mentes que as defesas da paz devem ser construídas; Que, através da história da raça humana, foi a ignorância sobre as práticas e sobre as vidas uns dos outros uma causa comum da suspeita e da desconfiança entre os povos do mundo, através das quais suas diferenças com enorme frequência resultaram em guerras; [...] (UNESCO, 1945, s/p).

A criação da UNESCO teve como propósito “fazer avançar, através das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo, os, objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade [...]” (UNESCO, 1945, s/p).

As palavras também viajam, emigram frequentemente de um povo para outro e, quando não ultrapassam as fronteiras de um Estado ou os limites da língua em que se formaram, atravessam as classes e os grupos sociais, colorindo-se de “tonalidades distintas que nelas se fixam e acabam, por lhes aderir”, e são provenientes ou da mentalidade particular dos grupos, existentes no interior de uma sociedade, ou do gênio do povo a cuja língua, se transferiram (AZEVEDO, 1944, p. 1).

As diferenças culturais podem provocar o medo e a intolerância nas pessoas, por isso devemos procurar estratégias para promover o diálogo, a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos (PENNA, 2008). Entre as propostas apresentadas pela constituição da UNESCO estão a conservação e o intercâmbio de objetivos de interesse artístico e científico e do intercâmbio de pessoas ligadas à educação, ciência e cultura.



O objetivo é apresentar o resultado de uma entrevista piloto realizada com uma professora que atua nos anos iniciais e trabalha em uma escola pública da zona leste da cidade de São Paulo.

Metodologia

A pesquisa tem abordagem qualitativa com os procedimentos da pesquisa narrativa. Nesse tipo de pesquisa o interesse principal “é conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos”. (MARCONI & LAKATOS, 2011, p. 278). A pesquisa prevê 10 entrevistas, porém neste trabalho, apresentaremos apenas resultados parciais obtidos a partir de uma entrevista piloto realizada com uma professora casada, 40 anos, formada em pedagogia, que trabalha há 06 anos em escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo. O local escolhido para a entrevista foi a residência da professora. Foi usado um gravador de voz portátil e um microfone de lapela. A questão proposta para a entrevista: - Conte-me suas memórias relacionadas a atividades artísticas, e a maneira como suas experiências com a arte marcaram sua vida. A entrevista foi do tipo não estruturada e não direcionada para a participante poder contar livremente sua história, no segundo momento a participante foi convidada para revisar o texto elaborado a partir de sua narrativa e das interpretações do pesquisador para assegurar a veracidade das informações, esse procedimento visa dar maior credibilidade para a pesquisa e evitar uma visão tendenciosa do pesquisador.

Resultados parciais

A partir do relato obtido na entrevista foram construídas mônadas com o objetivo de tentar aprender de que maneira as experiências na área da arte interferem na prática da professora. Inicialmente será apresentado o conjunto de sete mônadas e posteriormente faremos a ressignificação.



Conjunto de mônadas

1. Anos iniciais

Eu estudei em escola pública, mais ou menos da primeira a quarta série, a gente tinha uma professora única que dava todas as matérias: português, matemática, ciências e artes também, eu não me recordo muito de momentos focados em artes, a gente tinha atividades como pintura, desenhos prontos. Momentos que a gente podia estimular nossa criatividade eram bem poucos, eu não me lembro, isso não me marcou muito não.

2. Encontro com o teatro

No fundamental II tínhamos uma professora específica de artes e essa professora trabalhou muito com a gente todos os tipos de arte, para mim o que mais chamou a atenção, e que eu mais gostava de fazer, era teatro. Então quando tínhamos que representar as nossas turmas sempre se destacavam, a professora pedia até pra nós apresentarmos para as outras turmas, eu gostava muito, e isso pra mim era, muito prazeroso e aí que eu vi que eu tinha o talento pra teatro.

3. Oficina dos Menestréis

No ensino médio, eu comecei a fazer cursos de teatro, eu me matriculei no curso do Oswaldo Montenegro (Oficina dos Menestréis), eu cheguei a participar só de algumas aulas porque minha mãe não curtiu, cortou, falou que não era interessante, que ela não gostava, que era um mundo que ela não queria que eu participasse, porque ela falava que era um mundo que estava



rodeado de drogas, bebida, que as pessoas eram meio diferentes né, e ela achava que não ia ter futuro, porque existe esse mito, essa crença de quem trabalha com arte não ganha dinheiro, morre de fome.

4. Violão

Tirando essa parte de teatro, eu tive oportunidade com música, cheguei a ganhar um violão da minha avó, ela queria que eu aprendesse a tocar violão, mas minha mãe também nunca me estimulou a tocar nenhum tipo de instrumento, e também acabei não me interessando e o violão está parado em casa até hoje.

5. Ensino superior

E quando eu fui fazer minha faculdade eu senti falta das aulas de arte não serem dadas quando a gente está na formação básica, então já na faculdade quando a gente tinha que apresentar trabalhos, ideias de projetos, de atividades para as crianças eu sentia que eu não tinha criatividade, que eu tinha dificuldade, e eu falava que eu nunca trabalhei com isso. Na faculdade ninguém ensina como trabalhar artes na sala de aula, na faculdade é muita teoria né, você aprende sobre muitos teóricos, o como deve ser, o que eles acham, mas, na prática, a gente não tem muita prática, tipo assim, agora eu estou aqui na sala com trinta e cinco alunos, eu tenho que trabalhar o quadrado e o triângulo, pintar, trabalhar as cores primárias, e aí eu falei e aí como é que eu faço, por onde eu começo, como eu trabalho isso? Tudo que é relacionado a arte, pinturas, fazer maquetes, todas as coisas que a gente pensa que não fez, parece que não, mas a gente fez lá no ensino fundamental, uma vez na vida, não fez isso muitas vezes, não foi muito estimulado, e a gente vai sentir falta quando está na faculdade e, principalmente, quando você está dando aula.

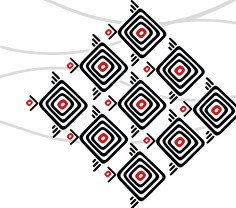


6. Talento em arte

Então eu senti muito, sinto até hoje, eu percebo também quando a gente está trabalhando que professoras que tem formação em artes, elas desenvolvem mais na sala de aula esse trabalho, eu tenho uma amiga que toca instrumento, ela é evangélica e toca instrumento na igreja, ela dava aula de órgão, e ela trabalha muito com música com as crianças. Então a turma dela é a que mais faz apresentações, trabalha com danças, ritmos, e é uma coisa porque é talento dela, as outras professoras já não trabalham tanto, porque já não tem essa formação né, junta o talento, a formação e a capacitação, e não é porque nós não somos capazes, mas é porque a gente, não tem essa formação, a gente não aprendeu isso na faculdade, você não consegue ensinar isso para o aluno, você não sabe como, nem como começar, só que teoricamente você tem que trabalhar também, então a gente trabalha com as nossas limitações, a gente tenta trabalhar tudo com o aluno, mas não é tão bem-sucedida como aquela professora que tem aquela formação “x”, é igual uma professora que tem formação em artes. Eu tenho uma professora que fez faculdade de artes, toda vez que a gente tem que fazer algum projeto, alguma apresentação para os pais, quando tem mostras culturais, aí as professoras precisam trabalhar aquele tema com as crianças, normalmente quando ela se envolve, quando ela ajuda a gente sai coisas lindíssimas, porque ela tem talento, então fala assim, eu vou trabalhar, vamos fazer um painel, ela pega um e.v.a., cola e tesoura, de repente ela montou um painel, coisa mais linda, e aí você fala caraca, eu não saberia nem como começar a fazer isso.

7. Tempos modernos

A gente se formou de uma forma diferente, no nosso tempo as professoras vinham com as coisas prontas: aqui tem um quadrado, você vai pintar o quadrado de azul; aqui tem a casa,



a casa é desse formato, é assim que você vai desenhar a casa, tanto é que se você desenhar uma casinha e eu desenhar uma casinha nós vamos desenhar no mesmo formato, se você pedir pra uma criança de educação infantil desenhar uma casa ela vai desenhar a casa de “n”, “n’s” formas, porque a gente dá o papel para ela e fala assim: desenha do jeito que você quiser, e nós não tivemos isso, nós não fomos estimulados a usar nossa criatividade, então no nosso tempo de formação era tudo muito fechado, era dado tudo pronto pra gente, e hoje não, as crianças têm a oportunidade de usar a criatividade dela, tudo, a mesma coisa de cores, (se você pintasse) um elefante de azul, a professora falava pra você: - não existe elefante azul. E hoje a criança pode fazer o desenho que ela quiser, pintar da cor que ela quiser, ela tem essa liberdade, então acho que se lá no nosso tempo, a gente tivesse tido a oportunidade de usar nossa criatividade, fazer as coisas com mais liberdade, usar nossos talentos, e pudesse ser estimulado todos os nossos talentos, então acho que hoje eu e muitas professoras não teríamos tantas dificuldades na hora de trabalhar.

Ressignificação do conjunto de mônadas

A partir das mônadas “Encontro com o teatro”, “Oficina dos Menestréis” e “Violão” podemos relacionar suas experiências em arte ao seu desenvolvimento profissional: A falta de estímulo para aprender música e a repressão em fazer teatro prejudicaram o desenvolvimento de suas capacidades criativas a partir de experiências informais.

Nas mônadas “Anos Iniciais”, “Ensino Superior” e “Talento em artes”, a professora nos relata o quanto foi irrelevante sua formação nos conteúdos relacionados com a arte no ensino fundamental e superior e, como consequência, o quanto ela se considera inábil para desenvolver ações que incluam o uso da criatividade, situação que interfere no desenvolvimento de suas competências profissionais. A professora também declara que, a experiência da professora que



toca um instrumento e a formação da professora que é formada em artes fazem muita diferença na execução dos projetos desenvolvidos na escola.

Na mônada “Tempos modernos” a professora relata a coordenação da escola onde ela trabalha tem exigido que ela desenvolva com os alunos atividades para as quais sua formação foi insuficiente.

Considerando o relato apresentado podemos inferir que as experiências em arte na formação do professor são muito relevantes para o desenvolvimento de sua identidade profissional, a professora participante da pesquisa demonstrou insegurança e incertezas em sua prática docente devido à ausência de um conteúdo que auxilie no desenvolvimento de atividades que envolvam a criatividade.

Conclusão

Até o momento as atividades estão transcorrendo dentro do cronograma sugerido, foi realizada uma entrevista piloto para verificar se a questão elaborada era adequada para obter dados relevantes para a pesquisa. A entrevista piloto serviu para aprendermos como se desenvolveu o processo de formação profissional da professora, a maneira como suas experiências passadas, tanto formais como informais, interferem em sua prática docente, além de revelar como ela percebe suas competências em atividades relacionadas a arte e a criatividade. Os resultados da entrevista piloto apontam que a pergunta apresentada à professora alcançou o objetivo proposto e será mantida nas próximas entrevistas.

Referências bibliográficas

AZEVEDO. Fernando de. **A Cultura Brasileira Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil**. 2ª



ed. São Paulo, SP. Companhia Editoria Nacional. 1944.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte:**

Os Museus de Arte na Europa e Seu Público. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Zouk; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo 2007.

CATTERALL, James S. **The art and the transfer of learnin**. Disponível em: http://209.59.135.52/resources/toolkits/criticallinks/cl_overview.pdf. Acesso em 15/02/2017. FREIRE, Paulo. **Paulo Freire ou a Palavra Viva**. Anais XXII CONFAEB: Paulo Freire ou a Palavra Viva. Entrevista concedida a Joana Lopes. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/BB.pdf>. Acesso em 15/14/2018.

GIRARDELLO, Gilka. (2011). **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições, 22(2), 72-92. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>. Acesso em 20/02/2017.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. **A educação musical em cursos de pedagogia do estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HOUAISS, Antônio **Dicionário Houaiss da Língua portuguesa** 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil**. Disponível em

https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48_artigos_kishimototm.pdf. Acesso em 13/05/2018.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.



_____. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed rev. E ampl. Porto Alegre: Sulina 2015.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Educação pela arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TOLSTOI, Leon. **Da instrução popular**. In: Obras Pedagógicas. Moscou: Edições Progresso, 1988 pp. 38-56

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>.

Acesso em 25/04/2018.

VYGOTSKY , Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes 1999.



O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA: UM PASSEIO PELAS MEMÓRIAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Rafaella Lira de Vasconcelos¹ – SEEDF/UnB

Resumo

Este estudo objetiva colocar em relevo as memórias das concepções do ensino de arte nas Escolas- Parque de Brasília. Para tanto, realizamos uma revisão sistemática em teses e dissertações na produção acadêmica nacional das áreas de arte e educação com recorte temporal entre o ano de fundação da primeira Escola-Parque de Brasília, ou seja, 1960, e o ano de 2018. Os resultados apontam que o ensino de arte nas Escolas-Parque da Capital brasileira se constituiu como uma referência pedagógica para a arte-educação nacional. Além disso, influenciou as narrativas sociais e culturais da cidade de Brasília e se estabeleceu como um símbolo de resistência.

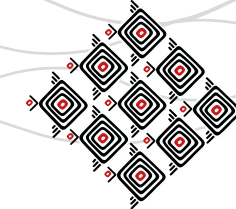
Palavras-chave: Escolas-Parque. Brasília. Ensino de arte.

Introdução

Percorrer a história das Escolas-Parque de Brasília é remontar um pouco das memórias da Capital brasileira e também refletir acerca de uma utopia que não pôde se concretizar. Contudo, essa invenção representa um projeto ambicioso quanto às transformações educacionais no Brasil, valorizando em especial a arte como elemento basilar da formação humana.

O idealizador das Escolas-Parque foi o educador baiano Anísio Teixeira (1900-1971), um homem adiante de seu tempo, que nos deixou um legado ainda passível de muitas compreensões. Em meados do século passado, exercendo a função de diretor do Instituto Nacional de Pesquisas e

¹ Arte-educadora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Mestra em Educação (UnB). Licenciada em Artes Cênicas (UnB). ellaella68@gmail.com



Estudos Educacionais (INEP), Anísio Teixeira foi convidado a elaborar o Plano de Construções Escolares de Brasília. Nesse plano, o educador baiano teve a oportunidade de avistar para a nova Capital do país uma proposta educativa que seria uma espécie de “marco zero” não apenas para a cidade que ali nascia, mas para toda a educação brasileira.

Antes de consumir o Plano de Construções Escolares de Brasília, o educador iniciou um projeto ousado no bairro da Liberdade, em Salvador, Bahia, onde criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque da Bahia. Em meio à pobreza e violência da localidade, Anísio Teixeira almejava que a educação se materializasse em uma prática democrática, pautada em reflexões que contemplassem a integralidade da formação dos indivíduos para uma nova sociedade. Nesse ínterim, as transformações sociais deveriam ser pensadas a partir da educação, pois só assim seria possível uma sociedade verdadeiramente democrática e compatível com o desenvolvimento político, econômico, social e cultural que se vislumbrava nos fenômenos da industrialização, da globalização e do progressismo. A inobservância de uma educação para a nova sociedade, segundo o próprio Anísio Teixeira (1959), levar-nos-ia a nenhum outro lugar, senão o caos.

Desde sua proposta no bairro da Liberdade até a idealização, implementação e adaptações do projeto para a nova Capital, Teixeira inspirou-se nas obras e reflexões do também educador e filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), que pensava a educação como possibilidade não dicotomizada para a vida humana, não acreditava ser possível viver e educar-se separadamente. Para oportunizar a integralidade desse pensamento, o cerne da pedagogia deweyana pautava-se na viabilidade da experiência (DEWEY, 2011). É nessa perspectiva que Teixeira pensa as Escolas-Parque de Brasília, que deveriam estar conectadas ao trabalho das Escolas Classe.

A conexão entre as Escolas Classe e as Escolas-Parque ocorreria em turnos opostos e deveria proporcionar aos estudantes uma educação integral não apenas no sentido de horas, mas essencialmente no aspecto formativo. Desse modo, as atividades realizadas nas chamadas “oficinas” das



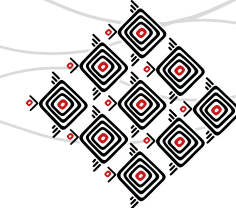
Escolas-Parque dialogariam com as “disciplinas” dos currículos das Escolas Classe. Para viabilidade desse arranjo pedagógico, as Escolas-Parque deveriam abranger uma formação holística, dispondo de espaços para salas de aula, oficinas, laboratório, espaços-ambientes para atividades artísticas, auditório, biblioteca, piscinas, refeitório, quadras de esportes e jardins. Toda a estrutura escolar deveria estar integrada com a cidade e a sociedade, propondo que a escola fosse como uma universidade para a infância (TEIXEIRA, 1959).

Nessa vertente, as atividades ligadas ao ensino de arte foram compreendidas como um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, que possibilitaria e fortaleceria a ideia de uma educação plena com “experiências reais” (DEWEY, 2010), ou seja, aquelas que se tornam significativas, contínuas, que fazem parte de nossa memória e que nos ajudam na experimentação de outras situações da vida. Esses aspectos se tornariam possíveis com a organização e qualidade das experiências propostas (DEWEY, 2011), por isso todo o aparato educativo envolvendo as Escolas-Parque deveria estar integrado e articulado para trilhar essa nova perspectiva educacional.

Tendo em vista a expressividade do projeto anisiano e a necessidade de um mapeamento teórico como exercício de (re)construção das narrativas históricas, surgiu a seguinte indagação: quais são as compreensões que tangenciam o ensino de arte nas Escolas-Parque de Brasília entre os ideais pioneiros e a contemporaneidade? Mirando contribuir para as reflexões desse questionamento, objetivou-se colocar em relevo as memórias das concepções do ensino de arte nas Escolas-Parque de Brasília.

Metodologia

Vislumbrando nosso objetivo, o estudo partiu da revisão sistemática em teses e dissertações da produção científica nacional em arte e educação com recorte temporal entre o ano de fundação



da primeira Escola-Parque de Brasília, 1960, e o ano de 2018. Para tal procedeu-se à revisão, na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em que se seguiram 4 etapas. Etapa 1: ao adentrar a base, refinamos a busca pelos repositórios disponíveis, totalizando 17. Etapa 2: em cada um dos repositórios, foram utilizados os seguintes descritores: escola parque, escolas parque, escola-parque e escolas-parque. Nessa etapa obtivemos o retorno de 33 produções. Etapa 3: foram lidos títulos, resumos e palavras-chave de todos os trabalhos indicados em cada repositório, e os que não tratavam de Escolas-Parque de Brasília foram excluídos por não convergirem com o escopo da pesquisa. Quando restava dúvida a respeito da temática Escolas-Parque, foram ainda acessados e lidos sumário e introdução dos trabalhos. Nessa etapa foram selecionadas 18 produções. Etapa 4: posteriormente averiguamos se os trabalhos foram defendidos no âmbito da educação ou da arte e se tangenciavam diretamente as memórias das concepções do ensino de arte das Escolas-Parque de Brasília. Ao final, foram eleitas 8 produções. Percebendo a incidência de trabalhos produzidos na Universidade de Brasília, foi feita uma pesquisa manual na biblioteca da universidade, onde encontramos mais 3 obras relacionadas com nossa temática, que não constavam do repositório, totalizando 11 trabalhos científicos. Ademais, este estudo pauta-se em textos considerados importantes para o entendimento das concepções do ensino de arte nas Escolas-Parque de Brasília.

Resultados e discussões

Inaugurada em 1960, a primeira Escola-Parque de Brasília situa-se na entrequadra 307/308 Sul. Sua existência é marcada por diversas histórias, construídas não só pelos documentos que preconizaram sua edificação física e curricular, mas pelas memórias dos professores pioneiros e daqueles que atuam na contemporaneidade, bem como pelas narrativas dos estudantes e pesquisadores que ainda buscam compreender essa curiosa inventividade.



Duarte (1982) ajuda-nos a remontar a história dos primeiros anos de funcionamento da Escola-Parque de Brasília e também os ideais para a educação da nova Capital no que tange às experiências através da arte. Com uma metodologia de investigação histórica, usando documentos oficiais, pessoais e depoimentos de professores, artistas e pioneiros, a autora leva-nos a dialogar com as duas primeiras décadas da Capital e as atividades artísticas elementares dessa escola. Os relatos que a autora traz apontam quão significativa essa instituição foi e ainda é para a compreensão da história da arte-educação brasileira.

Acreditava-se que Brasília conseguiria romper com a educação convencional que vigorava no país e ao mesmo tempo seria o ponto de origem para uma educação progressista. Almejava-se um ensino criador em que os filhos de operários e funcionários tivessem acesso às mesmas oportunidades, e a arte era um dos elementos articuladores para uma sociedade democrática, crítica e moderna, por isso a Escola-Parque era essencial para a nova sociedade que se esperava fundamentar (TEIXEIRA, 1961).

Assim, o mentor das Escolas-Parque da Capital não deixou escapar os detalhes. É possível observar no Plano de Construções Escolares de Brasília, com publicação datada de 1961, a forma minuciosa e concisa com que tratou os elementos. A arquitetura dessas instituições, por exemplo, convergia para uma educação renovada em que a escola não fosse apenas um ensaio para a vida em sociedade, mas a própria vida com tempos e espaços de qualidade (TEIXEIRA, 1961).

Outro fator de destaque para a nova educação que se idealizava concerne à formação dos professores da Escola-Parque de Brasília. Se a pretensão era um novo arranjo em que a arte fosse uma direção para experiências pedagógicas inovadoras, não seria condizente conservar as velhas práticas da docência acerca das atividades e conceituações artísticas. Nos relatos angariados por Duarte (1982), os professores pioneiros expressaram que as orientações eram constantes, que recebiam formação até mesmo no Centro Elementar Carneiro Ribeiro, que, guardadas as devidas proporções, também foi a referência para as Escolas-Parque de Brasília. Contudo,

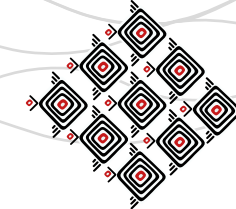


diferentemente do Centro Carneiro Ribeiro, que valorizava as artes e ofícios, devido ao público que atendia no bairro da Liberdade, em Salvador, na Capital do País a visão de arte se aproximava mais da ideia de fruição, de arte como experiência essencial para a constituição de um ser humano integral, apto a viver na complexidade da civilização técnica e industrial sem perder sua sensibilidade (TEIXEIRA, 1959).

Sabe-se que a base das ideias de Anísio Teixeira para esse projeto foi advinda de suas visitas aos Estados Unidos, onde conheceu em 1928 o programa *Platoon*² de Detroit – *Brady School*. Nesse sistema, arte, música, desenho, trabalho manual e ciência conferiam um enriquecimento ao currículo. Contudo, para Martins (2011), apesar da inspiração de Anísio Teixeira no modelo *Platoon* e da sabida influência que John Dewey exerceu em seu pensamento pedagógico, há na perspectiva das concepções metodológicas do ensino de arte para as Escolas-Parque certa autonomia por parte Anísio Teixeira. Martins (2011) retoma, além de Dewey, a filosofia das Escolinhas de Arte do Brasil, lideradas por Augusto Rodrigues, que também se incorporou ao projeto educacional do educador baiano. Nas ideias de Martins (2011), para Augusto Rodrigues a atividade artística estava relacionada à capacidade de compreender e sentir, não havendo para isso fórmulas excepcionais, mas a possibilidade de potencializar aquilo que é uma experiência comum aos seres humanos.

Desse modo, podemos entender que, nos ideários das Escolas-Parque de Brasília, o ensino de arte estava pautado na sensibilização e na produção de conhecimento por meio de diversas linguagens artísticas. Essa perspectiva contemplava uma fusão dos saberes adotados por Teixeira e também apontava a inventividade do educador quanto ao ensino de arte nessas escolas.

2 O sistema *Platoon* ou de Pelotões constitui-se como uma solução para contemplar os aspectos físicos e curriculares almejados para uma educação progressista, “tendo ainda como objetivo proporcionar uma diversidade de ensino, enriquecendo com novas e interessantes matérias” (DUARTE, 2009, p. 94).



Segundo Barbosa (2011), Anísio Teixeira não se dedicou a compreender a essência das concepções de Dewey sobre a arte como experiência, mas sabia da importância da educação artística, principalmente no que tange à educação dos sentidos.

Nessa direção, Vasconcelos (2011) confere às Escolas-Parque de Brasília uma das expressões mais significativas do plano de Teixeira. Ao tentar remontar os primeiros anos da educação do Distrito Federal (1956-1964), a pesquisadora apreende que as atividades propostas nesses espaços educativos não se referiam só ao desenvolvimento de práticas manuais ou intelectuais, mas uma consubstanciação da potencialidade humana aprimorada por meio da arte.

Vasconcelos (2011) destaca ainda que a concepção metodológica para o ensino de arte nesses espaços não fomentava nenhuma corrente artística. Buscava-se um sentido prazeroso para a aprendizagem. Assim, as conceituações de arte para essas escolas não carregavam em si a centralidade do processo artístico das crianças, mas se estendia pela adjacência das experiências que esse momento era capaz de proporcionar.

As ideias e concepções que nortearam o Plano das Construções Escolares de Brasília, e consequentemente o projeto das Escolas-Parque da Capital, estavam conectadas com uma tendência moderna que se alavancava junto aos ideais democráticos e progressistas da sociedade industrial. O ideal que se pretendia difundir no país deveria reverberar pelos diversos setores sociais, desde a política e a economia até a educação, a saúde e o lazer, por exemplo. Nessa direção, Anísio Teixeira (1961) entendia que a sociedade progressista não poderia se desenvolver sem preservar os traços de seus aspectos sociais e humanos, seu contexto e história. Compreendia que era dever da elite de cada tempo conduzir de maneira saudável o progresso do país.

Foi no auge dessas aspirações que Brasília se edificou como a Capital brasileira da modernidade intelectual e arquitetônica. A cidade foi organizada para o desenvolvimento social e humano³. En-

3 O princípio básico da organização da cidade é o das “Unidades Vizinhança”, formadas pelo agrupamento de superquadras, de quatro em quatro, e compreendem, além dos blocos residenciais todos os equipamentos necessários para a



tretanto, esse arranjo trouxe certa frieza, típica de uma cidade melindrosa, nascida no meio de quase “nada”. Nesse contexto, parece ter surgido uma premência no ensino de arte das Escolas-Parque de Brasília que talvez não fora arquitetada por seu idealizador: a necessidade de se colocarem em diálogo as diversas culturas dos estudantes, bem como dos professores advindos de diferentes regiões do país. Desse modo, a arte cumprira papel fundamental.

Segundo Duarte (1982), a primeira Escola-Parque de Brasília foi por muito tempo um ponto de construção das narrativas sociais e culturais da cidade. No auditório da escola, aconteciam festivais, a comunidade escolar podia se encontrar, se conhecer e perceber a presença do “outro”. Mas Escolas-Parque também se ergueram como espaço para expressar o estranhamento que a nova história causava. Wiggers (2003) investigou as culturas corporais infantis com desenhos, jogos dramáticos, brincadeiras e atividades de música e dança entre 2001 e 2002. A autora observou nos desenhos infantis, por exemplo, a relação imaginativa das crianças com as construções imponentes da cidade. Constatou quanto a Capital lhes proporciona experiências diferenciadas das demais cidades do país. Nessa direção, as Escolas-Parque de Brasília, com suas atividades artísticas, constituem-se como um espaço em que o público infantil pode criar, articular e compartilhar essas novas experiências acerca da localidade em que vive.

Araújo (2016), na busca por conhecer os processos metodológicos da pedagogia teatral aplicada à Escola-Parque da 210/211 Norte, entre os anos de 2012 e 2015, vislumbra também na diversidade dessa instituição um aporte para as narrativas sociais e culturais. A autora entende que todo espaço escolar pode proporcionar essa oportunidade, contudo a Escola-Parque é capaz de ampliá-la, pois as diversidades despertam o reconhecimento das diferenças culturais dos “outros”. O “outro” pode estar representado nos indivíduos, nas suas práticas, nos conhecimentos, nas memórias históricas ou espaciais.

vida em comunidade: o comércio local, a igreja, o clube, o cinema, a biblioteca, o posto de saúde, a delegacia de polícia, correios e outras facilidades colocadas à disposição dos seus habitantes. (SOUZA, 2014, p. 86)



De acordo com Xavier (2013), a valorização e a preservação do patrimônio são recorrentes nas práticas pedagógicas atuais das Escolas-Parque. Isso nos leva a depreender que a relação dos estudantes com a cidade enquanto um “outro” cultural e o entendimento da própria Capital como uma representação artística continuam a ser elementos importantes no ensino de arte nas Escolas-Parque de Brasília, constituindo e ressignificando a identidade da cidade, uma vez que os indivíduos não são atores passivos nessa construção social.

As concepções do ensino de arte percebidas nas narrativas culturais e na construção identitária da Capital nos permitem engendrar ainda pela compreensão dessa instituição como lócus de resistência. Apesar de o projeto inicial de Anísio Teixeira para as Escolas-Parque de Brasília não ter galgado todas as suas expectativas⁴, podemos observar que alguns aspectos fundamentais desse ideário ainda persistem. Nascida como símbolo educativo de uma era moderna, as Escolas-Parque de Brasília refletem a ousadia de seu idealizador e daqueles que acreditaram na sua potencialidade formativa. Essa perspicácia pode ser vista no entendimento que as pesquisas trazem do ensino de arte como um símbolo de resistência.

Costa (1996) e Lemos (1998) apresentam as dificuldades e contradições para a execução do trabalho com oficinas de fanfarra e de percussão vivenciadas em meados da década de 1990. Costa (1996) observa o caráter de repetição utilizado nessas oficinas e o distanciamento do aspecto de musicalização. Para a autora, essa característica compromete as possibilidades de criação dos estudantes, pois eles apenas reproduzem sem ter ciência do processo. Já Lemos (1998) relata que, apesar de naquele período tais oficinas serem consideradas os “carros-chefes” da Escola-Parque estudada, as condições adversas da oficina de fanfarra, por exemplo, eram diversas. O local de trabalho para

4 O projeto de Anísio Teixeira previa inicialmente a construção de 28 Escolas-Parque, no entanto, até os dias de hoje, apenas 5 escolas foram implantadas (210/211, 307/308 e 313/314 Sul; e 210/211 e 303/304 Norte) para o atendimento de todas as Escolas Classe do Plano Piloto e algumas escolas das regiões administrativas do Distrito Federal. Destaca-se ainda que somente a primeira escola construída (307/308 Sul) contemplou a estrutura arquitetônica idealizada.



os professores e estudantes era inadequado e os instrumentos musicais estavam em más condições, o que contribuiria para um tumulto e desconforto nas aulas. Mesmo com essas adversidades, Lemos (1998) destaca que as crianças se dispunham a participar das atividades com entusiasmo e que era perceptível o “prazer corporal atrelado ao ato de tocar-ouvir música” (LEMOS, 1998, p. 61). A autora ressalta ainda que parte da motivação dada aos estudantes sempre dizia respeito a uma apresentação final. Com isso, a pesquisadora infere que, apesar de haver críticas no campo da pedagogia do ensino de arte acerca das atividades destinadas a um resultado, esse por vezes é o caminho viável para que as crianças tenham experiências artísticas nesses espaços. Assim, a autora percebe as Escolas-Parque como um campo de possibilidades criativas, libertadoras e de experimentação de situações da vida vivida.

Convergindo com tal entendimento, Wiggers (2003) destaca a representatividade desse espaço no que tange ao desenvolvimento das experiências em arte-educação, uma vez que se diferem das práticas fragmentadas comumente exploradas nas escolas convencionais como momentos de lazer e distração. Reconhece ainda o viés libertador da arte. Por meio da atividade artística, “as crianças percebem e recriam aquelas noções de corpo difundidas pelo sistema cultural, principalmente a escola e a mídia” (WIGGERS, 2003, p. 95). Na Escola-Parque pesquisada por Wiggers (2003), o desenho é também um elemento de resistência às figurações industriais, evidenciado pelo desafio da representatividade entre aquilo que se vê e o que se sabe sobre si e sobre o mundo. Nessa perspectiva, o sentido da arte no contexto da escolarização pode ser entendido como atividade fundamental para que o indivíduo rompa com os modelos que lhe são atribuídos na sociedade e crie então alternativas para a constituição da subjetividade.

Apesar de as Escolas-Parque de Brasília resistirem e terem sobrevivido a diversos esquecimentos políticos, muito do ideário anisiano se modificou. Não se trata mais de uma educação em período integral para a formação integral dos sujeitos, tal como preconizavam os Projetos de Construções Escolares de Brasília. Essa ruptura reverbera nas diferentes linguagens artísticas trabalhadas



nas Escolas-Parque. Bezerra (2014), em seu estudo sobre as aulas de instrumentos nas Escolas-Parque, percebe que muito das conceituações e situações vividas nesses espaços na contemporaneidade não apresenta debates epistemológicos no grupo, o que para a autora pode comprometer até mesmo o caráter de sensibilização e emancipação da música.

Segundo Bezerra (2014), nem mesmo o critério da formação específica de cada docente tem sido respeitado. Devido à falta de condições de exercer um trabalho voltado para a aprendizagem das técnicas musicais nas Escolas-Parque estudadas pela autora, os professores de música optam por oferecer oficinas de dança e musicalização, enquanto professores com formação em outras linguagens artísticas assumem as aulas dessa área pautados em suas vivências e experiências diversas. Isso reforça a problemática da polivalência no ensino de arte – quando um especialista leciona nas diversas linguagens artísticas e enfraquece as possibilidades de uma formação crítica aos estudantes.

De acordo com Bezerra (2014), os docentes vão desenvolvendo articulações e estratégias para lidar com os desafios que se sobrepõem aos aspectos formativos do ensino de arte nas Escolas-Parque de Brasília.

A forma como os professores interagem com seus colegas revela que o apoio destes últimos e a troca de materiais e ideias sobre o que e como dar aulas tem sido uma das formas mais importantes de aprendizagem dos professores. Tal interação também se revela importante na construção de suas identidades como professores nas EPs, e ainda uma forma de “sobrevivência”, de fortalecer-se como grupo (BEZERRA, 2014, p. 107).

Observamos que, apesar das particularidades que as produções acadêmicas constataam nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em cada Escola-Parque de Brasília acerca das concepções do ensino de arte, há alguns consensos que se apresentam ao longo das memórias das Escolas-



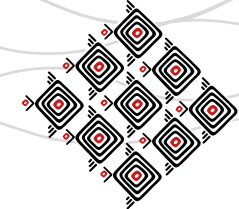
Parque de Brasília. Ideias com experimentação, vivências, sensibilização e familiarização com a arte perpassam grande parte dos estudos e são apontadas como caminhos que conduzem os estudantes ao desenvolvimento dos aspectos tratados na revisão em tela.

É importante ressaltar que muitos entendimentos acerca do ensino de arte nas Escolas-Parque de Brasília são advindos das próprias crianças e adolescentes que frequentam ou frequentaram esses espaços. Figueirôa (2017), por exemplo, evidencia o entrelaço de vidas entre crianças e professores nas Escolas-Parque de Brasília e destaca quanto são significativas as vivências nessas instituições, a ponto de inspirarem estudantes a se tornarem docentes das Escolas-Parque de Brasília. Segundo Marques (2016), na visão das crianças, a escola é mesmo um parque de brincadeiras, tal sugere o nome da instituição; e o ensino de arte é percebido como um momento de liberdade e alegria. Isso demonstra quanto as experiências artísticas vivenciadas estimulam a sensibilidade infantil, mesmo em tempos de uma sociedade tecnocrata.

Assim, apesar de algumas dificuldades e instabilidades interpostas ao ensino de arte nas Escolas-Parque de Brasília ao longo dos anos, é possível afirmar que essas instituições persistem para cumprirem não apenas o que lhes é determinado pelos documentos norteadores atuais, mas conseguem fazer com que as atividades artísticas transcendam o próprio campo da arte, contribuindo significativamente com a formação dos estudantes e reverberando o ideário de Anísio Teixeira na história da educação brasileira.

Considerações Finais

Observamos, por meio de nossa revisão sistemática, que as Escolas-Parque de Brasília se constituíram como uma referência para a arte-educação nacional. Admite-se que, nos primeiros anos de funcionamento dessas escolas, o ensino de arte definiu-se com uma intencionalidade diferente daquela percebida na educação tradicional. As concepções do ensino de arte da nova Capital ti-



nham por objetivo fundamentar e disseminar o sonho democrático. Na modernidade seria preciso construir uma nova sociedade, dotada de uma ascensão cultural, de indivíduos críticos e autônomos perante a vida. Para isso, as atividades artísticas deveriam ser aportes para a formação de sujeitos integrais, capazes de atuar nas idiosincrasias do período industrial sem perder sua perspicácia sensível e intelectual, tal como preconizava Anísio Teixeira.

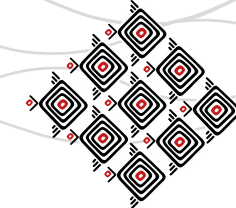
O contexto dessa invenção anisiana colocou em diálogo as novas narrativas sociais e culturais, já que os moradores e estudantes da Capital advinham das diferentes regiões do país e do mundo. Nesse sentido, as atividades artísticas criavam um espaço de encontro e desencontro das culturas. Não seria possível criar outros costumes de vida sem considerar as diferenças que eclodiam naquele momento. Ainda na contemporaneidade, relacionar as diversidades e reconhecer as diferenças culturais que permeiam a construção da população de Brasília e daqueles que se relacionam diariamente com a cidade é um objetivo comumente relatado nas concepções do ensino de arte das escolas pesquisadas. A resistência como um aspecto formativo advindo do ensino de arte também foi abordada em múltiplas narrativas.

As concepções elaboradas nessas instituições nos ajudam a (re)construir a história do ensino de arte na Capital, a (re)pensar as experiências artísticas proporcionadas nesse espaço e a (re)inventar junto à utopia de Anísio Teixeira caminhos que fortaleçam as Escolas-Parque de Brasília e a formação de indivíduos mais críticos e sensíveis.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, A. M. **Pedagogia Teatral e Diversidade Cultural no contexto da Escola Parque 210/211 Norte** – Brasília-DF. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yashcp4b>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
BEZERRA, V. G. **Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília:**



uma pesquisa descritiva. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y7nrj7m2>>. Acesso em: 17 abr. 2018. COSTA, C. S. **Educação Musical: Práticas Avaliativas e organização do trabalho pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 1996. DEWEY, J. Experiência e educação. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, 2011.

_____. Arte como experiência. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. DUARTE, H. Q; TAKIYA, A. (Org). **Escolas classe, escolas parque**. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: FAUUSP, 2009.

DUARTE, M. S. **A Educação pela arte: o caso Brasília**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

FIGUEIRÔA, A. S. **Construção de laços pelas experiências com as Escolas Parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ybs53ftg>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

LEMOS, M. B. M. Manifestações de resistência em oficinas de fanfarra e percussão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

MARQUES, O. A. B. **Pequenos enredos nas Escolas Parque de Brasília o que contam as crianças sobre a aula de música**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yctttzsq>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MARTINS, A. F. O ensino de artes nas Escolas Parque. In: PEREIRA, E. W. et al. (Org.). **Nas Asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: EdUnB, 2011. p. 231-251.

SOUZA, E. **Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação – I PEE Rio de Janeiro (1980)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y8cdlmr4>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Rev. Bras. Est. Ped.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73,



p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y7l77qep>>. Acesso em: 21 maio 2018.

_____. Plano de construções escolares de Brasília. **Rev. Bras. Est. Ped.**, Guanabara, v. 35, n. 81,

p. 195-199, jan/mar. 1961. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ya92pefx>>. Acesso: 21 maio 2018. VASCONCELOS, M. P. A. **Sonho, memória e educação**: a construção do brasiliense. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yasc9pym>>. Acesso em: 17 maio 2018.

WIGGERS, I. D. **Corpos desenhados**: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yab37bt4>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

XAVIER, C. C. **Escolas parque de Brasília**: uso do laboratório de informática pelos professores de arte. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Arte. Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y7z2yb3y>>. Acesso em: 6 jun. 2018.



A DRAMATURGIA DE MARIA CLARA MACHADO DO *TABLADO* PARA AS ESCOLAS

Sandro L. C da Silva¹

Resumo

Maria Clara Machado é considerada pioneira do teatro infantil brasileiro, embora trata-se de um teatro dirigido também ao público adulto. Suas peças foram traduzidas e encenadas em vários idiomas e esse estudo evidencia como essa comunicação ocorre em vias paralelas. Oriundo de uma pesquisa de Mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso, essa análise aborda o viés comum nas obras da autora (1950 e 2000), a partir de experiências práticas com estudantes de ensino médio, que encenaram quatro peças autora: *Pluft, o fantasma*, *A menina e o vento*, *Tribobó city* e *O dragão verde*. Esse artigo desenvolve uma reflexão apontando estratégias para a utilização dessa dramaturgia no campo da educação escolar.

Palavras Chaves: Dramaturgia. Arte Educação. Maria Clara Machado

A dramaturgia de Maria Clara Machado e a modernização do Teatro Brasileiro

Tanto quanto os valores, as técnicas de comunicação de que a sociedade dispõe, influem na obra, sobretudo na forma, e, através dela, nas suas possibilidades de atuação no meio, estas técnicas podem ser imateriais – como estribilhos das canções destinadas a ferir a atenção e a gravar-se na memória; ou podem associar-se à objetos materiais como o livro, um instrumento musical, uma tela (CANDIDO, 2006, p. 42).

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea - *ECCO* do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso; Mestre no Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais do Instituto de Linguagens-*MeEL* da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Grupo de Pesquisa Artes Híbridas, interseções, contaminações e transversalidades – *ECCO/UFMT*. Ator e Professor de Artes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso.



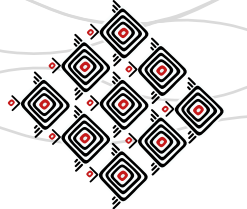


O surgimento do teatro Brasil, segundo documentos² históricos, teve seu início no período da colonização social brasileira, através do denominado “teatro de catequese”, cuja temática religiosa estava a serviço educacional da igreja católica com os jesuítas. As obras *Diálogo, Conversão do Gentio* (1557), de padre Manuel da Nóbrega, *O auto de São Lourenço* (1586) e *Na visitação de Santa Isabel* (1598) do padre José de Anchieta, foram algumas das primeiras peças de teatro escritas e encenadas em terra *brasilis*. Esses textos herdaram as influências estéticas da dramaturgia europeia, que naquela época já tinha o nome do escritor português Gil Vicente como uma das referências no teatro mundial e posteriormente influenciaram o teatro brasileiro.

Durante o período colonial e ao longo de três séculos, a cena teatral brasileira importou centenas de produções de espetáculos cênicos, vindo desembarcar nos palcos do Brasil, produções de ópera, balé e teatro, apresentados não só na capital do império, mas também no Brasil central³. Segundo Sábato Magaldi (1996), somente no século XX, mais precisamente a partir da década de 1920, assim como em outras linguagens artísticas, a dramaturgia no Brasil passa a livrar-se das referências estilísticas do teatro estrangeiro e começa a se construir como uma produção genuinamente nacional. Magaldi ainda observou que:

Do dramalhão, ao qual não escapou Martins Pena quase nenhuma peça também fugiu, e somente parte da obra de Gonçalves Dias e uma ou outra peça conseguem atingir verdadeira nobreza dramática. Numerosos traços da comédia de Martins Pena reaparecem nos sucessores, conservando o seu eco e as qualidades mais autênticas. Pode-se afirmar que

2 Os documentos históricos são as peças teatrais da época da invasão das terras brasileiras pelos portugueses, mas que foram preservadas e hoje já existem disponibilizadas em versões de livros publicados e na internet.

3 Relacionado com estas apresentações que aconteciam principalmente na Vila Real do Bom Jesus de Cuyabá, hoje Cuiabá, chama atenção o fato de que as récitas realizadas no coração do Brasil eram desempenhadas em idiomas estrangeiros.



os textos de reais méritos que se distinguem na segunda metade do século passado⁴ nascem de uma sugestão contida em suas farsas despreziosas. Nelas estão exemplo das possibilidades dramáticas indicadas pelo cotidiano, com a abundante parcela de ridículos e absurdos. O sentimento nacional, que já se opõe à sede de lucro e à falta de assimilação estrangeiras, sugerirá novas obras, que irão alicerçando a pesquisa, em nossos dias, de uma completa individualidade brasileira. Prosseguirá, em toda a dramaturgia subsequente, o vezo da sátira política e da crítica à sociedade e à administração, com o elogio implícito ou explícito dos bons costumes e da sadia moral, tanto na vida privada como nos negócios públicos (MAGALDI, 1996, p. 61-62).

Neste contexto, o teatro no Brasil no transcorrer de três séculos produziu burletas, operetas, comédias e dramas desde o século XVIII. Somente no século XX e muito recentemente, a obra do escritor Nelson Rodrigues, aparece como divisor de águas na produção dramática brasileira. A montagem da peça *O Vestido de Noiva* escrita por Nelson Rodrigues, que estreou no Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 1943, foi encenada pelo polonês Zbigniew Ziembinski é uma produção considerada o marco inaugural do moderno teatro brasileiro. É consenso entre vários pesquisadores que a obra de Nelson Rodrigues é o marco inicial para o teatro brasileiro moderno e o principal defensor dessa tese é o pesquisador Sábado Magaldi. No livro *Panorama do Teatro Brasileiro* (MAGALDI 1996, p. 298), o autor dedica um capítulo para explicar o surgimento da nova estética de dramaturgia e encenação, que fora herdada da *Companhia de Louis Jouvet* ao se instalar na cidade do Rio de Janeiro naquele momento.

Desde o século XIX, os autores dos mais variados gêneros discursivos como romance, poesia, folhetim e dramaturgia, já se preocupavam em construir uma linguagem artística genuinamente brasileira, como foi o caso de Martins Pena e Arthur Azevedo no campo teatral. Mas na primeira metade do século XX, diversos artistas, de teatro ou não, já estavam empenhados em criações autônomas, a fim de se livrar dos estrangeirismos.

4 Século passado que o autor se refere trata-se do século XIX.

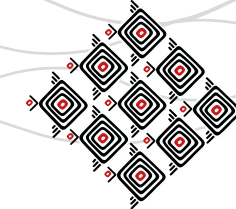


Dramaturgos como Oduvaldo Vianna Filho, Gianfrancesco Guarnieri, Augusto Boal⁵, Plínio Marcos, Dias Gomes, Jorge de Andrade e o próprio Nelson Rodrigues, foram alguns dos principais criadores que contribuíram para modernizar a escrita teatral brasileira. Dentre estes pioneiros da modernização do teatro nacional não há como ignorar o nome de Maria Clara Machado, cuja obra é considerável tanto pela qualidade dramática, quanto pela sua vinculação com o teatro *O Tablado* que encenou todas as suas peças escritas. Essa análise também chama atenção pela pouca notoriedade dada as mulheres brasileiras escritoras e produtoras teatrais desse período, sendo que os feitos de Maria Clara Machado comprovam a sua relevância para o “Teatro Brasileiro moderno” [grifo nosso] como veremos a seguir.

Embora a obra machadiana⁶ seja classificada como sendo para o público infante juvenil, e mesmo que o trabalho de escrever peças teatrais para crianças, seja em dificuldade equiparado ao escrever para o público adulto, Maria Clara Machado foi precursora em lutar contra preconceito em relação ao teatro destinado ao receptor criança, entretanto na atualidade isso ainda seja recorrente. Mas será possível perceber adiante nesse artigo, que o rótulo de “teatro infantil” [grifo nosso] pode ser um termo inadequado, ante uma possível classificação da obra da autora, pois no conteúdo de suas peças estão engendradas mensagens destinadas também ao público adulto, e por isso, pode-se afirmar que os seus textos apresentam ambivalências temáticas.

5 Cabe aqui ressaltar que Augusto Boal concorreu ao Prêmio Nobel da Paz em 2008, pela importância do seu *Teatro do Oprimido*, técnica teatral por ele difundida, que trabalha também com o teatro engajado. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/augusto-boal-concorre-ao-premio-nobel-da-paz-2008>.

6 As terminologias “machadiano” e/ou “machadiana” são aqui utilizadas para fazerem referência ao sobrenome de Maria Clara Machado, não tendo nenhuma relação com o nome do autor Machado de Assis.



O fortalecimento do teatro brasileiro para a infância

Não sei definir meu trabalho, eu crio a partir do zero, é vocação, nasci para fazer isso, as teorias ficam para os críticos. Um poeta não escreve assim por causa daquilo. Somos intuitivos, é uma questão de momento. (Maria Clara Machado - □1921 †2001)

Maria Clara Machado é considerada pioneira do teatro infantil brasileiro. Seus textos foram traduzidos para vários idiomas (inglês, francês, espanhol, alemão e russo), e por isso é importante destacar que suas obras ganharam encenações além das fronteiras do Brasil. Diante destes aspectos, é possível uma investigação acerca da rica simbologia incrustada em sua obra, que não se limita comunicar somente para o público de crianças.

A produção de Maria Clara Machado inclui textos ensaísticos, manuais técnicos para o ensino de teatro como *100 Jogos Dramáticos*, *Como Fazer Teatrinho de Bonecos*, *Exercícios de Palco*, as edições dos *Cadernos de Teatro do Tablado*⁷ e, sobretudo, a publicação de mais de trinta peças de teatro. Todas as peças que Maria Clara Machado escreveu foram encenadas, reencenadas e ganham montagens até os dias de hoje. Estes são alguns dos motivos que chama atenção para esta análise, destacando a importância da *autora-encenadora-produtora* Maria Clara Machado para a formação do campo teatral brasileiro.

A encenação de todos os textos de Maria Clara, permitiu que os recursos cênicos e narrativos pudessem ser testados previamente, sendo corrigidos e guardados em forma de memórias que estão nas obras publicadas. Pelo legado dramático machadiano é possível fazer um es-

⁷ Os Cadernos de Teatro do Tablado foi uma das poucas publicações especificamente voltadas para a área teatral no Brasil na década de 1950. Durante muitos anos esse veículo contribuiu para a difusão de textos teatrais de autores brasileiros e estrangeiros. Recentemente estes cadernos foram relançados em versões digitalizadas e estão disponíveis no endereço virtual: <http://otablado.com.br/cadernos-de-teatro/>



tudo quantitativo e qualitativo, acerca não só da importância da obra dessa autora para a dramaturgia brasileira, mas também entender o impacto que seus textos ocasionam sobre o receptor, seja ele leitor, espectador, criança, jovens e adultos.

Levando em conta a época e as práticas de sociabilidade da Zona Sul carioca, onde foi criado o teatro *O Tablado* (1951), como é possível entender a importância do teatro de Maria Clara Machado? A atual classificação da produção escrita machadiana como sendo infantil é uma das questões destacadas nesta análise. Isto nos motivou e conduziu também para uma reflexão acerca do período de escrita e publicação das obras da autora, focando nos temas abordados, sobretudo os teores críticos, porque estão inseridos nas entrelinhas dessas peças teatrais, que são classificadas como infantis.

Considerando que desde o século XVI artistas estrangeiros mambembavam pelas ruas do mundo com seus títeres, encantando as gentes pequenas e grandes, somente mais tarde, no século XVIII, foi que o teatro no Brasil ganhou mais espaço. Mas no Brasil, a prática do teatro infantil, ou seja, o teatro produzido por artistas adultos a partir de uma dramaturgia escrita e encenada para um público infantil, teve seu início na década de 1920, sendo *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti, a primeira montagem de teatro profissional para infância que se tem registro. Ainda no princípio do século XIX, o teatro infantil estava mais restrito ao ambiente familiar, doméstico, por assim dizer. Além do espaço caseiro, o teatro para a criança era realizado no máximo dentro do espaço de sociabilidade escolar.

Embora nas duas primeiras décadas de 1900, alguns empresários teatrais já se ocupassem com produções destinadas ao público infantil, esse segmento notabilizou-se a partir dos textos escritos por Maria Clara Machado, como *O boi e o burro no caminho de Belém* (1953); *O rapto das cebolinhas* (1954), que recebeu o prêmio de melhor texto em concurso nacional de dramaturgia do Distrito Federal; seguido de *Pluft, o fantasminha* (1955), que já foi traduzido para vários idiomas. Tal notoriedade mostra que a obra de Maria Clara Machado divide a história da dramaturgia infantil no Brasil.



Ao estudarmos os processos artísticos do teatro *O Tablado*, a partir das obras de Maria Clara Machado, que sempre se empenharam em novas formas de representação da sociedade brasileira através do teatro, é possível notar que “o teatro é o melhor documento da cultura no ocidente, porque ele reflete a sociedade na qual ele é escrito, quer a sociedade queira ou não”, conforme a afirmação da crítica teatral Bárbara Heliodora⁸. De acordo com a explicação sobre os avanços nas criações dramáticas do teatro brasileiro dadas por Sábado Magaldi, então podemos ler a obra de Maria Clara Machado como um vasto documentário de costumes, inclusive de práticas culturais brasileiras:

As comédias subsistem não apenas como documentário, mas valem pela verve, pelo sabor, pelo mecanismo que guardam a eficácia cênica em nossos dias. Quanto aos dramas, supomos que sua montagem, hoje, não representaria outro mérito senão mostrar ao público um documento histórico (MAGALDI, 1996, p. 58).

Da mesma maneira, como Sábado Magaldi definiu as características das investidas de Martins Pena ao escrever dramas e comédias, o crítico pontua que o mérito dramático deste renomado autor, foi por ele ter documentado costumes de uma época, e assim, encontramos elementos históricos em suas obras. Mas o mesmo valor documental ora destacado por Magaldi, isso também pode ser observado na dramaturgia de Maria Clara Machado, cujas peças, mesmo que classificadas como infantis, são repletas de traços culturais de pelo menos três décadas (1950-1980), período que concentra o maior número da produção escrita e das encenações das obras da autora.

⁸ Entrevista com Bárbara Heliodora, crítica de teatro do jornal O Globo – RJ, concedida no programa jornalístico Bom Dia Brasil em 29/06/2004 – TV Globo.

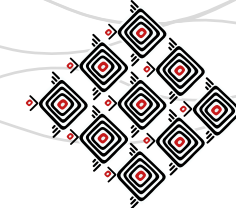


A escrita teatral de Clara ao ser cunhada no papel já vislumbrava uma encenação, e essa prática foi amadurecendo, tanto quanto foi modernizando o teatro brasileiro. Através dos textos da autora é possível perceber através das descrições de cenários e nas rubricas que evidenciam as invenções cênicas. Embora se possa afirmar que inicialmente, ainda na década de 1950, sua cena pretendesse apenas entreter as crianças do *Patronato Operário da Gávea*, vale ressaltar que a jovem Maria Clara Machado e todos os envolvidos nas produções do teatro *O Tablado* foram muito além. Os avanços dos recursos cênicos quanto a iluminação, cenografia e figurinos naquele momento, isso continuou possibilitando experimentos e inovações na vida cultural do teatro *O Tablado*.

Ante a esse contexto já mencionado, cabe pontuar que a televisão brasileira (que veio influenciar as práticas culturais no país), foi inaugurada às 19h do dia 19 de setembro de 1950 em São Paulo, e nas décadas 1960 e 1970, tinha sua programação pautada também em programas educativos com o formato denominado “teleteatro”, sendo que algumas peças de teatro infantil e adulto foram televisionadas:

Dentre o número extenso de teleteatros, transmitidos entre os anos 50 a 70, vale citar TV de Vanguarda e TV de Comédia (TV Tupi/SP), Grande Teatro Tupi, (TV Tupi / SP e RJ), Teledrama e Teatro de Comédia (TV Paulista), Teatro 63 e Cacilda Becker (TV Record). (SILVA, 1981 apud MEDEIROS, 2008, p. 5).

Desde a estreia do espetáculo *O boi e o burro no caminho de Belém* (1953), Maria Clara buscava criar histórias e personagens, a fim de não deixar ninguém de fora da cena a cada temporada. Os registros históricos do teatro *O Tablado*, revelam que em cada encenação, Maria Clara tinha o cuidado de fazer todos os ajustes pertinentes aos seus textos, e assim, ela contemplava

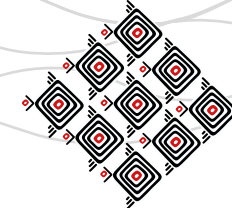


todos os artistas abrigados sob o guarda-chuva tabladiano⁹. Por intermédio dessa experiência prática do Teatro *O Tablado*, abre-se mais uma possibilidade de pesquisa, para que a dramaturgia machadiana seja investigada, entendendo como essa literatura dramática foi sendo escrita concomitante a cada obra encenada.

Tudo nos leva a crer que a sua vocação para as letras e artes tenha começado em seu próprio quintal, onde desde cedo ela presenciou as reuniões frequentadas por personalidades como *Manuel Bandeira*, *Carlos Drummond de Andrade*, *Oswald de Andrade* e *Di Cavalcanti*, todos amigos de seu pai. Ela começou sua carreira artística com o teatro de bonecos, sendo iniciada nesta linguagem pela poetisa *Cecília Meireles*. Neste contexto, pode-se dizer que a pequena Maria Clara Machado não poderia ter outro destino que não fosse o de palmilhar os caminhos das artes. É preciso levar em conta o meio social – com os seus questionamentos, seus anseios e seus sonhos – em que ela vivia, o que também pode ter influenciado desde cedo o seu amadurecimento como artista e, nos dias de hoje, ser reconhecido em suas obras.

Provenientes das relações estabelecidas por seu pai Anibal Machado, aconteceram dois relevantes fatos na trajetória de formação da jovem estudante Maria Clara Machado. Estes acontecimentos funcionaram como catapulta e também como colchão para amparar o salto da promissora dramaturga que ela viria a se tornar mais tarde. O primeiro fato de relevância foi Maria Clara ter recebido em 1950 uma bolsa estudos do governo francês e, aos 29 anos foi estudar teatro em Paris, de onde voltou com várias ideias para seus textos. O segundo fato relevante ocorreu com o seu retorno ao Brasil em 1951. Nesta ocasião, ela montou com mais dez amigos o teatro *O Tablado*, companhia que revolucionou o teatro infantil carioca naquela época, possibilitando logo em seguida a formação de dezenas de espectadores, atores, atrizes e muitos outros artistas para se embrenharem pelas coxias do teatro brasileiro.

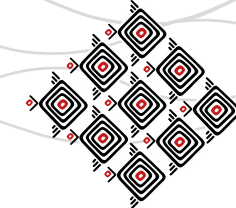
9 Guarda-chuva tabladiano é uma metáfora aqui atribuída para explicar uma prática no Teatro *O Tablado*, de sempre abrigar grande número de aspirantes à iniciação teatral em cada temporada de estréia.



A própria Maria Clara Machado e seus companheiros de teatro amador tinham um bom relacionamento com a direção do *Patronato Operário da Gávea*. Uma solicitação deste grupo de amadores do teatro, junto à presidente do Patronato, senhora Helena Bahiana foi aceita, e parte de um terreno que pertencia a instituição católica foi cedida e transformada, recebendo ali um auditório para atender às recreações de operários e seus filhos. O espaço então ganhou a construção do “teatrinho amador”, onde desde 1951 está sediado o teatro *O Tablado*, na Av. Lineu de Paula Machado, 795, no Bairro Lagoa na cidade do Rio de Janeiro. Este centro cultural é um patrimônio que muito contribuiu com o processo de modernização do teatro brasileiro, contando sobretudo com a iniciativa e pulso firme de Maria Clara Machado. Clara sempre esteve à sua frente e batalhou até o fim da sua vida para mantê-lo de pé e sempre com as portas abertas, tornando *O Tablado* um dos mais relevantes centro de formação empírica e produção teatral do país.

Para perceber as mudanças estéticas que influenciaram na modernização do teatro brasileiro, cabe um recuo histórico concomitante a criação do teatro *O Tablado*. Vale destacar o relevante papel das escolas de formação como a *Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena* de 1957, sendo considerada a primeira escola oficial de teatro do Brasil, mas que foi fundada no Rio de Janeiro com outra denominação em 1908. O teatro *O Tablado* surgiu em meio ao contexto de criação de cursos técnico-profissionalizantes como o *Conservatório Nacional de Teatro* em 1953, a *Escola de teatro da Bahia* de 1956 e também com a criação dos cursos de artes cênicas em universidades brasileiras, como foi com a *Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara* (FEFIEG), que em 1979 tornou-se UNIRIO, e com a *Escola de Arte Dramática de Alfredo Mesquita* fundada em 1948, mas incorporada à Universidade de São Paulo em 1968.

A necessidade ampliar a formação profissional no campo teatral, fizeram com que muitos artistas (atores, cenógrafos, figurinistas, iluminadores, músicos e até dramaturgos) iniciados através do empirismo do teatro *O Tablado*, fossem galgar voos para outros conhecimentos e novas



experiências em diferentes grupos teatrais cariocas e até mesmo na vizinha TV Globo, que fez catapultar para o estrelato muitos artistas oriundos daquele celeiro. Mesmo funcionando como um curso livre de teatro e sem a pretensão de profissionalização dos assíduos frequentadores de sua ribalta, o teatro *O Tablado* sempre montou espetáculos em um sistema de mutirão. Para Maria Clara Machado não interessava neste espaço a capacitação profissional, e sim, a carpintaria cênica, onde todos tinham que saber fazer de tudo. Não bastava ser ator, a equipe tinha que saber fazer figurino, adereços, cenário e muito mais, uma verdadeira linha de montagem teatral no seu melhor sentido.

Em função da criação dos textos que foram se sofisticando a cada nova produção, a engenharia cênica também ficou cada vez mais arrojada, conforme está documentado por imagens¹⁰. O desdobramento foi um sistema de produção teatral que foi se organizando, a fim de dar conta de atender à subjetividade e imaginação da autora, que sempre surpreendeu.

Os duplos sentidos nas entrelinhas da dramaturgia machadiana

Maria Clara Machado aborda uma grande diversidade temática em centenas de páginas, que somam mais de trinta peças teatrais publicadas, que fazem parte de uma dramaturgia recorrente, seja no teatro amador ou no profissional. Suas peças já ultrapassaram as fronteiras internacionais e por isso, ela é a autora brasileira de teatro que mais teve suas obras encenadas no Brasil e no exterior entre 1950 e 2000. Existem vários relatos e registros acerca da biografia de Maria Clara Machado, principalmente após o seu falecimento em 30 de abril de 2001. Porém, ainda são poucos os estudos acerca de sua literatura dramática e muito pode ser explorado na vastidão e riqueza dramática e nas encenações a partir da escrita clara-machadiana.

¹⁰ Consulta disponível no acervo virtual, através do endereço eletrônico: <http://otablado.com.br/o-tablado/montagens-teatrais/> - Acessado em 18/08/2018 as 12h15.



Segundo Cláudia de Arruda Campos (2005), a obra de Maria Clara é denominada como uma “dramaturgia infantil por força de expressão”. Essa constatação antecipada pela pesquisadora da Universidade de São Paulo - USP é aqui retomada e transformada em um dos eixos norteadores para este artigo, refletindo sobre a ambivalência de mensagens na obra de Maria Clara Machado. Embora ela esteja localizada no imaginário artístico brasileiro apenas como “teatro infantil”, trata-se de um teatro dirigido também ao público adulto e várias passagens de suas peças evidenciam como esta comunicação ocorre em vias paralelas:

“Mamãe, gente existe?” À pergunta da personagem Pluft, o Fantasmilha, sua mãe fica suspensa tempo suficiente para que o espectador vá desencavando o riso, que só aflora plenamente quando chega a resposta: “Claro, Pluft. Claro que gente existe...”. Transformado em Pluft, The Little Ghost, em Plouft, Le Petit Fantôme, a peça infantil mais encenada do teatro brasileiro e que deu fama a Maria Clara Machado adotou, com economia de meios, uma nova perspectiva em relação à criança (CAMPOS, 2005, p. 13).

Escrever para teatro é uma das etapas mais difíceis no processo de encenação. Tudo passa a existir a partir das linhas dramáticas, que são as ideias do autor ou encenador organizadas no papel. Pelo menos na produção teatral que se propõe trabalhar a partir de um texto previamente estruturado, como sempre foi o caso das produções teatrais de *O Tablado*, em que somente após o texto estar pronto, os envolvidos na montagem de um espetáculo passavam a construir cenários, figurinos, trilhas sonoras, iluminação, coreografias e inclusive na construção dos personagens, que ganhavam vida com o trabalho de atores.

Levando em conta os períodos de escrita e publicações das obras, neste estudo, a sociologia desta literatura dramática é um outro ponto que chama a atenção. Maria Clara, com textos hipoteticamente dirigidos para crianças, sempre abordou assuntos contundentes. Pode-se dizer que a sua escrita é escamoteada por aspectos pueris. Mesmo assim, ela consegue de tal forma



satirizar diversas instituições de poder e mantém duas linhas de comunicação para cada público: uma para o infantil e uma para o adulto. É curioso como a autora soube valer-se do rótulo de infantil e de uma linguagem de comédia para abordar temas críticos, que estão inseridos nas entrelinhas das suas peças, e assim, ela tocava em assuntos terminantemente proibidos pela censura entre as décadas de 1960 e 1970.

Maria Clara foi um pouco além do escritor Monteiro Lobato, que provavelmente foi uma de suas referências com relação a escrita para o público infantil. Monteiro Lobato é aqui lembrado, pois é um dos maiores nomes da literatura infantil brasileira. “As crianças me condenam por uma coisa: que eu escrevi pouco para elas, que poderia ter escrito muito mais. Eu creio que sim. Perdi tempo escrevendo para gente grande, que é uma coisa que não vale a pena”.¹¹ (LOBATO, 1948) Provavelmente, Lobato foi uma das fontes de inspiração para Maria Clara, pois além da semelhança entre as personagens Maria de Almeida, de *A menina e o vento*, e a boneca Emília, do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, assim como Lobato, Clara também recorreu às cenas clássicas da literatura mundial para recriar histórias já muito conhecidas, e com isto os temas de suas peças ganharam dimensão universal e permanecem atuais.

As peças de Maria Clara Machado apresentam temáticas como o “medo de crescer”, que é abordado na peça *Pluft, o fantasminha*, ou “a liberdade” que é a espinha dorsal da peça *A menina e o vento*. Grosso modo, poderemos achar que esses temas não são assimiláveis ao público infantil, mas, seguindo a orientação de Bettelheim, percebemos que as peças comunicam também ao inconsciente do receptor criança. Bettelheim assegura que o conto de fadas quando em contato com o público criança, independente do sexo, pode corroborar para a formação de um adulto mais completo no nível psicológico:

11 4 Depoimento de Monteiro Lobato em entrevista concedida à Rádio Record em 02/07/1948 e publicado na Revista CULT n. 107, Ano 9, out. 2006, p. 32. 47



As estórias modernas escritas para crianças pequenas evitam estes problemas existenciais. Embora eles sejam questões cruciais para todos nós. A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para maturidade. [...] Os contos de fadas, em contraste, confrontam a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos (BETTELHEIM, 1996, p. 15).

Uma criança não detém ainda a compreensão abstrata, pois nela sobrepuja o pensamento animista. Por isso, o que é lido como surreal para um adulto, pode ser lido como mágico para o público mirim, que responde simbolicamente às questões muito inconscientes de uma criança. A fábula é importante na vida das pessoas, por que é através do lúdico nela contido que a criança se projeta, e pode, através da simulação do faz de conta, vencer seus fantasmas. É em pequeno, e com as fábulas, que o ser humano pode ensaiar à sua maneira a forma de ser e de lidar com as adversidades da vida. Os textos de teatro escritos por Maria Clara Machado fazem muito bem isso, pois dentre outros valores eles têm poder em dobro, por conter referências ou inspiração a partir dos clássicos contos de fadas e também pela condição inerente ao teatro, capaz de lembrar ao espectador a todo momento que sendo uma encenação, por mais realista que pareça esteticamente, trata-se de um faz de conta por excelência.

O ato de escrever exige que o autor tenha em seu arcabouço um repertório de táticas, modelos discursivos e principalmente uma ampla cultura que compreenda, sobretudo, a língua e o contexto. Cada vez mais a literatura torna-se um híbrido de outras literaturas, mas nada impede que cada recriação seja singular e inovadora. Isto ocorreu várias vezes no processo criativo de Maria Clara Machado, porque em sua obra muito se lê de outras literaturas iconografadas, como as obras literárias: *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault; *O patinho feio* dos irmãos Grimm; a passagem bíblica que narra a história de *Jonas e a baleia*, entre outras histórias clássicas bastante conhecidas do grande público. A força estética da literatura dramática desta autora está na sua



linguagem, que também consiste em se apropriar de obras e signos tidos como universais, mas de modo que eles sejam abasileirados como pode ser lido no trecho da peça *Tribobó city* (1972) a seguir:

MOCINHO – Fica calma Marly. Vamos procurar saber porque o prefeito tem interesse nas terras de seu avô. Afinal a estrada e a estação florida são coisas importantes que qualquer prefeito ficaria orgulhoso de realizar... A desculpa de fazer lá um abrigo para cowboys desempregados não cola... Ele deve estar querendo alguma coisa melhor!

[...]

MARONETE – Eu vou explicar a situação, entendeu? A Sra. Cafeteira pode estar certa de que o Sr. Prefeito não fará a mínima força para deixar o trem passar em Tribobó. Ele seria o último a querer arruinar a Companhia Cafeteira de Transportes em Diligências Tribobó Niterói. E, acima de tudo, ele tem uma profunda amizade pela senhora. PREFEITO – Profundíssima...

MARONETE – Quanto a Fazenda Tribobó Farm, que pertenceu aos irmãos Brothers Cavivara Smith, o caso é outro. Aquelas terras valem milhões. Graças ao Al Gazarra e a Joana Charuto, que também serão sócios da firma “Retiro dos Cowboys Desamparados Sociedade Anônima”, cujos verdadeiros fins devem conservar completamente anônimos. Descobrimos ouro naquelas terras.

TODOS – Ouro! (MACHADO, 1972, p.121; 135- 136) [grifos da autora].

A peça *Tribobó city* (1971), a começar pelo título com dupla nacionalidade, é o primeiro indício do que ocorre ao longo de toda a décima-sexta trama escrita por Maria Clara. Esta história se passa toda dentro de um *saloon*, ambiente característico dos holywoodianos filmes de banguê-banguê. A iconografia apropriada pela autora para escrever esta peça são os esteriótipos universalmente conhecidos: bandido, mocinho, cowboy e inclusive vedetes e los índios. A escritora valeu-se de símbolos nacionais do Velho Oeste Norte Americano, para fazer uma sátira às avessas acerca do excesso de americanismo em terras *brasílis*. E ela consegue fazer isso



muito bem, parodiando as realidades das cidades do interior do Brasil, que são comandadas por “prefeitos-xerifes”.

A peça Tribobó city é um faroeste sertanejo, entretanto ambientado nos rincões do Brasil, podendo ser lida como mais uma das críticas, que a autora faz acerca da corrupção na estrutura política brasileira. O fragmento acima transcrito também possibilita interpretar uma outra sátira sobre o corporativismo das empresas multinacionais, que cada vez mais instalam as suas filiais em países emergentes e passam a atuar com um discurso de empresas preocupadas com a responsabilidade social; com o meio ambiente e entre outros.

Abordagens como estas aparecem em praticamente todas as peças de Maria Clara, evidenciando o que nesta análise é denominado de ambivalências de conteúdos adultos e infantis. Os temas corrupção e política – comuns nas obras Tribobó city e em O dragão verde – também se repetem em outras tramas da autora. Em primeira instância, são temas mais adequados para espectadores adultos do que para crianças, mas isso também depende da forma como o conteúdo é apresentado aos receptores. Maria Clara por insistir em textos com mensagens mais contundentes, parece ter esta consciência de que a comunicação de suas peças pode ocorrer, sim, através do inconsciente do público infantil, como defende Bruno Bettelheim (1996), embora estas mensagens levem um certo tempo para serem processadas, ficando armazenadas como conhecimento.

De acordo com Bakhtin, mais detidamente em sua teoria, e Volochinov, se debruçaram sobre a ciência linguística, focando o estudo das ideologias e filosofias da linguagem e a evolução da sociedade. Em se tratando da palavra como código sonoro e/ou escrito para exercício vivo da língua, segundo Bakhtin (1992, p. 95), “a palavra sempre está carregada de um conteúdo ideológico, ou de um sentido ideológico ou vivencial”. E nas peças de Maria Clara Machado encontram-se dentre outros, signos ideológicos com mensagens que podem fazer mais sentido para um público adulto do que ao espectador infantil, pois de acordo com o seu grau de maturidade



intelectual, uma criança pode deixar passar despercebido algumas nuances literárias que lhes fogem à compreensão.

Mas Clara Machado criou também ficções a partir da apropriação de elementos de obras clássicas, que ela reescreveu à sua maneira como *A Gata borralheira* (1962), *João e Maria* (1980), *Os Cigarras e os Formigas* (1981) e *O gato de botas* (1987). Nota-se que existe uma apropriação de recursos de escrita, realidades e fatos já nos títulos nas referidas obras, mas jamais pode-se esquecer do trabalho de recriação da autora, que utiliza o seu arsenal polissêmico, a sua criatividade e em especial a sua imaginação e memória como veremos a seguir nas análises de *A Menina e o Vento* (1963).

Quando um texto escrito é encenado, ele se torna uma “enunciação; ato individual de fala; sistema da língua” (BAKHTIN, 1992, p.105), e tudo isto, sem perder de vista que a linguagem do teatro é essencialmente dialógica, sobretudo ideológica. O pensamento de Bakhtin é aqui retomado para lembrar de que tudo aquilo que pronunciamos não são apenas palavras, mas sim, ideologias. Assim como defende Bakhtin, ao afirmar que toda comunicação carrega ideologia, e considerando as teses de não passividade de um espectador, na perspectiva de Thompson, é possível imaginar o impacto das simbologias e metáforas que a obra de Maria Clara Machado provoca nos espectadores. Nas peças *Pluft, o fantasminha* (1955), *A menina e o vento* (1963), *Tribobó city* (1971) e *O dragão verde* (1984), é possível encontrar, diversos elementos linguísticos estudados por Bakhtin como “linguagem, crítica e simbologias”. Todos estes aspectos linguísticos são detectados nas peças e podem estar relacionados à época em que as obras foram escritas. Isto evidencia a tese bakhtiniana de que a “língua no seu uso prático é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 1992, p. 96). Maria Clara satiriza, sim, os poderes públicos, a imprensa, o sistema político nacional, os programas de auditório televisivados, a dívida externa do país, a falha da educação escolar brasileira, o comércio dos cursos preparatórios para concursos públicos, e desse modo ela registra os traços culturais, bem como



os costumes sociais das décadas (entre 1955 e 2000) que coincidem com os anos de encenação e publicação das peças.

Embora na atualidade muitos hábitos sociais estejam mudados, como a aprendizagem da disciplina de Educação Moral e Cívica que foi extinta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN*, o respeito à família radicalmente alterado, assim como o conceito de liberdade de expressão na imprensa, que outrora fora tão aclamado, mas no tempo das redes sociais esteja ameaçada, é possível que uma criança de hoje possa não entender o sentido profundo de algumas passagens das peças de Maria Clara Machado, mas um adulto que é o interlocutor para as crianças, ele é sempre é tocado quando estes temas são encenados diante de suas retinas.

Frases como a do personagem Pluft, que diz: “– Mamãe, gente existe” (MACHADO, 1969, p.171); ou do personagem Rei Dagoberto, que reclama: “– É isto, Ministro. Um herói! [...] Mas onde? Onde encontrar este herói? Estão todos ocupados nas suas lutas particulares...íntimas... já se foi o tempo...” (1984, p. 121) [grifos da autora], são alguns fragmentos que detêm uma simbologia ampla, e uma criança pode não ser capaz de compreender no primeiro momento, considerando sua imaturidade, mas um adulto que lhe acompanhe pode ser a ponte. Expressões verbais como “lumbago”, “papaventar”, “estudar aritmética”, “quem vive na rua não tem tutano” ou “rififi” [grifos da autora], embora sejam termos populares brasileiros que caíram em desuso, podem ser entendidas pelo público mirim, seja através da linguagem escrita ou através do recurso da cena. Por outro lado, um adulto com certeza poderá se identificar nostalgicamente ao se dar conta de que estas palavras, como as que foram selecionadas por Maria Clara a partir das referências populares, o fazem reconstituir no imaginário os tempos de uma infância com as brincadeiras infantis de tempos imemoriais. Passagens como estas aqui mencionadas são recorrentes em todas as obras da autora e provam que as peças podem ser compreendidas por crianças e adultos. A ambivalência na dramaturgia leva em conta aspectos infantis e adultos na obra machadiana e é



aqui retomada a fim de evidenciar mais uma vez que o teatro de Clara Machado não existe apenas para o público infantil.

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. Como explica Bakhtin (1992, p.106), de fato “há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. Quanto a dinâmica e influências Bakhtin afirma:

Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir e deixa de ser apreendida como ideologicamente significativa (BAKHTIN, 1992, p. 119).

O que sobressai nas peças de Maria Clara Machado é a linguagem, a simbologia, a poesia, e não o mercadológico, o patrocínio ou o apelativo das obras literárias como os best-sellers infantis dos dias atuais, que disputam uma vaga na lista dos livros mais vendidos. Eis o que diferencia e consagra Maria Clara como detentora de uma linguagem teatral de referência e repleta de elementos filosóficos, fabulescos e ideológicos. Estes são alguns dos aspectos linguísticos detectados nas suas obras, com os quais crianças e adultos podem se identificar na atualidade. Quanto às significações possíveis que as palavras podem receber e exprimir, dentre quatro obras do legado machadiano que são aqui tomadas para uma análise, *Pluft, o fantasminha* (1955) é a que mais tem uma linguagem voltada para o receptor infantil, cujos elementos estéticos primam pela poesia e por conter aspectos lúdicos. Nem por isso a peça deixa de cativar os maiores. Qualquer adulto se deleita com a estória do fantasma mais humano que se conhece no teatro brasileiro. Mas nas obras *A menina e o vento* (1963), *Tribobó City* (1971) e *O dragão Verde* (1984) pode ser



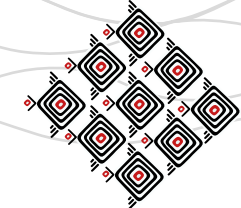
lido uma gama de outros signos como críticas aos poderes político, econômico e simbólico, além do registro de costumes sociais de épocas, que coincidem com os anos das primeiras encenações de cada uma destas peças no Brasil.

O Brasil entre 1960 e 1980 atravessou muitas mudanças, tendo inclusive a ditadura militar como o principal pano de fundo para o contexto histórico. Os registros históricos apontam que entre 1950 e 1960, o teatro para o público infantil ficou reduzido a exíguos grupos que exerciam este ofício, pois seus membros resistiam com a prática do fazer teatral para criança, porque o teatro infantil ainda lhes garantia as suas sobrevivências. Naquele período o teatro brasileiro já contava com muitos nomes importantes para a cena nacional. Inclusive surgiram relevantes grupos de teatro em todos os extremos do Brasil, grupos que até hoje estão em atividade, como o *Grupo Imbuça* em Sergipe, o *Grupo Ta Na Rua* no Rio de Janeiro, a *Tribo de Atuadores Oi Nois Aqui Traveis* no Rio Grande do Sul, o *Grupo Piolin* na Paraíba, entre outros.

Quanto a uma evolução do Teatro brasileiro desde a década de 1950, Barbara Heliodora observou:

[...] Eu acho que agora está havendo uma coisa importante: muito teatro brasileiro. Não estou dizendo que tudo é bom, mas se não existir muito, não vai haver bom. A grande diferença é que ainda na década de 60 apareceu a 'Lei Dois por Um'. Para cada dois textos estrangeiros, você tinha que encenar um nacional. Aí os grupos estreavam com um infantil nacional pela manhã e à noite levavam o estrangeiro. Aí se você olha o teatro hoje e vê que a maioria dos espetáculos é de texto nacional, você percebe a evolução, a diferença. Naquela época o estrangeiro tinha um domínio muito grande. Eu tenho uma lembrança que durante [19]50 e [19]60, se fazia sucesso em Paris, Londres ou Nova Iorque, era importado de qualquer maneira, relevante ou não para o público brasileiro.¹²

12 Entrevista de Bárbara Heliodora, crítica de teatro no jornal *O Globo*, concedida ao site Overmundo disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/entrevista-barbara-heliodora> Acessado em 19/08/2018 as 18h03



A pesquisadora Maria Lúcia Pupo, em seus estudos acerca do teatro infantil produzido na cidade de São Paulo na década de 1970, aponta que em relação às décadas anteriores, “é o momento em que mais surgem textos e produções destinadas ao público infantil”. Talvez este fato possa ter ocorrido em face das políticas de fomento à produção cultural implantadas pelo Estado naquele período. Veja-se o caso do *I Plano Nacional de Cultura* do país, criado em 1975. À época, mesmo que esta ação de governo ainda ficasse longe das grandes ações efetivas, pelo menos já se estabelecia no papel um esboço para nortear as políticas públicas em prol da cultura brasileira.

Desde a estreia de Maria Clara Machado em 1953, praticamente seis décadas se passaram e, mesmo que o panorama cultural tenha mudado para melhor, está longe do ideal. Mas foi neste contexto que a artista produziu o seu teatro, cuja dramaturgia nasceu refletindo sobre um país que buscava a melhoria dos seus produtos culturais, bem como a ampliação de oferta e demanda do consumo de bens simbólicos.

Segundo Renato Ortiz (1985), somente a partir da década de 1965, a cultura adquiriu um forte impulso em vários âmbitos. Foi neste período que a cultura nacional através da intervenção do governo teve o Estado como o seu grande incentivador e patrocinador. A expansão da economia brasileira a partir da década de 1950, momento em que o país implementava uma nova revolução industrial durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, implicou também na expansão demográfica dos grandes centros urbanos. Isso fez com que a demanda para atividades de cultura estimulasse o surgimento de novos aparelhos culturais, que pudessem saciar um público ávido para consumir bens simbólicos.

Tudo parecia prosperar naquele momento, pois o país apostou as suas fichas em função da modernização da sua indústria, mas por outro lado havia a ditadura militar, a repressão, as inúmeras perseguições e os desaparecimentos de pessoas nesse período, tudo isso instaurava o medo. Tal era o cenário político e cultural brasileiro quando Maria Clara Machado escreveu a



obra *A menina e o vento* em 1963. Dentro de uma cronologia machadiana, ela já havia escrito duas obras-primas: *Pluft, o fantasminha* (1955), que é mundialmente conhecida, e *O cavalinho azul* (1960). Essas duas peças ainda hoje concorrem para inevitáveis comparações estéticas entre outras obras da própria autora.

A maturidade da escrita teatral de Clara coincide com a estreia de sua décima-quinta peça, *A menina e o vento* (1963). Esta obra não esteja diretamente imbricada de outras literaturas, como ocorre em outras peças da autora, ela apresenta temas que denotam um certo engajamento e, sobretudo, faz críticas que podem estar relacionadas ao período histórico vivenciado pela autora. É nesse momento e neste cenário que Maria Clara Machado produziu sua dramaturgia que a esta altura já carregava traços estilísticos bastantes consistentes. Embora a autora tenha repetido alguns achados e recursos literários utilizados anteriormente, nesta peça ela reinventou seu próprio estilo, escrevendo as aventuras de uma menina muito esperta, que “dá nó em pingo d’água e conversa com o vento”¹³.

O significado que está implícito nas entrelinhas de *A menina e o vento* (1963) pode passar despercebido para o leitor e/ou espectador comuns. Mas diante de um olhar investigativo e mais crítico, esta peça chama a atenção. Em quase todas as obras teatrais que Maria Clara escreveu, ao longo de cada uma das trinta estórias, os fatos e as circunstâncias sempre se desenvolvem de maneira cômica. Na trama em questão não é diferente, a autora põe quase tudo em situação de riso. Será por este motivo que a dramaturga não foi atingida pela censura tão rígida à época? Cabe ressaltar, entretanto, que através do riso seus textos falam de coisas sérias como liberdade de um modo geral, seja na família, na sociedade ou na imprensa, algo praticamente impossível durante o regime ditatorial. Naquela época, o Governo Federal fazia bradar o refrão do hino “Eu te amo meu Brasil, eu te amo”, propagado em cadeia nacional de comunicação, tentando incutir o

13 No trecho entre aspas foram apropriadas frases do dito popular brasileiro.



amor à pátria em milhares de estudantes brasileiros. Ao mesmo tempo, Maria Clara fazia com que a protagonista de *A menina e o vento*, sobre o palco pronunciasse em alto e bom som as suas provocações: “Ora, vê-se que o senhor é ignorante; sei fazer uma porção de coisas; sei fazer tricô... e sei fazer coisas boas... para contrabalançar as chatas. [...] arrumar a cama, ir ao dentista [...] e ser obrigada a amar o Brasil” (MACHADO, 1969, p. 20) [grifo nosso].

Embora sejam hoje mais notórios os verídicos fatos envolvendo perseguição a vários outros artistas em tempos de *AI-5*, inclusive com a ocorrência de censura à própria Maria Clara em anos seguintes ao *Ato Institucional*, é de se perguntar como passou despercebida ao carimbo dos censores a frase “[...] e ser obrigada a amar o Brasil” [grifo nosso], que pode ser considerada um evidente insulto à Pátria naquele período. A fala em questão é da personagem Maria de Almeida – trata-se de uma menina de doze anos extremamente prolixa, que tem uma personalidade muito inventiva, cuja semelhança de gênio nos remete a uma outra personagem nacionalmente conhecida: a boneca Emília de Monteiro Lobato. Essa mariazinha que briga, que reclama, que luta, que pede ao *Vento* para fazer umas ruindadezinhas, é a mesma que sonha em descobrir um Brasil muito mais interessante do que aquele mostrado nas fotografias desbotadas dos livros de geografia. Pelo fato de esta personagem ter o mesmo nome da autora, não poderíamos considerar e também ler em sua construção alguns traços autobiográficos? Seria essa Maria de Almeida o alterego de Maria Clara Machado? Mas sigamos o caminho de outros ventos e, como no dizer da própria autora, “[...] tomemos ventos sudoestes [...]” (MACHADO, 1969, p.191) [grifos nosso].

Repercussão: A dramaturgia de Maria Clara Machado atravessando décadas

Tomou-se como objeto de análise a experiência empírica de um grupo de teatro amador em Cuiabá-MT, composto de atores adolescentes e jovens estudantes do ensino secundário, cuja faixa etária variava entre 13 e 20 anos de idade. Esse grupo encenou a peça *O dragão verde* em



2008 com uma cenografia simples, resumida a três cubos móveis, porém muito bem cuidada quanto aos aspectos de indumentárias e adereços, a encenação foi contextualizada no Brasil, o que tornou a obra mais atual.

O primeiro contato que aqueles atores tiveram com um texto de Maria Clara Machado foi no ambiente escolar em 2007, quando encenaram a peça *Tribobó City* (1971). Durante o processo de criação e muito antes da estreia dessa referida montagem de *O dragão Verde* em 2008, vários diálogos aconteceram entre os atores/estudantes e este autor/professor, que também dirigiu o espetáculo. Os diálogos funcionaram como suporte teórico para aqueles jovens artistas, mas tinha também a finalidade de levantar material para esse estudo, a partir do qual foi possível constatar que:

a) os atores/estudantes não conheciam outras obras da autora, até serem apresentados a *Tribobó City* e *O dragão verde*;

b) grande parte do elenco lembrou-se vagamente de ter visto, quando crianças ou quando mais jovem, alguma encenação de *A bruxinha que era boa e/ou Pluft, o fantasmilha*, mas admitiu que nunca tinha lido estas peças;

c) todos os atores foram unânimes em dizer que ao lerem o texto pela primeira vez, acharam a peça desinteressante e sem profundidade temática, – “...pensei que era peça para crianças...”, argumentou uma aluna. Mas, após a vivência com o texto nos ensaios e com o auxílio teórico do professor-diretor, todos foram descobrindo diversas metáforas e informações subliminares às quais eles não haviam prestado atenção.

A experiência descrita anteriormente comprova a necessidade da intermediação de um adulto, a fim de que os temas sejam percebidos e entendidos pelos atores e conseqüentemente pelas plateias. Ou seja, as peças são para crianças, mas dependem da mediação de um adulto como ponte para completar a comunicação. As citadas versões encenações de *Tribobó City* (2007) e *O dragão verde* (2008) corroboraram com a condição de ponte, de meio de comunicação, mas com



o auxílio de atores (mediadores) para transmitirem as mensagens dessas obras machadianas. Observando a reação da plateia infantil ao assistir essas montagens, comprovou-se que as crianças eram seduzidas pelo colorido da montagem, pelas coreografias e pela movimentação dos intérpretes, pois estes atuavam mascarados e saltitantes. Já os adultos reagiam impressionados com as sátiras que o texto apresenta. Retoma-se esse fato ocorrido empiricamente, por se vislumbrar que a educação brasileira venha a adotar regularmente a utilização da literatura dramática como poderosa ferramenta pedagógica, pois isso ainda não é uma prática comum nas escolas brasileiras dos ensinos básico, fundamental e médio.

Dentre outros autores, é possível afirmar que Maria Clara Machado é um dos nomes de relevância que fez girar a engrenagem do processo de avanços do teatro na América Latina, primando por uma dramaturgia que almeja uma função muito maior que o entretenimento. Seja no teatro *O Tablado* ou não, quanta gente não se tornou espectador ou artista de teatro após o contato com a literatura dramática machadiana? Esta é uma pergunta cuja resposta parece imensurável e, justamente por isso, não há como negar a grande influência e a contribuição deste gênero teatral para várias gerações. É perceptível que o compromisso da escritora parece vinculado às mudanças de acordo com os contextos, e isto pode ser constatado através da experiência prática de leitura das suas peças em ordem cronológica. As realidades sociais frequentadas e experienciadas por Maria Clara serviram como mote de criação, mas com um distanciamento crítico.

Segundo os estudos de teorias da comunicação, desde o fim de século XX, o que importa é o que as pessoas fazem com os meios de comunicação, ou seja, um questionamento pertinente nesta análise é qual a contribuição do teatro de Maria Clara Machado? Contudo, um fato não se pode negar, passaram-se décadas e o teatro machadiano ainda permanece. Um dos desdobramentos do empirismo de Clara no teatro *O Tablado*, foi a repercussão de suas montagens teatrais desde 1951 e também na formação de artistas que tornaram-se conhecidos como *Jaqueline Laurence*, *Kalma Murinho*, *Louise Cardoso*, *Hélio Ary*, *Nelly Laport*, *Cacá Mourthè*, *Bár-*



para *Heliadora*, *Ricardo Kosoviski*, *Bernardo Jablonsky*, até as gerações mais recentes que são artistas popularizados pela mídia televisiva como *Malu Mader*, *Cláudia Abreu*, *Marcelo Serrado*, *Heloisa Perissé* e *Lucio Mauro Filho*. Estes são alguns dos nomes que constam nos registros que discriminam os elencos e fichas técnicas das encenações das peças de Maria Clara Machado no teatro *O Tablado*.

Poucos são os teatros brasileiros que preservam a memória de suas montagens. Esse nível de organização é algo que merece destaque, pois no caso de *O Tablado*, há uma catalogação com textos e imagens de registros de suas produções que está disponível através da internet¹⁴, além do acervo de cenários, figurinos e adereços que são patrimônios físicos preservados.

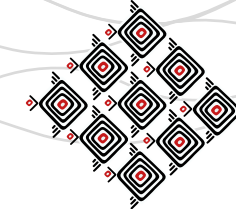
O teatro machadiano ampliou o seu público, conquistando também as famílias não só dos arredores do teatro *O Tablado* na zona sul carioca, mas tempos depois ganhou os palcos do Brasil e do mundo. Este teatro que ainda hoje é classificado como infantil, desde aquela época, ao mesmo tempo em que consegue entreter, comunica, informa, denuncia e registra metaforicamente alguns traços históricos e sociais brasileiros.

A obra dramaturgica de Maria Clara Machado despertou o gosto pelas artes cênicas em pelo menos cinco gerações. Dentre muitas produções profissionais e amadoras de Norte a Sul deste país, a cada temporada teatral, sempre há uma produção para estreiar com um texto da senhora Machado.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

14 Endereço para consulta virtual da história e dos registros de imagens de todas as montagens: <http://otablado.com.br/o-tablado/historia/> Acessado em 19/08/2018 as 17h03.



BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1996.

CAMPOS, Cláudia de Arruda. **Maria Clara Machado**. São Paulo: Edusp, 2005.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. 3. ed. Recife: UFPE, 2005.

LEVI, Clóvis. **Teatro Brasileiro: um panorama do século XX**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

MACHADO, Maria Clara. **Teatro Completo**. 2. ed. Volumes I,II,III,IV,V e VI. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Global, 1996.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

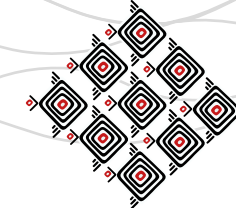
PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Diferentes abordagens em teatro-educação**. Boletim informativo do Instituto Nacional de Artes Cênicas (Inacen), setembro, 1986.

THOMPSON, John. **Mídia e Modernidade: Uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOCUMENTOS POR MEIO ELETRÔNICO:

Rio de Janeiro: **Cadernos de Teatro O Tablado**, Edição Nº164-5, Jan. Fev. Mar. 2001. <http://otablado.com.br/cadernos-de-teatro/> Acesso em 04/07/2018 as16h01

O TABLADO. Maria Clara Machado: vida: obra. Site elaborado por Luiza Chamma; Vizir; Juliana Tillmann. Disponível em: www.otablado.com.br - Acesso em: 04/07/2018 as 9h40



MONUMENTOS DO ARTISTA PAULO DE SIQUEIRA E A MEMÓRIA DA CIDADE: PROPOSTA DE REFLEXÕES SOBRE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO

Sonia Monego¹ - UNOCHAPECÓ
Marinilse Netto² - UNOCHAPECÓ
Rudimar Roberto Pereira³ - UNOCHAPECÓ

Resumo

Este trabalho é resultante de uma experiência em Arte/Educação desenvolvida com alunos do ensino fundamental e médio em uma escola do município de Chapecó-SC. Teve como objetivo realizar atividades que oportunizaram reflexões sobre a memória da cidade a partir da escultura “O Desbravador” do artista Paulo de Siqueira. Ao refletir sobre aspectos relacionados a linguagem escultórica, a memória, a arte e a cultura da cidade representados na obra do artista, surgiu a possibilidade de incluir no estudo outras obras expostas na cidade. O trabalho apresenta o registro de oito obras do artista em um mapeamento, indicando sua localização no espaço urbano e suas características materiais e simbólicas. A pesquisa contribui como um registro do conjunto de obras do artista expostas na cidade e por suas características, o processo de ensino e aprendizagem caracteriza-se como uma metodologia de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Monumentos de Paulo de Siqueira. Memória.

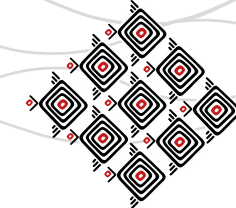
Introdução

Este artigo tem o objetivo de relatar experiências em Arte/Educação vivenciadas com alunos do ensino fundamental e médio em uma escola estadual da cidade de Chapecó, estado de Santa

1 Mestre em História (UPF). Professora de artes visuais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó- UNOCHAPECÓ. Especialista em Arte Educação e em Docência no Ensino Superior e licenciada em Educação Artística.

2 Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Professora de artes visuais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó- UNOCHAPECÓ. Mestre em Educação, Especialista em Metodologias para o Ensino das Artes e licenciada em Educação Artística com habilitação em artes plásticas.

3 Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó- UNOCHAPECÓ.



Catarina. A atividade teve como objetivo oportunizar espaços de reflexões sobre a arte, a cultura e a memória da cidade a partir das esculturas do artista Paulo de Siqueira.

A pesquisa teve início a partir do desenvolvimento de atividades com a linguagem escultórica. Ao realizar leitura da obra “O Desbravador” do artista Paulo de Siqueira, o processo de ensino foi ampliado e possibilitou que os alunos conhecessem outras obras do artista expostas na cidade. A partir disso foi realizada uma excursão pelos bairros da cidade, registrando as obras por meio de fotografias e após, foi realizada pesquisa em busca de informações sobre as mesmas.

A pesquisa revelou trabalhos centrados no percurso de vida do artista mas com foco na obra “O Desbravador”, conforme apresentam Fin (1997); Monego (2009) e Guisolphi (2010) e em relação as outras obras do artista aqui apresentadas não foram localizados trabalhos acadêmicos ou registros de imagens.

Considera-se que este trabalho contribui como um registro do conjunto de obras expostas na cidade e propõe reflexões sobre as características materiais e técnicas dos monumentos, bem como suas representividades locais.

Quanto ao processo de ensino pode-se dizer que a aprendizagem será muito mais significativa na medida em que o aluno se apropria de novos conhecimentos através da pesquisa, da descoberta e da recepção das informações dando-lhes sentidos, que são resultados da experiência proposta e vivida por ele.

O artista Paulo de Siqueira e o monumento “O Desbravador”

Paulo de Siqueira, muralista, pintor e escultor com prestígio nas décadas de 1970-90 na região faleceu em 1996 deixando um importante legado artístico e histórico. Nascido no estado do Rio Grande do Sul estabeleceu-se em Chapecó motivado pelo apoio que na época, a política local dava para a área da cultura. Conforme pesquisa realizada em site de notícias da Prefeitura



de Chapecó, o artista contribuiu significativamente para a área da cultura, organizando e participando de eventos de artes plásticas. “Possui aproximadamente 60 esculturas majestosas em centenas de cidades do Brasil e do exterior.”

Em suas esculturas a matéria usada é a sucata e as criações têm como inspiração figuras simbólicas, consideradas não somente objetos estéticos, mas representações de fatos sociais, econômicos, políticos e culturais. Os monumentos geram diferentes significados no processo de leitura da cidade, desde o testemunho daqueles que os viram nascer, até no olhar de quem os observa na atualidade.

O monumento “O Desbravador” idealizado pelo Lions Clube nos anos de 1970 é o símbolo da cidade e por que não dizer, da região e representa uma história contada por aqueles que idealizaram o desenvolvimento. Segundo Guisolphi (2010, p.261) a visão é de que “somente a partir da chegada do colonizador gaúcho é que foi possível construir uma história, pois afirma que se partiu do „zero absoluto□”. Ainda de acordo com a visão idealizadora do monumento, as populações de indígenas e de caboclos que habitavam a região não constituem “uma construção histórica”.

Pode-se dizer, portanto, que o monumento faz referência ao povo e a cultura gaúcha, em seus ideais de progresso, seus modos e costumes e o monumento “[...] seria uma forma de reafirmar as suas representações acerca da história da ocupação do oeste de Santa Catarina.” (GUISOLPHI, 2010, p. 263). Nos espaços que ocupam os monumentos geram significados estéticos e simbólicos dialogando com diferentes contextos culturais e históricos. Na análise destes monumentos recorre-se a Nora (1993, p. 07) quando afirma que “[...] os lugares da memória são por eles mesmos referentes, ou seja, em estado puro, fechado em si mesmo, lugar de excesso, mas aberto, extensão de suas significações”.

Ao se apropriar de um espaço público, o monumento tem a capacidade de estabelecer relações sgnicas, gera interpretações ao mesmo tempo em que se estabelece como um ponto de referência espaço-temporal. Dotados de elementos simbólicos os monumentos são “[...] por-

Fig 1. Monumento “O Desbravador”. Fotografia do acervo dos autores.

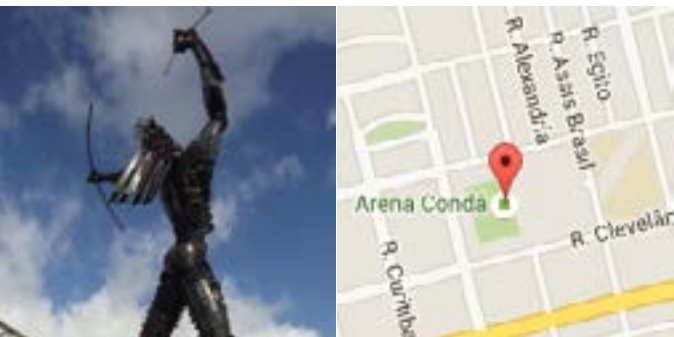


Nome: O Desbravador

Data de criação: 25 de agosto de 1981

Localização: Localizada no centro da cidade de Chapecó na Avenida Getúlio Dorneles Vargas. Material/Dimensões: Placas de metal/ medindo 14,5 metros de altura

Fig 2. Monumento “Índio Condá”. Fotografia do acervo dos autores.



Nome: Índio Condá Data de criação: 1978

Localização: Localizada no complexo do Arena Condá e do Centro de Eventos. Rua Índio Condá, Centro - Chapecó-SC
Material/ Dimensões: Sucata em ferro/4 metros de altura pesando aproximadamente 800 kg

tadores de mensagens e que servem para estimular o imaginário social, formando imagens que remetem a um passado, produzindo reflexões”, diz Monego (2009, p. 26).

Rodrigues e Dodebei (2013, p. 256) entendem que os monumentos “[...] são construções sociais que nos remetem ao passado com o objetivo de sacralizar acontecimentos, fatos, personagens ou figuras históricas”, neste sentido, como testemunhos do passado perpetuam e reforçam determinada visão ou ideologia. De acordo com as autoras citadas o conceito de memória perpassa “[...] tanto às relações entre os sujeitos históricos numa determinada sociedade quanto às relações entre o passado e o presente.”

Mapeamento do conjunto de oito obras do artista na cidade de Chapecó

O processo educativo teve como objetivo realizar um revisitamento das obras do artista as quais foram fotografadas e catalogadas a partir de suas características e localização. O trabalho apresenta oito obras do artista expostas na cidade de Chapecó, estabelecendo relações com suas representatividades e significados.

Visto como cartão de visita da cidade, o monumento “O Desbravador” está localizado na praça central, ao lado da igreja matriz. Tornando-se o principal símbolo da cidade, a escultura representa um homem (gaúcho) com chapéu e pala, empunhando um machado em uma das mãos e um louro (*laurus nobilis*), símbolo da vitória, na outra. Dia 25 de agosto é aniversário do município e não foi coincidência o fato da obra ter sido datada neste dia.

O monumento “Índio Condá” é a representação da figura do líder indígena Vitorino Condá. Com arco e flecha nas mãos, simboliza a luta pela disputa de terras entre indígenas e colonizadores na região durante parte do século XIX. A escultura está exposta em área pública em um complexo cultural que envolve o Centro de Eventos e o estádio Arena Condá, palco dos jogos do time da cidade.

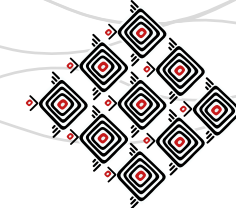
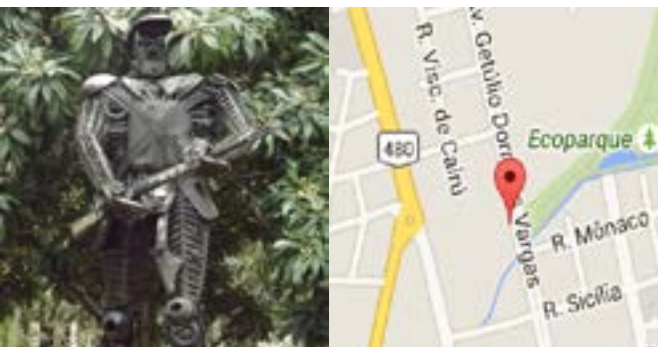


Fig 3. Monumento “Padre Marcelino Champagnat”.
Fotografia do acervo dos autores.



Nome: Padre Champagnat Data de criação: 1978
Localização: Localizada na praça do Bairro Santa Maria,
Rua Condá, Chapecó-SC Material/Dimensões: ferro/
Aproximadamente 2 metros de altura.

Fig 4. Monumento “O Soldado”. Fotografia do
acervo dos autores.



Nome: O Soldado Data de criação: 1991
Localização: Localizada no pátio do 2º Batalhão da Polícia
Militar João Candido Marinho, Avenida Getúlio Dorneles
Vargas próximo ao centro de Chapecó. Material/Dimensões:
Sucata em ferro fundido. 2,5 de altura

O monumento “Padre Marcelino Champagnat” representa a religiosidade. A escultura está exposta em uma praça do bairro Santa Maria e lá está elevado em uma espécie de palco a cerca de 2 metros do chão. O material usado é o ferro, pintado na cor cinza. A figura possui características de padre ou frei, sua vestimenta como uma capa ou bata, representa ser grossa e pesada. Em sua cabeça, composta por engrenagens, há um chapéu.

O monumento “O Soldado” está exposto e fixado em uma espécie de palco de pedras. Fazendo jus ao nome, o monumento é semelhante a um soldado real, está em pé com uma espécie de espingarda (carabina) nas mãos, com capacete na cabeça, veste armaduras e cinturões de munição. A obra transmite um olhar sério e pronto para a batalha. Há uma placa na obra com a seguinte inscrição: “Segurança da sociedade oestina mesmo com o risco da própria vida”. O monumento homenageia policiais militares que morreram em serviço.

O monumento “O Viajante” faz uma alusão à obra “O Desbravador” e foi idealizada para ser pira olímpica na abertura dos Jogos Abertos de Santa Catarina, realizados em Chapecó em 1991. A estrutura é oca, o material usado foi argila, estopa, fibra de vidro e ferro. Após os jogos, o monumento foi instalado no terminal rodoviário e foram feitas adaptações, a pira olímpica foi substituída por um chapéu (FIN, 1997).

A escultura “Novas Metas” está fixado em um espaço de convivência no pátio da Unochapecó (Universidade Comunitária da Região de Chapecó). O monumento possui um semblante forte, está com as pernas semiabertas dando um aspecto de fixação, a sua cabeça está olhando para cima e ambas as mãos estão levantadas, a mão direita segurando um objeto parecido com um avião de papel ou uma pequena lança levemente inclinada para trás como se estivesse planejando lançar o objeto. Na inscrição da obra há dizeres sobre o simbolismo do esforço da universidade contra todos os verticalismos que massacram a busca do saber. (FIN, 1997).

O monumento “Tributo a Elke Hering” homenageia uma artista que era sua contemporânea e referência da arte catarinense. A artista blumenauense que transitou entre o desenho, a pintura,

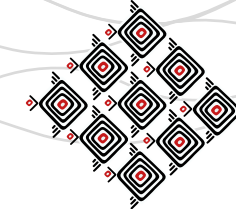
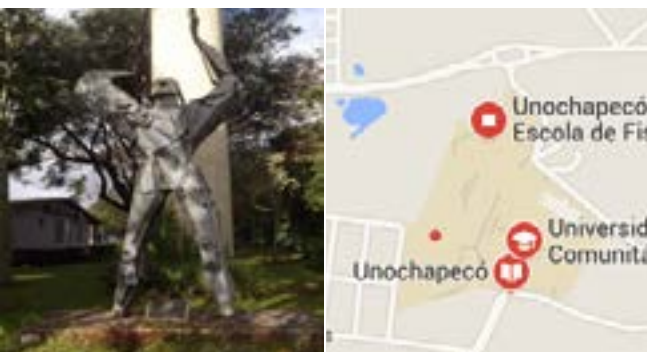


Fig 5. Monumento “O Viajante”. Fotografia do acervo dos autores.



Nome: O Viajante Data de criação: 1992
Localização: Localizada no Terminal Rodoviário Raul Bertolamei, Bairro Passo dos Fortes, Rua Líbano 111.
Material/Dimensões: Modelagem em argila e construção com fibra de vidro e estopa. Aproximadamente 7 metros de altura

Fig 6. Monumento “Novas Metas”. Fotografia do acervo dos autores.



Nome: Novas Metas Data de criação: 1996
Localização: Localizada no pátio da Universidade Regional Unochapecó, Av. Atílio Fontana, 591 -E - Efapi, Chapecó – SC. Material/Dimensões: Sucata em ferro fundido. 4 metros de altura.

a gravura e a escultura, começou a carreira auxiliando na execução de vitrais religiosos. A obra é feita em metal, está suspensa somente por um pedestal e representa uma forma abstrata.

O monumento “Ilizarov” está fixado em frente a uma clínica de ortopedia, o Instituto de Marco. A escultura é feita em aço inoxidável, representa o autorretrato de Paulo de Siqueira, em uma de suas viagens sofreu um acidente que acabou com a perna quebrada, e devido ao seu peso teve de usar um aparelho tipo Ilizarov, do qual deu o próprio nome ao monumento. A estátua tem em sua mão direita, a árvore símbolo da ortopedia. O braço esquerdo está imóvel, alinhado ao corpo. “A massa, pesada e praticamente sem movimento da escultura, deve-se à própria imobilidade que Paulo passou. Na perna o aparelho que garantiu a cura” (FIN, 1997, p. 46-7).

Em uma visão formal, de acordo com Freitas (2010) as esculturas ditas tradicionais, em sua maioria, são figurativas, verticais e estão expostas sobre pedestais. Servem como símbolos de mediação entre o lugar onde a escultura está exposta e os significados que ela expressa. Tal questão está bem expressa nos monumentos de Paulo de Siqueira.

As obras-memória de Paulo de Siqueira e as atividades na escola

Segundo Barbosa (1998) as esculturas propõem “representações simbólicas dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças.” Nesta visão, a interação e o “contato com a escultura em espaços públicos oferece grande potencial educativo”, “[...] como uma porta de entrada para o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e a aquisição do conhecimento, advindo de uma (re)construção do conhecimento por meio de suas memórias”, dizem Passos e Zunzarren (2016, p. 24).

Após revisitar as obras foram propostas experiências que estimulassem refletir sobre as suas significações a partir da linguagem escultórica. No decorrer das atividades várias questões

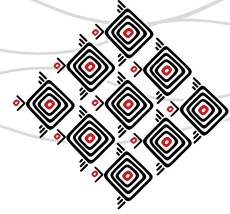
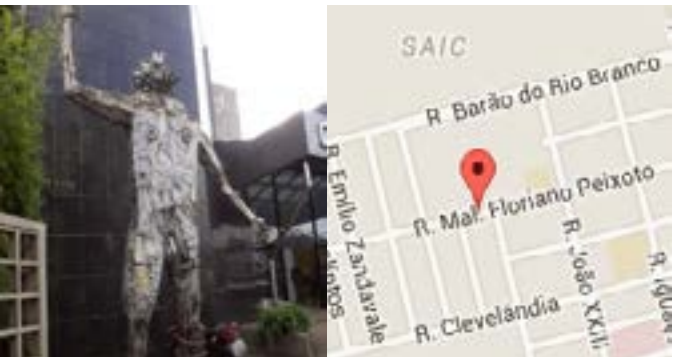


Fig 7. Monumento “Tributo a Elke Hering”. Fotografia do acervo dos autores.



Nome: Tributo A Elke Hering Data de criação: 1993
Localização: Localizada no interior do Terminal Rodoviário Raul Bartolamei, Bairro Passo dos Fortes, Rua Líbano 111.
Material/Dimensões: Sucata em ferro fundido.
Aproximadamente 3 metros de altura

Fig 8. Monumento “Ilizarov”. Fotografia do acervo dos autores.



Nome: Ilizarov
Data de criação: 1993
Localização: Localizada em frente ao Instituto de Marco, Rua Marechal Floriano Peixoto, 430 – Bairro SAIC - Chapecó – SC.
Material/Dimensões: Aço inox. Aproximadamente 5 metros de altura

foram sendo pontuadas ou refletidas sobre os monumentos, estrutura material, local de exposição, entre outros.

Os alunos são levados a exercitar o olhar e após observar a matéria, as formas e elementos das obras, são incentivados a pensar no uso de diferentes materiais para a criação tridimensional, pois por suas características, atividades em arte-educação que envolvem a linguagem escultórica demandam determinadas habilidades e processos.

Para Passos e Zunzarren (2016, p. 35), “[...] a arte solicita os sentidos e funciona como porta de entrada das sensações e, portanto, permite uma compreensão mais imediata e significativa sobre as dimensões sociais.” Ao revisitar as obras do artista os alunos foram estimulados a novos olhares sobre a representação e a memória da cidade, bem como sobre como se dá o processo de criação e produção em arte.

No que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com Ausubel (2003), autor da teoria da atividade significativa, existem pelo menos três vantagens nesse tipo de abordagem: o conhecimento adquirido é fixado e lembrado por mais tempo, aumenta a capacidade do aluno em aprender com todo tipo de material disponível, mesmo se a informação original for esquecida. No caso disso ocorrer, há outro processo definido como “reaprendizagem”.

Conforme já registrado, o trabalho teve início com conteúdos da linguagem escultórica e com o contexto e leitura da obra de Paulo de Siqueira. Foi a partir dessa atividade que as outras etapas foram desenvolvidas. Desse modo, a obra “O Desbravador” e seu referencial simbólico serviu como uma espécie de “ancoragem” para o que foi proposto e realizado depois. Neste sentido, a aprendizagem significativa envolveu a interação entre conhecimentos prévios (que o aluno possuía ou que foi oferecido a ele em um primeiro momento – a obra – o símbolo do desbravador e a memória da cidade) e a relação que se estabeleceu a partir do conjunto de novos materiais e conteúdos que foram apresentados a ele.



Considerações finais

Como difusores históricos e de memória, as esculturas de Paulo de Siqueira, representam, cada um em seu tempo, os sentidos e significados de suas representações. Ao proporcionar o revisitamento das obras, contribuem para a reflexões sobre aspectos históricos, conceituais e metodológicas do ensino da Arte.

Nesta interação o professor de artes tem a possibilidade de reelaborar sua prática em artes, desenvolvendo pesquisa, se apropriado de conceitos de outras áreas de conhecimento, experimentando e recriando novos espaços de criação e expressão. Na mediação e interlocução sobre a arte, a memória da cidade e os monumentos de Paulo de Siqueira, o professor é desafiado a buscar novas estratégias, criando novos métodos e processos de ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

FIN, Neocy. Vida e obra de Paulo Vida e obra de Paulo de Siqueira de Siqueira. 1997. **Dissertação**. Especialização em Artes. Universidade do Oeste de Santa Catarina, Chapecó, 1997.

FREITAS, Rosana. Entre não-paisagem e não arquitetura: ainda sobre Krauss e a escultura contemporânea. **ANPAP**. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas “Entre Territórios”. Cachoeira. Bahia. 2010.

GUISOLPHI, Anderson J. A construção da estátua “o Desbravador”: materialidade ideológica. **Cadernos do CEOM** – Dossiê 20 anos do curso de História da Unochepecó, ano 24, n. 33, p. 257-275, 2010.



MONEGO, Sonia. Histórias que se revelam: representações simbólicas da formação de Chapecó no monumento 'o desbravador' e no mural 'o ciclo da madeira'. **Dissertação**. Mestrado em História. Universidade de Passo Fundo (UPF), 2009, 110p.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n.10, p. 7-28, dez. 1993.

PASSOS, Alexandra do N; **ZUNZARREN**, Carime. Escultura: interação educativa e desenvolvimento local. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 6, n. 12, p. 24-41, 2016.

RODRIGUES, Gerlane, DODEBEI, Vera. Os monumentos urbanos e a construção da memória na cidade de Vitória da Conquista. **Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, p. 255-280, 2013.

Site da Prefeitura de Chapecó. Disponível em: <<https://www.chapeco.sc.gov.br/cultura/index.php?r=conteudo&idconteudo=17>>. Acesso em 25/06/2018.

RASTROS EM PAPEL: MEMÓRIAS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA UFPEL

Úrsula Rosa da Silva¹ - UFPeI

Resumo

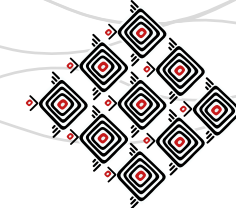
Este estudo trata do registro e reflexão a respeito do ensino da arte na Universidade Federal de Pelotas (RS), considerando a perspectiva da memória e história deste ensino e da formação de docentes neste campo de saber. O estudo tem como fonte de análise documentos e dados decorrentes do projeto de pesquisa Revisitando o Instituto de Letras e Artes (ILA-1969-2010), que objetiva contextualizar historicamente e valorizar as histórias de vida e de ensino dos docentes dos cursos de artes da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa utiliza como aporte teórico pensadores como Bourdieu e Josso, valorizando a abordagem da escrita de si e elementos que configuram o meio acadêmicos, que influenciam as metodologias de ensino. O texto apresenta uma análise do acervo pessoal de documentos dos professores Myriam Anselmo e José Cava que atuaram no Instituto de Letras e Artes até início dos anos 1990. Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Memória do ensino. Formação de professores.

Introdução

O projeto de pesquisa Revisitando o Instituto de Letras e Artes² (1969-2010) trata do tra-

1 Doutora em História (PUC/RS) e Doutora em Educação (UFPeI). Professora de Filosofia da Arte e Estética do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, atuando na Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais.

2 Em 1969, a Universidade Federal de Pelotas originou-se da fusão da antiga Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul com entidades isoladas de ensino superior, em atividade no Município, como a Faculdade de Agronomia “Eliseu Maciel” – a primeira fundada no Brasil – a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Direito, as faculdades de Ciências Domésticas e de Medicina Veterinária, o Instituto de Sociologia e Política e a Faculdade de Medicina de Pelotas. Além destas, o Conservatório de Música de Pelotas e a Escola de Belas Artes Cármen Trápaga Simões (E.B.A., criada em 1949) passam a ser unidades agregadas à UFPEL. Os Cursos de Artes da UFPEL/RS tiveram sua origem na Escola de Belas Artes (EBA), que obteve autorização do Governo Federal para funcionamento dos Cursos de Graduação em Pintura, Escultura e Gravura em dezembro de 1955 (Decreto nº 37690). Em 1967, com o recebimento de um prédio próprio, a Escola passou a chamar-se Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões (EBA) e, com a criação da Universidade Federal de Pelotas em 1969, tornou-se unidade agregada. O estatuto da

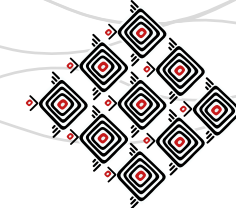


balho de docentes que passaram pelo atual Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (RS). O estudo aborda histórias que demonstraram experiências de formação transformadora vividas por estes professores. Além disso, o enfoque é dado à memória do trabalho, das vivências e das realizações dos professores, considerando que este Centro é formador de profissionais que atuam, na sua maioria, no Sul do Brasil desde os anos 1970. Além do aspecto de historiografar os momentos vividos no ILA, este estudo pretende retomar a produção dos professores no sentido de dar ênfase as suas concepções pedagógicas dentro do ensino superior, sua visão do que significa o ensino de arte, quais as metodologias e procedimentos para efetivá-lo na formação tanto de artistas quanto de professores de artes, e se este ensino nos aponta especificidades nas visualidades produzidas.

As memórias da docência estão, em geral, ligadas a aspectos biográficos, ou seja, quando se fala de uma metodologia aplicada por professores, também é preciso considerar o modo como estes professores se formaram, como vêem o mundo, quais as suas expectativas no campo do ensino, enfim, a pessoa que ensina é parte do processo de ensino, e suas escolhas estão, a todo o momento, influenciando seu modo de agir e sua atuação como docente e como formador.

Nesse sentido, pensamos que as pesquisas e ensaios escritos por professores do Centro de Artes podem dar um panorama das características deste ensino no período de 1969 a 2010, bem como podemos perceber que as mudanças nacionais, em termos de reformas educacionais e curriculares, têm uma relação direta com o modo como os cursos vão se desenhando ao lon-

UFPEl, de 1969, criou cinco Institutos básicos: Instituto de Artes; Instituto de Biologia; Instituto de Ciências Humanas; Instituto de Física e Matemática e Instituto de Química e Geociências. Em 1973, o Conselho Técnico-administrativo da EBA dá andamento ao processo de transferência do patrimônio da unidade agregada (EBA), aprovando a incorporação da Escola à Universidade, com a condição de que os professores e os funcionários fossem transferidos para o quadro da UFPEL. A união da EBA com o Instituto de Artes deu origem ao ILA (Instituto de Letras e Artes da UFPEl). Dados conforme *Arquivo do Centro de Artes*. UFPEL, Pelotas.



go da história e produzindo visualidades que também permitam identificá-lo como formador do campo da arte na região Sul do RS.

Memórias da docência em artes na UFPel

A história do Centro de Artes passou por várias transformações e denominações – Escola de Belas Artes Carmen Trápaga Simões (1949), Instituto de Artes (1971), Instituto de Letras e Artes (de 1973 a 2005), e Instituto de Artes e Design (de 2005 a 2010) – e o cotidiano desta memória ainda tem poucos registros em textos com o enfoque da historiografia.

Desde o ano de 2012, uma série de atividades foram realizadas para retomar a história do ILA – Instituto de Letras e Artes (atual Centro de Artes) da Universidade Federal de Pelotas/RS, desde Encontros, Seminários sobre as Memórias do Ensino da Arte, sendo parte dos registros da pesquisa está publicada ou documentada *on line*³. Na oportunidade de um Seminário de 2012, a professora Myriam Anselmo⁴ doou para esta pesquisa alguns de seus documentos, dentre textos; imagens; cadernos de aula. Este gesto de passar seus registros significou muito mais do que uma entrega de papéis ou de um acervo que pode manter uma memória: significou uma entrega de si, uma aposta na continuidade de uma luta de anos pelo ensino e dedicação às artes, que iniciou, como ela disse: “com um contrato de serviço sem remuneração, com prazo indetermi-



Fig. 1 – Imóvel doado a Escola de Belas Artes (EBA) por Carmen Trápaga Simões, em 1963.
Fonte: Coleção EBA/Fototeca Memória da UFPel.

3 Um vídeo documentário foi produzido por professores e alunos do Curso de Cinema da UFPel, sob coordenação da profa. Cintia Langie, e como resultado parcial da pesquisa orientada pela autora deste texto. O documentário encontra-se disponível em: <http://paeufpel.blogspot.com.br/2014/06/centro-de-artes-origens.html>.

4 Myriam de Souza Anselmo ingressou em agosto de 1968 na Escola de Belas Artes (EBA) para lecionar Anatomia Artística. Depois a partir da criação da UFPel, em 1969, e a união da EBA com o Instituto de Artes, que deu origem ao Instituto de Letras e Artes (ILA), neste foi profa. de anatomia e escultura, foi chefe do Departamento de Artes Visuais, em 1975, coordenou o Curso de Graduação em Pintura, Escultura e Gravura em 1973, foi diretora do Instituto de Letras e Artes de 1977 a 1981, aposentou-se em 1990.



nado”⁵, apostando que a universidade iria criar um Instituto de Artes. Os onze professores que começaram a dar aulas na criação deste Instituto pela Universidade, trabalhando literalmente por amor, deram muito de si para estruturar o ensino das artes dentro da UFPel.

A pensadora Marie-Christine Josso, que trabalha com o método biográfico, mostra como as histórias de vida são fundamentais para a constituição do processo de formação. Na obra *Experiências de Vida e Formação*, ela apresenta alguns tópicos que desenvolveu em sua tese de doutoramento (publicada em 1991, com o título *Caminhar para Si*) e também aborda a importância das histórias de vidas, como material de apoio na investigação sobre formação, principalmente no espaço universitário. Para Josso, o enfoque por histórias de vida tem dois objetivos: evidenciar o modo como o pesquisador modifica seu posicionamento ao se envolver e aprimorar a metodologia de pesquisa-formação vinculada a uma história de vida; e constituir um novo campo de reflexão, abrangendo a formação e a autoformação (2010, p. 31).

Por outro lado, também se torna importante avaliar os aspectos da estrutura que a academia possibilita aos professores para que o trabalho pedagógico tenha um apoio, não apenas de base metodológica, curricular e conceitual, como também de âmbito da infra-estrutura, de um espaço que dê condições para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive. Pierre Bourdieu tem refletido em seus textos a respeito da abordagem didática, bem como a estrutura que está por trás do ensino. Em sua obra *Homo Academicus* (publicada na França em 1984), ele toma como tema os acontecimentos que ocorreram antes e durante maio de 1968, traçando uma topografia social do mundo universitário, demonstrando que existem dois lados nesta estrutura composta por sujeitos classificadores: o lado do saber, caracterizado pela liberdade acadêmica e, de outro, o lado do poder, que toma para si o que chama de responsabilidade social (2013, p.17). Bourdieu analisa a sociedade como estruturada em campos, e a universidade, assim como a escola, pos-

5 Relato oral de Myriam de Souza Anselmo no Seminário Memórias do Ensino da Arte, Centro de Artes, 2012.



suem uma lógica organizacional que compete com o campo do saber, ou seja, ambos acabam dependendo um do outro.

Nos escritos de Myriam Anselmo encontramos desde planos de aula a planejamentos de gestão, que revelam uma organização prática em um cotidiano administrativo, mas também, e muito articulada a um pensamento sobre esta estrutura administrativa, uma elaboração de procedimentos didáticos necessários para a fundamentação do ensino na arte e no âmbito da universidade. Aliás, somente o contato com os cadernos⁶ de escrita de Myriam já são fonte de uma experiência de emoção. A escrita é feita à mão com caneta, muitos desenhos a lápis, e com o cuidado de uma professora que apresenta, de forma organizada seu planejamento para cada dia de aula. Esses espaços que se intercalam na escrita, no papel testemunham que, na verdade, a estrutura acadêmica não existe separadamente do movimento pedagógico diário da universidade. Esta escrita demonstra um pensar, que é vida pulsante, presente nas linhas traçadas dos currículos, ou seja, que todo o planejamento, que fica no papel e no que chamamos “grade” curricular, deve ser vivido no cotidiano acadêmico. É desta vida que trata a formação.

Além do conteúdo que este caderno traz, começo a refletir a partir dele mesmo, do suporte que envolve uma escrita, uma documentação, uma narrativa muito íntima no sentido de um diário com o qual conversamos e confessamos nossos sonhos e nossas decepções, as realizações, as conquistas e as decepções também do cotidiano. A escrita à mão nos desloca no tempo, antes do computador, antes do email, das mensagens e textos descartáveis de hoje. A tecnologia nos afastou de certa personalidade expressas nestes documentos manuscritos. Também tirou de certo modo a autoria, do traço escrito, da caligrafia, sobreposta pela máquina que digitamos, das impressões que nos distanciam do gesto da escrita e da marca manual no papel. O caderno manuscrito traz uma nostalgia do tempo que guarda consigo.

6 Caderno de anotações de Myriam Anselmo – com registros de novembro/1980 a dezembro/1982.



Ao mergulhar neste documento, vou confirmando algumas considerações: primeiro, que existe uma estrutura na instituição de ensino da qual não se pode prescindir, e a qual, cotidianamente temos que enfrentar. Segundo, que a base pedagógica está absolutamente ligada à estrutura físico-administrativa da instituição.

A partir disso, pergunto: qual seria o papel do ensino da arte hoje, dentro e fora do espaço acadêmico? Acredito que a formação de professores passa pelo convívio cotidiano também do grupo de que fazemos parte, aprendemos com nossos colegas, e isso é o que melhor define a formação continuada: dia a dia continuamos nossa jornada de aprendizagem, num cotidiano que vai dando significado ao nosso fazer. E esse cotidiano, como define Fernando Hernández (2007), demanda que se desenvolva uma percepção aguçada para ver o novo no “mesmo”, ou seja, o mundo é o mesmo todos os dias, as pessoas são as mesmas, ou pensam ser, o segredo está em perguntar “quem vê?” e “o que vê?”. Aquele que se coloca num estado de predisposição para ver o novo vai sempre buscar outras formas de significação, não vai se acomodar com os significados dados e vividos no dia-a-dia pelo senso comum. Ao contrário, o cotidiano vai ultrapassar o sentido de mesmice para dar-nos novos olhares, outras formas de significar, desde que estejamos prontos para esta abertura para o mundo.

Assim vejo o legado de Myriam Anselmo, como motivador, inspirador de mais fazeres, de mais vida, de mais motivos para seguirmos, darmos continuidade, e para contagiar a outros com arte. Dentre suas anotações de compras, concertos e a demanda por verbas para a aquisição de um prédio para o ILA (Instituto de Letras e Artes), as questões pedagógicas sempre aparecem articuladas. Vemos que em seus objetivos para os “próximos dias” estaria presente a articulação das ações de ensino, pesquisa, extensão junto a equipamentos, material, pessoal e espaço, ou seja, sempre teve a visão de que a estrutura acadêmica e a base pedagógica devem andar juntas.



Dia 01 de julho de 1981 – considerações em face a uma mudança de período letivo e a aquisição do prédio próprio do ILA – *Mente – Mentos – Mentalidades – Vinculando a função ao espaço e considerando que para agir é preciso espaço, vejamos as providências cabíveis para a direção nos próximos dias, quanto ao: 1- Ensino; 2 – Pesquisa; 3- Extensão; 4- Pessoal; 5- Material, equipamentos; 6- Espaço (Caderno de anotações de Myriam Anselmo - nov/1980 a dez./1982).*

No encaminhamento dos itens citados, Myriam traz um estudo de reestruturação de todos os cursos do ILA, em termos de conteúdo, estrutura e avaliação, e considera as tarefas que compete a um Colegiado de Curso:

Um Colegiado por curso deverá ter condições de: atualizar constantemente o currículo de acordo com o meio; Manter os alunos atualizados com os eventos realizados no país e fora do país; Organizar o preparo, acompanhamento e a integração do alunado com os trabalhos com a comunidade através da extensão; Manter-se atento para com o mercado de trabalho aprimorando o nosso aluno – o formado e o em formação – propiciando uma constante melhoria através de cursos, seminários, encontros, excursões [...] (Caderno de anotações de Myriam Anselmo, dia 01/07/1981).

Em seus estudos, Myriam Anselmo propõe que os cursos de Artes Plásticas tenham uma parte do currículo básico em comum; que cada aluno faça no mínimo uma mostra individual avaliada por docentes e que no fim da Graduação o aluno tenha, pelo menos três trabalhos que caracterizem sua poética, devendo esta produção passar por uma banca de avaliação. Esta proposta, pensada em 1980, está na origem dos atuais TCCs (trabalho de conclusão de curso). Ela percebe que o TCC é um modo de qualificar a formação do aluno, fazendo-o não apenas elaborar um texto como resultado de pesquisa, mas principalmente faz com que haja um aprendizado no modo de pesquisar, de estudar, de elaborar textos e de expor seu pensamento.



A trajetória do artista-professor também merece ser vista pela história, não pela história da arte apenas, mas pela história de como fazer arte, ou seja, do processo a partir do qual surge a obra, da busca ou do modo como se busca para criar.

Para o professor e artista Érico Cava⁷, a arte não segue regras, e uma das suas teses é que tudo se fundamenta na criatividade, tanto que em seu acervo bibliográfico, esse tema toma mais de 150 títulos. Uma de suas especialidades, segundo ele, é ensinar: “meu papel era desenvolver um pouco de coragem nas pessoas” (apud MARTINS, 2012, p. 1). Deste modo, o professor Cava sempre teve o cuidado de registrar seus projetos, como elaboração, como pesquisa e como provocação para o outro, para aquele que se dispusesse a mergulhar nas suas experimentações, nas suas oficinas de criação. E nos relatos de ex-alunos e excolegas aparece esse deslumbre com a forma como o artista Cava propunha as vivências, nas quais entrando na proposta o aluno criava sem colocar impedimentos de limitações ou medos: “o professor Cava não cobra o saber criar. Ele põe as pessoas em uma situação que, quando se dão conta, já estão criando, acima de qualquer insegurança ou sensação de incapacidade” (PELLEGRIN apud MARTINS, 2012, p. 1).

Ele trata da criatividade e a relaciona com o pensamento elaborativo. Ele afirma que para desenvolver a criatividade é preciso considerar dois aspectos: o cognitivo e o comportamental. O

7 José Érico Alípio Cava é Bacharel em Artes Plásticas/Pintura, ingressou em agosto de 1961 na Escola de Belas Artes Cármen Trápaga Simões, de Pelotas (EBA), como aluno, formou-se em 1963. Foi professor de Desenho no Colégio Pelotense e no logo Colégio Comercial Irmão Fernando. Na EBA ingressou para lecionar Pintura, Teoria da Cor e da Composição, Paisagem Urbana. Foi vicediretor da EBA. No Instituto de Letras e Artes (ILA), a partir de 1978, lecionou da disciplina de Pintura; Expressão Gráfica; Expressão Plástica; Expressão em movimento I e II; Desenho Industrial (Design do objeto I e II); Arte Decorativa; Desenho Artístico | Programação Visual e Prática Profissional. Aposentou-se em 1991.

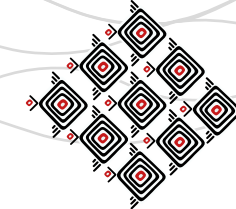


aspecto cognitivo envolve sensibilidade (interna) para a vida, para o grupo, para a pessoa. O aspecto comportamental envolve uma atitude de estar aberto para o mundo, é se ver como criança, é encontrar sua criança interior. Os dois juntos tem como consequencia a criatividade.

É preciso observar, como a criança, tudo o que está ao nosso redor. Significa ter um modo de olhar, de ver, de contemplar, sem querer explicar e sem ter medo de ousar. A criatividade acontece ao estimular o pensamento elaborativo, por meio de informações. Por exemplo, por meio de encontros experimentais, como algumas Oficinas que ele propôs em escolas, em que ele possibilita momentos com bilhetes figurativos e semânticos; em que descreve sentimentos, e a partir daí brota o ser criativo. O homem criativo é o homem comum, não é preciso que se mexa nas suas características. É preciso haver uma proposta de trabalho, em que se apresente o risco, é preciso correr um risco intelectual, sair da zona de conforto, arriscar, estar aberto para arriscar. O desenho, o design, vem da profusão de idéias, de palavras, jogando varias palavras, qualidades advindas da vida. Da quantidade, a fluência de ideias (qualidades), mais a flexibilidade do pensamento elaborativo resultam na originalidade, na criação. A quantidade provoca a redefinição, a transformação. O pensamento avaliativo, de pesquisa, transforma, junto com a elaboração, que completa a obra. Mas demanda persistência.

Assim, este estado de abertura para o mundo une-se ao fator de liberdade da arte de não seguir regras, mais a mistura de pintura, colagem, e uma diversidade infinita de materiais (desde areia e miçangas a prendedores de roupa e bases de taças), este encontro e pesquisa resultam na obra de Érico Cava.

Em sua série denominada Xadrez, Cava compara as relações humanas com o jogo de xadrez, e lança várias perguntas, como que para fazer o espectador refletir sobre suas próprias



relações e como, este que percebe a obra, faria a seu modo a expressão destas relações, se seguisse esse roteiro de questionamento. E ele conta que compôs a cena fazendo uma analogia direta, entre ‘elementos aparentemente distantes’ e que a obra é composta de ‘imagem, analogia direta e fantasia’.

No texto que acompanha as obras da Série Campos Neutrais, Cava descreve o processo de criação da obra, desde suas memórias e de seus momentos no arroio Chuí próximo à praia do Hermenegildo. Os elementos que contribuíram para a criatividade aflorar: areia, água, sol, como ele diz “essas realidades, elementos ‘familiares’ foram transformados em elementos ‘estranhos’.

E ali, observando aqueles elementos que foram se tornando estranhamento do mundo, Cava teve um impulso para criar: “nascia, assim, uma ideia”. O professor Cava, então, escreve como o processo inebriante, impulsivo da criação acontece:

No ateliê, bancando o dono de tudo, trabalhei a areia de muitas maneiras (produzindo quantidade, flexibilidade de ideias, fantasia e imaginação). Dominando a materialidade do meio, usando os mesmos elementos observados na praia (grão de areia, líquido, temperatura e movimento), acrescentei tinta em pequenas formas que o mar jogava aos meus pés. (CAVA, Texto que acompanha as obras Série Campos Neutrais I e II)



Fig 2. Série Campos Neutrais (sambaqui I)
Fonte: acervo Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (UFPel)

Nesta citação temos a apresentação da metodologia da criação que o professor Cava passou a defender, ou seja, produzir quantidade, flexibilidade de ideias é colocar no papel ou à disposição tudo que está a nossa volta e que nos vem como ideia, palavras, nomes dos objetos, valores, adjetivos, tudo. E junto a essa profusão de palavras a fantasia e a imaginação para dar o tempero, a magia da criação. Essa é a sua fórmula, que serve não tanto como receita, mas como pretexto para inventar ou apenas para vira a vontade de fazer arte.



Considerações finais

O movimento da pesquisa, para além dos documentos descobertos, é impulsionante de novas práticas que se espelham, se encontram, se aproximam do fazer e do saber-fazer de nossos mestres e colegas. Esse é o sentido de pesquisar, fazer vir à tona e tornar viva a memória de tantas histórias que constituíram um ensino de arte, no nosso caso, no Sul do Brasil. Um ensino que passou pelas mesmas mazelas dos caminhos da arte/educação no país, mas que teve suas especificidades e teve pessoas que se dedicaram especialmente a este lugar cultivando as vocações do Sul, das areias da praia do Hermenegildo ou do Laranjal, do azul do frio, do verde do pampa, dos acordes das milongas e dos saraus, dos vapores do chimarrão, dos alaranjados das bergamotas, dos amarelos dos quindins, dos sons dos tambores que ainda ecoam nas charqueadas. De toda história e de cada história, procuramos as peculiaridades destes professores que amam a arte que trouxeram suas formas de ver o mundo para dentro da sala de aula.

Sabemos que a história de hoje está alicerçada por estas vidas e estas práticas que foram dando vez, voz e espaço cada vez mais dentro da Universidade Federal de Pelotas, ao que hoje temos e somos: uma das maiores unidades acadêmicas desta instituição e representando quase 20% do total das atividades em extensão desta universidade, que teve o número de alunos duplicado nos anos de 2008, contando hoje com cerca de 1400 estudantes entre 17 cursos das áreas de artes. Esperamos com esta pesquisa poder falar da memória de muitos professores que passaram pelo Centro de Artes da UFPel e esboçar um pouco da história do ensino de arte no Brasil.

Referências bibliográficas

Arquivo do Centro de Artes. UFPEL, Pelotas.

BARBOSA, Ana Mae. História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.



_____. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A Formação do professor de arte: do ensaio ... à encenação** – 3 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

Caderno de anotações de Myriam Anselmo - nov/1980 a dez./1982.

Caderno de anotações de Myriam Anselmo – 1983

FRANCO, Janice Pires Corrêa. **Memória de Marina.** Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual.** Porto Alegre: Mediação, 2007. **JOSSO**, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Coleção Pesquisa AutoBiográfica: Paulus/EDUFRN, 2010.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola.** São Paulo: Summus, 1990.

PELLEGRIN, José Luiz de. **RELATO** – texto digital, não publicado, maio de 2015. **MAGALHÃES**, Clarice Rego. **A Escola de Belas Artes de Pelotas: da fundação à federalização (1949-1972) – uma contribuição para a história da educação em Pelotas.** Dissertação de Mestrado. Pós Graduação em Educação da UFPel. Pelotas, 2008.

MARTINS, Luísa Rolg. “Criatividade em Cores”. **Jornal Diário Popular**, Pelotas, 13 ago. 2012, Caderno Zoom, p.1.

RICOUER, P. **A Memória, a história e o esquecimento.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SILVA, Ursula R. da; **LORETO**, Mari-Lúcie. **História da arte em Pelotas: a pintura de 1870 a 1980.** Pelotas: EDUCAT, 1996.



OLHARES *PRA* DANÇA: HISTÓRIAS E AFETOS DA DANÇA CÊNICA GOIANIENSE 1970-2000

Valéria Maria Chaves de Figueiredo¹ - UFG

Luciana Gomes Ribeiro² - IFG

Agencia financiadora: Fundo de Arte e Cultura de Goiás

Resumo

Este projeto compreendeu a constituição e publicização de uma cartografia da história e da memória da cena artística da dança na cidade de Goiânia, dos traços modernos à contemporaneidade. Um convite para olhar a dança e enxergar suas características e prerrogativas. O recorte foi direcionado às diversas experimentações estéticas que dizem sobre uma parte da dança produzida em Goiânia e emoldurou alguns percursos da dança moderna e contemporânea. O objetivo perpassou o mapear, conhecer e delimitar o campo e a dimensão contextual e artística da dança moderna e contemporânea goiana. Entendeu-se como fundamental reconhecer e conhecer o campo da dança produzida ao longo das décadas e sua importância artística e, assim, elegemos imagens entre a década de 1970 até a primeira década dos anos 2000, e também escolhemos um grupo de pessoas para contar e registrar suas próprias histórias cruzando essas memórias de dança. A metodologia escolhida privilegiou o campo da memória e da oralidade para a constituição dessa cartografia afectual.

Palavras-chave: Dança. História da dança. Historiografia. Cartografia. Memória.

1 Professora associada da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp na área de Arte e Educação (2007). Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unicamp (1997). Atua nos cursos de Dança e Teatro.

2 Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, Campus Aparecida de Goiânia. Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (2010). Atua no curso de Dança. Criadora e artista do *¿por qué?* grupo que dança e fundadora e gestora da *casAcorpO*.



A DESCOBERTA

*Anos de estudo
e pesquisas:
Era no amanhecer
Que as formigas escolhiam seus vestidos*

Manoel de Barros

Provocar o olhar para a dança a partir de vários olhares. Esse foi o propósito do Projeto “Olhares pra Dança” e o mote principal de seus desdobramentos, uma exposição de dança e um site. Um convite para olhar a história da dança por meio de diversas experimentações estéticas emolduradas por percursos da dança moderna e contemporânea que compõe parte da dança produzida em Goiânia. Iniciamos uma trajetória que emergiu da junção de nossas experiências acadêmicas, como professoras e pesquisadoras em dança. Assim surgiu o projeto/exposição “Olhares Pra Dança – histórias e afetos da dança cênica goianiense 1970-2000”, em cartaz em maio de 2017 no Centro Cultural da Universidade Federal de Goiás. O propósito desta exposição foi a constituição e publicização de uma cartografia da história e da memória da cena artística em Goiânia emoldurada a partir de percursos modernos e contemporâneos de grupos e iniciativas de artistas da dança que foram atuantes entre as quatro décadas – 1970 a 2000 – escolhidas por nós.

Este processo de escolha foi bastante difícil, pois descobriu-se um denso universo a ser apresentado. Iniciou-se uma trajetória que emergiu da junção de experiências acadêmicas como pesquisadores na área da história da dança e da memória, dos próprios acervos pessoais e das vidas artísticas constituídas com a cidade. Este trabalho partiu de escolhas cuidadosas e afetivas,



na perspectiva do sensível, para revelar e se aproximar dos contextos, das tendências e das relevâncias históricas e estéticas da dança em Goiânia.

Essa cartografia se configurou em três camadas de acesso: a imagem, o depoimento oral e o depoimento escrito. Para compô-la convidou-se um grupo de pessoas para contar e registrar suas próprias histórias cruzando essas memórias de dança, ressaltando as diferenças e os diferentes modos de se fazer e se apresentar danças/estéticas. A proposta é o encontro imediato com imagens que vieram de acervos pessoais e que contam muitas histórias paralelas e pouco conhecidas. Os depoimentos orais revelam percursos desconhecidos e impressões particulares que atravessam temporalidades e subjetividades e os textos alargam o contexto das épocas e criou um ambiente maior de conhecimento dos grupos.

Permeou-se as décadas em busca de trajetórias artísticas nem contínuas e/ou estáveis, mas que abriram muitos espaços e olhares para a dança na cidade. Micro histórias cheias de vazios, de buracos, que por vezes se mantiveram no experimentalismo, no anonimato, na simples vivência e também no esquecimento. Foram traços e iniciativas que romperam com a atitude canônica. Admitiram referências, mas em busca de uma autoria e de uma autonomia.

As escolhas foram estéticas, políticas e culturais. Passeou-se por vidas artísticas de exploradores e inventores de arte que criaram brechas para fugir dos tradicionalismos, criando espaços arejados, ora no corpo, ora de exploração do movimento e ora de singularidades. Essas memórias e fragmentos da dança, mesmo sendo bastante singulares, são contextos de um passado que é recuperado no presente e que tem o compromisso de ampliar a possibilidade de construções de novos conhecimentos críticos desta realidade. Respeitando a diversidade das estéticas e experiências, propôs-se janelas para a imaginação e as interpretações.

Em síntese, identificou-se que a década de 1970 foi a institucionalização da dança na cidade, constituindo um cenário de pioneirismo importante na formação de professores e bailarinos goianos. A década de 1980 consolidou espaços de formação e produção específicos para dança,

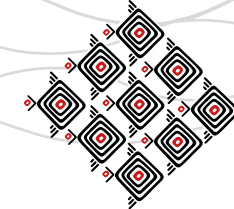


proporcionando o surgimento de vários grupos independentes na cidade. Essa foi uma década de muita experimentação e alargamento das fronteiras artísticas. Na década de 1990 viu-se a cena goiana entrar para o circuito nacional e internacional e o desabrochar de jovens coreógrafos. Finalmente, na primeira década de 2000, vê-se a experimentação autoral, a pesquisa acadêmica, as linguagens e estéticas se amalgamando nos grupos que reverberaram esses caminhos diversos percorridos pela dança na cidade.

A dança cênica constitui também uma tradição e suas histórias são fundamentais na formação e educação dos muitos contextos, valorizando e preservando a memória. Encontrar com aqueles que pertencem e constituem parte da dança na capital foi também dar sentido às nossas próprias experiências. A intenção assim, foi abrir caminhos e instigar os diálogos onde a memória traz a possibilidade de transformar a história e de ressignificar o cotidiano ao trazer as vozes dos sujeitos que fazem a história, que contam sua própria história. Em busca de lugares múltiplos, dialógicos, experimentais e insurgentes foi apresentado esse universo particular da dança e da arte em Goiânia.

Entre os olhares múltiplos

A lacuna existente no que diz respeito a histórias e memórias da dança cênica em Goiânia em conjunto com a escassa produção teórica da área fizeram deste projeto uma urgência proeminente e uma produção inédita. Se concretizou na valorização da área da dança qual almeja por estes conhecimentos e registros. A proposta teve como foco preencher essa lacuna no que diz respeito à coleta, análise e registro da história e memória da dança cênica em Goiânia contornada por alguns percursos da dança moderna e contemporânea na cidade. Este primeiro panorama visual valorizou essa produção e explicitou influências geradas e impactos sofridos pela dança goiana nos cenários nacional e internacional.



O trabalho foi de pesquisa, registro, sistematização e publicização de histórias e memórias da dança cênica na capital, a partir da história oral e por meio da coleta de depoimentos e arquivos públicos constituindo uma cartografia democratizada através da exposição e de um sítio eletrônico³. O propósito foi abrir caminhos e instigar os diálogos onde a memória traz a possibilidade de transformar a história e de ressignificar o cotidiano ao trazer as vozes de sujeitos que fazem a história, que contam sua própria história.

A dança é parte da poesia, poesia esta que nasce também nas emoções do corpo, como se referiu Amado (1995 p. 127), “o poeta, o mais criativo de todos os entes, é apenas um ser possuído pela memória”. É importante pensar que a arte não é algo que tenha fim em si mesmo, como um produto acabado, ela recupera principalmente a capacidade do ser humano de deixar rastros e de se encontrar, nas suas e nas memórias dos outros.

Com este enfoque produziu-se a exposição e o site, uma história a partir dos artistas e professores locais que desde os anos 1970 iniciaram a construção de um perfil particular da dança e da arte na cidade. Foi uma contribuição no sentido de superar distâncias na produção de conhecimentos em dança, fazendo com que os artistas locais se reconhecessem como pertencentes de uma história trazendo identidades aos inúmeros e diversos grupos da cidade. É importante ressaltar que a dança historicamente estabelece relações sinérgicas com outras artes e outras áreas do conhecimento e, em especial, nessa cartografia ficou evidente uma grande contaminação que vieram das artes visuais, do teatro, da arquitetura, da antropologia e essas ainda eram pouco conhecidas e investigadas no campo da dança.

Um outro fato marcante na exposição, e muito importante para o projeto, foram as ações educativas, pois entende-se que a educação é elo fundamental para a valorização e crescimento da área da dança em suas diferentes frentes e possibilidades e estas ações tiveram uma reper-

³ O endereço eletrônico do site desse projeto é: <http://olharespradanca.art.br>. Também está disponibilizado neste endereço um passeio virtual pela exposição em 360 graus.



cussão enorme, com participação e envolvimento significativo de crianças e muitos jovens. Na avaliação realizada durante o evento foi levantado que se teve a participação de escolas da rede pública do Ensino Fundamental e Médio, além de instituições culturais e filantrópicas. Em três semanas de exposição teve-se um público de visitação de mais de oitocentas e cinquenta pessoas.

A ideia do projeto é ter a capacidade de atingir/chegar não somente aos artistas e públicos de dança, mas também o público geral, aproximando a dança das pessoas de uma forma mais ampla. E o projeto conseguiu atingir um público diverso, independente de faixa etária e formação, identificando como fundamental o caráter de educação patrimonial e artística e de formação de público aqui apresentado.

Isso colabora para se pensar que a dança está inserida na vida das pessoas, das histórias e memórias, dos espaços, das políticas, a arte é um fazer humano e fundamental na vida construída em torno das pessoas. O propósito foi trazer a perspectiva de se compartilhar a história cultural da própria cidade onde a dança fez e faz parte, se inserindo como arte importante na constituição da comunidade. Pode-se afirmar, portanto, que o desenvolvimento dessas produções do conhecimento para o campo da dança aproxima artistas, pesquisadores e a comunidade em geral.

A história da dança brasileira já vem sendo largamente discutida, registrada e valorizada em todo território nacional, principalmente nas universidades. E a relação fecunda e interdisciplinar no eixo Dança-História continua sendo fundamental para manifestar traços, cruzamentos, trajetórias e proposições. Nesse projeto, duas teses de doutorado são representativas desta relação. Uma defendida em 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP intitulada *Gente em cena: fragmentos e memórias das danças de Goiás* da Prof.^a Dra. Valéria M. C. de Figueiredo, da UFG, e outra defendida em 2010, na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás intitulada *Breves danças a margem: a constituição de uma história artística da dança em Goiânia (1981 – 1986)* da Prof.^a Dra. Luciana Gomes Ribeiro, do IFG. E a importância desta interação é que direcionou os esforços para este trabalho. Com percursos e



propósitos aproximados, as afinidades acadêmicas se tornaram relevantes e viabilizaram o encontro destas pesquisas e pesquisadoras.

De acordo com Ribeiro (2010) pode-se dizer que nos últimos quinze anos houve um esforço entre os pesquisadores em se mapear e refletir sobre as histórias e memórias da dança regionais/nacionais, a fim de se conhecer e compreender esse movimento artístico desenvolvido em todo o Brasil. É o caso de artigos encontrados nos livros da coleção *Lições de Dança* publicados entre 1999 e 2005; *Cartografia da dança – criadores-intérpretes brasileiros*, de Fabiana Britto, 2001; *Coreografia de uma década: a história do Panorama RioArte de Dança*, de Adriana Pavlova e Roberto Pereira, 2001; *Passos da dança Bahia*, de Lia Robatto, 2002; *A formação do balé brasileiro*, de Roberto Pereira, 2003; *A História que se Dança: 45 anos do movimento da dança em Brasília*, de Yara De Cunto, com texto de Susi Martinelle, 2005; entre outros. No ano de 2007 é realizado, dentro do 25o Festival de Dança de Joinville, a primeira edição do “Seminários de Dança”, cuja temática foi *História em Movimento: biografias e registros em dança*, onde foram apresentadas pesquisas desta natureza sendo realizadas em Recife, São Paulo, Florianópolis, Rio de Janeiro, Fortaleza, Goiânia, Florianópolis, Manaus, Belo Horizonte e Curitiba e que resultou na publicação de artigos apresentados no mesmo.

Vê-se assim que existe um significativo grupo de pesquisadores que estão ressaltando as problematizações históricas para uma maior compreensão dos contextos locais e das realidades específicas de dança. E, em Goiânia, essa problematização e investigação da produção em história da dança cênica eram quase inexistentes, portanto, a exposição - física e digital - e os acervos iniciaram e revelaram um importante momento da dança na capital de recuperação da sua memória, bem como de democratização destas histórias.

O projeto trata de três ações primordialmente: 1a) uma exposição fotográfica sobre um recorte da história da dança cênica na cidade de Goiânia, contendo vinte e três imagens escolhidas por curadoria composta de duas pesquisadoras da área, envolvendo a década de 1970



até a primeira década dos anos 2000, 2a) a transposição da exposição para o suporte digital de um sítio eletrônico e 3a) a produção de registro/acervo sobre a História da Dança na cidade, concebido a partir da realização de quatro encontros/conversas sobre a temática e com partícipes desta história.

A primeira etapa dessa extensa pesquisa se concretiza por meio dos seguintes caminhos e escolhas:

- Realização de exposição fotográfica contendo 23 imagens levantadas a partir de acervos pessoais de artistas de dança que experimentaram e precipitaram o surgimento de grupos independentes a partir de micro movimentos e/ou iniciativas da dança moderna e contemporânea da capital. A exposição teve três camadas de acesso: o ver, o ler e o escutar. Contou também com um painel introdutório e explicativo sobre a constituição dessa cartografia da história e da memória escrito pelas curadoras. Cada imagem escolhida foi acompanhada de dois complementos em específico:
 - Cada imagem foi acompanhada de um texto e de um áudio. O texto versou sobre a imagem e o contexto histórico artístico dela. Este foi produzido por um convidado que tenha tido relação direta com o acontecimento;
 - O depoimento oral de um dos sujeitos da foto em específico e/ou que teve relação com esse acontecimento. Este depoimento foi registrado em áudio e disponibilizado para o público através de suporte técnico adequado junto à imagem.
- Produção de um site/sítio eletrônico sobre este mesmo recorte da história da dança na capital que abriga a exposição em suporte digital possibilitando acesso ao material e valorizando ações formativas sobre a memória e a história da dança cênica goiana.
- Produção de acervo/registro - documentação e sistematização - de arquivos orais por meio de coleta e registro audiovisual de depoimentos de partícipes dessa história



pesquisada. A produção desse registro/piloto terá o mesmo recorte histórico escolhido pela pesquisa, bem como os partícipes dessas histórias.

As escolhas do fazer

É bastante delicada a possibilidade de juntar fragmentos de um tempo não mais atual. A noção do pertencimento deve, portanto, ser fundante, pois o caminho de trazer o tempo de volta à comunidade sem comprometer sua alma e seu contexto é tênue e difícil. Construiu-se, assim, um percurso de conquistas e muitos confrontos, mas a cooperação foi a grande ação efetiva, nascida de relações conquistadas na confiança e na afetividade.

Trabalhou-se, sim, com memórias subterrâneas, que não é a uma memória oficial, mas, sim, uma memória não monumentalizada, sequer gravada em suportes concretos, e como explica Von Simson (2000), a memória subterrânea só se expressa quando se criam condições para que ela emergja, assim passa a ser registrada, analisada e a fazer parte da memória coletiva de uma dada sociedade ou grupo. A mesma autora ainda acrescenta que as memórias subterrâneas ou marginais são aquelas sobre as quais as versões do passado não dizem respeito às classes hegemônicas, mas estão expressas em conflitos sociais, em geral guardadas em famílias e passadas de geração a geração, comumente pela oralidade e pela experiência compartilhada com seu grupo social. E os grupos e iniciativas que tratamos, em muito se aproxima dessas memórias marginalizadas e subterrâneas, a exemplo do que também acontece na própria cultura popular.

Outra questão muito significativa nesse trabalho permeou as memórias do sujeito artista. Quem é o sujeito que lembra? Como despertar essa lembrança? Como recordar o acontecimento? Como escreveu Halbwachs (1990), apesar de todas as recordações, é o conjunto de memórias que lhe trazem o acontecimento, tempo, relação, sentimento e ausência. Também segundo Von Simson (2000), a memória individual se refere às próprias vivências e experiências, porém,

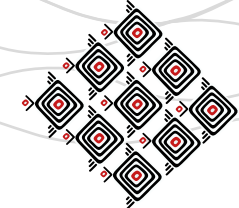


está contida dos diversos aspectos do grupo social onde se formou. Então, memória é algo que está ligado às situações de nossas vidas que tratamos de ressignificar continuamente.

Entrelaçado a memória, está a história. E, para a história, o tempo não é algo natural e evidente, ele é uma construção cultural. Isso significa lidar com filtros e redes de pertinência e de sentidos para a vida. Quer dizer que o tempo não é único e, portanto, a história não é única, ao contrário, ela é, como área de conhecimento, justamente a identificação e a compreensão da produção de histórias que possuem sentidos próprios e plurais. A história debruça-se sobre os critérios de seleção e de relevância dos acontecimentos, explicitando, investigando e problematizando-os. Estes apontamentos são fundamentais para a compreensão da multiplicidade de histórias produzidas, que aqui se direcionam para as muitas escritas e narrativas sobre a dança. Até porque estas histórias também são responsáveis pela produção e compreensão do conhecimento dança, através das concepções explícitas ou implícitas nas formas de apresentá-la e narrá-la. Para Koselleck (2006), a história é um jogo entre três esferas de tempo: a dimensão existencial, o conjunto de fatos do passado e o conhecimento e concepção que se tem da vida. Cada um destes tempos relaciona-se um com outro, influenciando e sendo influenciado. Por isso é apreendida na sua própria historicidade.

Os pesquisadores são partícipes desses processos de ressignificação de pequenos grupos ou indivíduos, trazendo a possibilidade de registros de uma memória social. E, ao tratar com os sujeitos dessa pesquisa e suas memórias subterrâneas, emergem também contextos hegemônicos, dominantes, de uma sociedade hierarquizada e excludente. E coube a esse trabalho o desafio de transformar e ressignificar essas histórias da dança, apontando outros horizontes de possibilidades mais abertas, plurais, inclusivas e de valorização das diferenças e sutilezas.

De fato, a memória individual é aquela guardada pelo indivíduo, pelas próprias vivências e experiências, mas contém aspectos da memória social de onde se fundou; já a memória coletiva traz fatos e aspectos relevantes guardados como memória oficial; em geral, se expressam nos



chamados: lugares da memória - monumentos, hinos, quadros, documentos, etc., mas também se expressa em um passado coletivo, de uma dada sociedade.

É nesta estratégia, utilizada para que a memória espontânea se sobressaia, que as imagens de espetáculos dos grupos escolhidos foram apresentadas, em maioria pertencente de acervos próprios. O rito foi olhar e dialogar a partir de perguntas semi estruturadas e esse processo se tornou fundamental. A experiência vivida com a dança, lugar onde a memória também está inscrita, detonou conflitos implícitos fazendo emergir um emaranhado de situações que foram sendo lembradas e outras esquecidas. A experiência, portanto, constitui as próprias “muletas da memória”, qual se referiu Simson (2000).

As relações da imagem e os relatos orais foram estudados por Olga Von Simson e Miriam Leite (1999), que sugerem a ideia de transformar as imagens também em relatos. Buscamos nesta experiência, a possibilidade de fazer nossas imagens “falarem”, trazendo as contradições e as originalidades. Pensou-se em um roteiro a ser entendido como iniciador ou detonador de uma trajetória, que não é propriamente sequencial, mas construída na própria experiência vivida.

Para as pesquisadoras, foi fundamental se consolidar como estratégia de ação estarem atentas e intimamente conectadas às próprias noções de ética, pois os procedimentos metodológicos nortearam escolhas e caminhos. Elegeu-se, portanto: apresentar as imagens coletadas aos depoentes e/ou pessoas diretamente envolvidas no ato do depoimento; elaborar perguntas semiestruturadas para gravação dos depoimentos como forma de ampliar as lembranças e as recordações e utilizar todo cabedal cultural sobre o conhecimento estudado para possibilitar aproximações sobre os indícios e fragmentos que foram emergindo no decorrer das entrevistas/depoimentos. Já para os sujeitos que produziram os depoimentos escritos, os procedimentos aconteceram via e-mails, mas também com estrutura semelhante: depois de aceite receberam carta explicativa e a reprodução da imagem a qual seria produzido seu depoimento. Os textos recebidos foram analisados pela curadoria e por revisora, sendo todo processo acompanhado pelos autores.



Para finalizar os caminhos metodológicos, ressalta-se que as escolhas das imagens foram orientadas para compor uma narrativa sutil, não óbvia e que se aproximasse dos processos de criação e das trajetórias dos grupos e iniciativas da pesquisa. O recorte apresentado em todo projeto foi acompanhado das devidas autorizações, de acordo com a legislação brasileira de direitos autorais e dos princípios éticos e morais de uma pesquisa.

Olhares provisórios

São memórias esquecidas e desconhecidas que permitem a criação de importantes acervos para história e memória da arte, e nessa pesquisa, da dança cênica na capital. Nesse projeto, o propósito foi o de expandir a perspectiva de narração de estórias, e ainda, a perspectiva do tempo e dos modos como esses são apresentados usualmente. Uma experiência à contrapelo, ou seja, deixar-se ser “contaminado” e “hibridizado”, a história dos outros podendo contaminar as próprias histórias.

A manipulação de uma multiplicidade de arquivos e principalmente a produção de muitas histórias vindas de um mesmo arquivo possibilita a compreensão de que estes – como acervos organizados de determinados acontecimentos – estão, de alguma forma, terminados, mas, ao mesmo tempo, são intermináveis (RICCEUR, 2007). O arquivo é algo aberto, vivo, pois se pode recorrer a ele de infinitas maneiras e assim encontrar infinitas possibilidades, produzindo uma diversidade de histórias. Ricceur convoca-nos a reencontrar a incerteza da história admitindo as diferentes possibilidades de futuro que um passado é capaz de produzir. Portanto, mesmo não estando acabada, ela tem um final provisório, onde esse trabalho se localiza.

As histórias mudam, os contos de fadas mudam, os mitos morrem e também as versões do próprio passado mudam, pois admite-se que as histórias são abertas, provisórias e parciais. Elas são singulares e dessa forma as demandas dos indivíduos podem trazer conformidades ou



mudanças; por isso os parâmetros teóricos e metodológicos são importantes. A própria história oral tem se expandido muito nas últimas décadas, colocando os pesquisadores frente à novas questões, exigindo-se novas respostas e todo este emaranhado deve ser negociado.

E, nesse trabalho formou assim, um denso processo de construções afetivas, bem como uma rede de afectos. Interfaces que demarcaram territórios entre o pessoal e o coletivo e que emergiram de lembranças, de sentimentos e que formaram aproximações e tentativas de trazer à tona uma memória narrativa, mas, também, explicitar o exercício das escolhas. O desafio esteve também em propor leituras à ‘contrapelo’ e acreditar em outras possibilidades. Existe uma tendência atual de espetacularização das coisas e das narrativas, onde o sujeito e o objeto são banalizados e se multiplicam em mercadorias, assim fazer um caminho inverso foi fundamental, além de trazer a possibilidade das experiências coletivas e de resistências.

Foi nesse jogo simbólico e nessa trama de pessoas e histórias diferentes que as questões da troca, da contradição e uma espécie de contaminação se tornam condições fundamentais. A inter-relação é fundamental para se buscar uma comunicação não distorcida e interpretações não tendenciosas da realidade e seu contexto. Ao se discutir a dança como arte da memória, se faz necessário pensá-la em contexto crítico e histórico, bem como, fundamentada nessa outra noção de memória, aquela que é afetiva e corporal, de longo prazo, que lança a vida dentro da própria história, que alarga o sentido das humanidades.

Recordar, compreender e identificar a realidade concreta da dança e os lugares que os discursos ocupam, até para fazê-los ocupar outros lugares, conquistarem outros valores e importâncias. Neste sentido, não foram apenas lembranças de um passado distante que se viveu, mas, principalmente, a construção de um presente que é ressignificado pela memória, porém, buscando diálogos com as outras camadas do tempo que foram espalhadas e atravessadas, como nas imagens e relatos que falam e revelam histórias.



Referências bibliográficas

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. **Projeto História**, SP: v. 15, p. 145-155, 1997.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **Projeto História**, SP: v. 14, p. 125-136, 1995.

BENJAMIN, Walter. **A Modernidade e os Modernos**. RJ: Tempo Brasileiro, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. SP: Brasiliense, 1995.

CLAMDININ, D. Jean e **CONNELLY**, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da Memória**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. **Gente em Cena, fragmentos e memórias da dança em Goiás**. Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2007. Tese de Doutorado.

LEITE, Miriam M. & **VON SIMSON**, Olga R. M. Imagem e Linguagem: reflexões de pesquisa In **LANG**, A. B. da S. G. (org.) **Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica**. São Paulo: CERU, 1999. Coleção textos. Serie 2; n.3.

NEVES, Lucilia. **História Oral – Tempo, Identidades**. BH: Autêntica, 2006.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Revista do programa de estudos Pós-graduados em História e do departamento de História**. PUC/SP. SP, n.14, p.7-25. fev/97.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Revista do programa de estudos Pós-graduados em História e do departamento de História**. PUC/SP. SP, n.14, p. 25-39.fev/97.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Revista do programa de estudos Pós-graduados em História e do departamen-**



to de História. PUC/SP. SP, p. 13-33. 1981.

RIBEIRO, Luciana G. **Breves danças à margem: a constituição da história da dança cênica em Goiânia (1982-1986)**. Programa de Pós Graduação em História da Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, 2010. Tese de Doutorado.

RICCEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

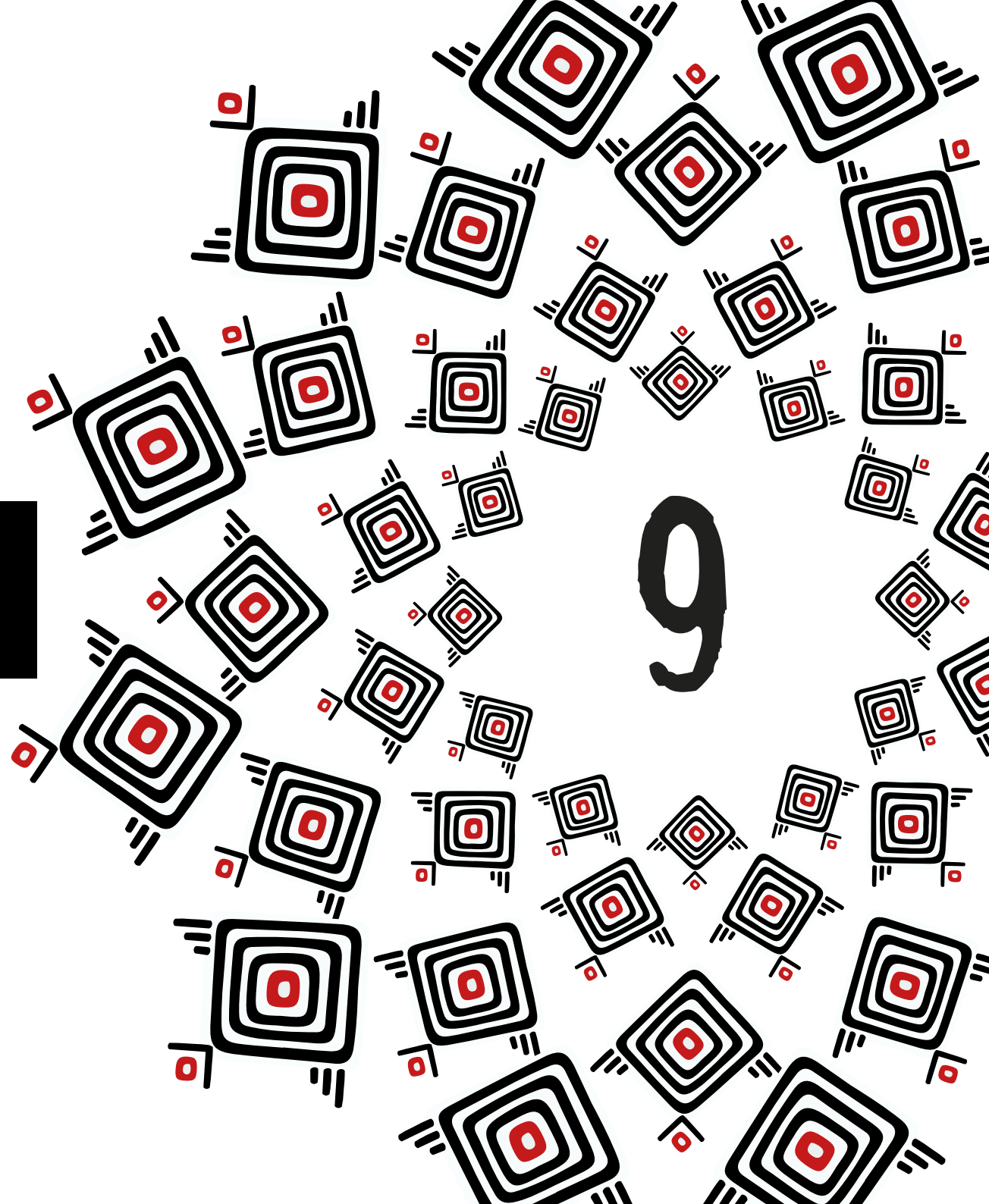
VON SIMSON, Olga R. M. Imagem e memória in SAMAIN, Etienne (org) **O Fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

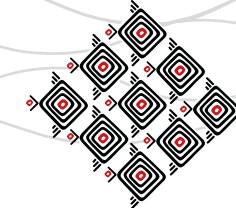
VON SIMSON, Olga R. M. Memória, Cultura e Poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do centro de memória da Unicamp. in FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias, Questões para a História da Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, Bragança Paulista/ S: Universo. S. Francisco, p. 63-74.2000.

VON SIMSON, Olga R. M. Som e imagem na pesquisa qualitativa em ciências sociais: reflexões de pesquisa. **Pedagogia e Imagem, Imagem e Pedagogia**. RJ: UFF, 1998. Anais do seminário.

RODA
09

POLÍTICAS EDUCACIONAIS
PARA O ENSINO DE ARTES





A REVELÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES NA FACULDADE DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Amanda Cristine Modesto Barros – PPGArtes/UFGA

Resumo

Este artigo aborda a importância do Programa Institucional de Incentivo à Docência/PIBID, no curso de Licenciatura em Artes visuais da Faculdade de Artes visuais/FAV da Universidade Federal do Pará. Uma vez que o programa corre o risco de ser totalmente retirado deste espaço, essa pesquisa realizou o levantamento das produções científicas desenvolvidas desde a implantação do PIBID em 2011 nesta graduação e estabeleceu relações com o histórico de produções que vem sendo realizados na Licenciatura em Artes visuais da UFGA. Este estudo representa uma parcela da dissertação de mestrado Olhar [Re]Egresso – Diálogos entre as propostas curriculares das artes visuais e perspectivas da docência, no qual analisa-se os dados, documentos, resoluções, pesquisas, informações coletadas em reuniões e estabelece paralelos com a construção histórica deste curso. A partir disto podemos construir reflexões sobre a emergente necessidade de fomentar o incentivo a docência no espaço de formação inicial dos arte/educadores da UFGA.

Palavras-chave: Arte/educação. PIBID. Docência.

Introdução

A Faculdade de Artes visuais/FAV da Universidade Federal do Pará/UFGA aderiu ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID no ano de 2011. Desde 2012, o PIBID reúne grupos de bolsistas para realizar atividades educativas de artes visuais em escolas da rede pública de ensino do município de Belém – PA, além de oferecer ao espaço acadêmico eventos que socializam os resultados de suas propostas; as publicações de artigos para encontros e congressos nacionais, regionais e locais; bem como exposições como culminância das propostas, realizadas no espaço da própria faculdade e nas escolas com as quais os grupos articulam suas ações.



Com o objetivo de oferecer aos discentes da Licenciatura em Artes visuais a possibilidade de vivenciar a realidade das escolas públicas brasileiras, os futuros arte/educadores da região norte vem aprendendo como desenvolver suas práticas a partir das experiências com escolas que possuem baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica/IDEB, desta forma auxiliando os professores que já atuam no ensino básico e conciliando trocas de experiências entre esses grupos. Pois o programa,

[...] oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (<http://portal.mec.gov.br/pibid>).

Assim, desde a implantação do PIBID no contexto da formação acadêmica em Artes visuais, os discentes da graduação têm sido estimulados a fomentar suas posturas didáticas, metodológicas e éticas, além de criar métodos diferenciados de ensino atrelados diretamente ao cotidiano das escolas públicas, com meios possíveis de viabilizar aulas de artes visuais, pautando perspectivas inovadoras para a região amazônica.

As propostas educativas do PIBID têm sido inéditas para a história da Licenciatura em Artes visuais da FAV. Dentre as produções com a temática de arte/educação, o PIBID tem vigorado como disparador de pesquisas diversas, movimentando o espaço acadêmico para iniciar produções que interagem com a realidade das escolas públicas, aproximando a universidade do cotidiano profissional dos arte-educadores paraenses.

Em um levantamento realizado no primeiro semestre de 2018, observa-se que a Faculdade de Artes visuais/FAV da Universidade Federal do Pará/UFPA não dispunha de um espaço ade-



quando para arquivar os trabalhos de conclusão de curso, e conseqüentemente, as pesquisas eram inacessíveis para os estudantes das graduações. Para iniciar um levantamento de dados, era necessário solicitar a autorização da secretaria da faculdade e administrar uma pesquisa sem direção, uma vez que os documentos não estavam catalogados e sequer possuíam um ambiente reservado para esta finalidade.

Com esta demanda, a FAV criou o Programa de Incentivo à Pesquisa em/sobre Artes visuais/PIPAV, um projeto que disponibiliza um espaço com os trabalhos de conclusão de curso devidamente catalogados, arquivados em pastas divididas de acordo com o ano de defesa e com uma lista determinando o nome dos autores e o título das pesquisas. Além disto, o espaço possibilita um ambiente de estudo para os estudantes, pois recebeu o acervo bibliográfico do Programa Arte na Escola e outras doações dos docentes da própria faculdade; e também está aberto para a realização de reuniões de grupos de estudo, projetos e oficinas.

Com o surgimento do PIPAV foi possível fazer um levantamento sobre os trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos na graduação de Artes visuais, desde que o PIBID foi implantado na FAV. Contudo, algumas pesquisas não constam no acervo, tendo em vista que estes documentos não foram entregues na sua versão final após a defesa, com as correções. As produções que foram defendidas a partir de 2016 ainda estão em processo de arquivamento.

Verificando a documentação do PIBID, encontram-se produções de artigos, relatórios, materiais didáticos desenvolvidos pelos bolsistas e trabalhos de conclusão de curso, além de planejamentos de aulas, propostas metodológicas e cópias dos artigos produzidos pelos bolsistas, tanto dos que conseguiram aprovação em eventos quanto dos que foram produto das práticas educativas do programa, sem a publicação. A coordenação do PIBID visionava reunir estes produtos e lançar um volume com todos os resultados em conjunto. Contudo, após uma reunião ocorrida no primeiro semestre de 2018, a FAV foi informada de que o PIBID de Artes visuais seria



totalmente removido sob a justificativa de que não o curso de Artes visuais não continha produções significativas a respeito do programa.

Como a universidade proporciona uma variedade de disciplinas sobre assuntos diversos, nem todos os bolsistas tiveram sua produção acadêmica culminando à respeito das práticas do PIBID, diante disto, há uma parcela de bolsistas que destinaram seus temas em torno do estágio supervisionado, de projetos independentes ou de experiências em espaços culturais. Entretanto, há certamente uma quantidade de produções em torno do programa, e que possivelmente são desconhecidas pela representante do PIBID.

Esta pesquisa recorreu a documentos históricos, resoluções, planejamentos pedagógicos, ementas, desenhos curriculares, propostas pedagógicas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, entre outros documentos históricos da graduação em artes visuais e da pós-graduação em artes vinculados a UFPA. Traçando reflexões conjuntas com a história do desenvolvimento do curso de licenciatura, o surgimento da pós-graduação e os caminhos de construção da docência em arte/educação.

Portanto, a partir deste levantamento, esta pesquisa intenciona defender a relevância do PIBID em Artes visuais para iniciar um processo de produções científicas sobre o tema arte/educação. Correlacionam-se as relações históricas do curso de licenciatura em Artes visuais com a produção que vem sendo desenvolvida na graduação e na pós-graduação vinculadas à UFPA, apresentando o PIBID como o propulsor de um novo momento para a licenciatura em Artes visuais da UFPA.

Contexto histórico da licenciatura em artes visuais – Caminho de manifestações políticas

Em 1971, quando a Educação Artística foi incorporada ao currículo escolar obrigatoriamente como “atividade educativa”, por meio da Lei nº 5.692/71, não existiam cursos de formação para esses educadores ou sequer uma concepção de ensino de artes devidamente cons-



truída para ser ofertada por cursos satisfatórios, a fim de propor uma formação inicial básica, com espaços adequados.

Por engajamento político de pessoas que possuíam um interesse em comum de promover alterações significativas tanto no meio artístico como a nível social, cultural e filosófico, foi possível afirmar a relevância de inserir as artes na educação. Para entender como esse contexto afeta a arte/educação paraense, necessitamos conhecer o contexto histórico do ensino/aprendizagem em artes visuais da Universidade Federal do Pará/UFPA, cujo início se deu na década de 70, com o surgimento do curso de Arquitetura vinculado ao Centro Tecnológico e composto por professores do Rio Grande do Sul.

Os egressos da Arquitetura da UFPA não seguiram exclusivamente como profissionais da arquitetura, surgiram pessoas que desempenharam papéis no meio artístico e cultural paraense. Em virtude da existência desses profissionais, nota-se a necessidade de criar um curso que atenda a esta demanda de formação, atrelado a isto, estava a obrigatoriedade da implantação do curso de artes, requerido pelo Conselho Federal de Educação, a fim de atender a legislação nº 5.692/71.

A expectativa sobre o curso vislumbrava uma instituição de belas artes na capital paraense, contudo, essas aspirações surgiram em meados de um contexto político inoportuno, pois a ditadura militar estava instaurada e satisfazia-se com a propostas tecnicistas e condicionadas à profissionalização. Assim surge a Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas vinculada ao Centro de Letras e Artes, em 1976. Como consta na Projeto Político Pedagógico de 1999 da UFPA, “sua implantação foi precária e tortuosa, como tudo o que era enquadrado nos moldes impostos pelo governo militar.”

Os impactos dessa ação súbita de reconhecimento da obrigatoriedade da área de artes como ação educativa, configurou nas décadas de 70 e 80 a formação de um ensino polivalente,



gerando uma sobrecarga de conteúdos dispostos em dois anos de graduação. Estava sob a responsabilidade dos educadores a missão de encarnar as competências de

Leonardo Da Vinci para dar conta de compreender as “Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas (...)” (PCN, 1998).

Na década de 80, as mobilizações nacionais foram intensas, compondo integrações de pessoas dispostas a fazer reflexões sobre o ensino de artes por meio de eventos, congressos e federações, movendo iniciativas que constituíssem características que oferecessem a qualificação do ensino de artes. Nas décadas seguintes buscou-se o fortalecimento dessas mobilizações gerando produções que oferecessem um aporte teórico nacional.

Acompanhando o processo de democratização vivido no país, na década de 80 aumentam as participações dos professores em associações e reflexões sobre a área, aliados aos programas de pesquisas e cursos de pós-graduação, o que faz surgir novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas (PCN, 1988, p. 28).

Contínuas mudanças nas abordagens didáticas e metodológicas foram adaptadas de acordo com as demandas observadas pelas transformações conceituais da própria arte e com isso, formaram-se perfis de educadores diversos. O próprio nome desta área de conhecimento passou por crises de identidades com todos os movimentos que foram incorporados ao país. Com destaque para a filosofia de autores como Herbert Read e John Dewey que entusiasmaram o movimento Educação através da Arte. Além das contribuições de Paulo Freire na década de 90, incentivando a educação guiada pelo educador-progressista, com o compromisso ético e social, influenciando o movimento da Arte-Educação. Cada movimento com aspectos pertinentes à época, sejam eles positivos ou negativos.



A graduação dos arte-educadores da UFPA acompanhou a gama de transformações teóricas com dificuldades, pois somente em 1996 o curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas conseguiu obter um espaço físico para enfim se desvincular do Centro de Letras, com a entrega do Ateliê de Artes. Posteriormente o curso se torna Licenciatura Plena em Artes Plásticas, e é nesse período que as concepções sobre a docência e a dinâmica de funcionamento do curso começam a ser debatidas.

Nesse momento de reformulação, foi reconhecido pelo Projeto Político Pedagógico de 1999 que, o público que ingressava no ensino superior não objetivava exclusivamente exercer a docência, pois os egressos partiam para outras áreas de atuação no campo das artes visuais, de maneira que essas movimentações partiam para caminhos distantes da docência.

O referido documento apresenta um parágrafo a respeito disto:

As intenções individuais de docentes e a cumplicidade de grupos discentes não conseguiram corpo, personalidade e caráter. Formou-se indivíduos com comportamentos profissionais diferenciados, muito mais qualificados pelo auto-didatismo do que pela trajetória cumprida pela academia. Isso que chamamos de “perfil” jamais tomou uma definição: Artistas Plásticos? Professores? Educadores? Programadores visuais? Cenógrafos? Escultores? Pintores? Gravadores? Aquarelistas? Desenhistas? Ilustradores? Animadores culturais? Técnicos culturais? Profissionais em computação gráfica? Publicitários? Existem muitos profissionais egressos que conquistaram a respeitabilidade no mercado de trabalho, contudo tal reconhecimento pouco ou nada tem a ver com o título outorgado pelo Reitor da UFPA: “Licenciado Pleno em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas” e sim pelo esforço pessoal de trilhar caminhos pouco explorados nesse ora emergente campo de trabalho (Projeto Político Pedagógico da UFPA - 1999).

Reconhecidamente, em 1999 assume-se que a universidade formava uma porcentagem de discentes que não almejavam exercer a docência, número significativo para criar uma demanda.



Observa-se que em relação à outras áreas de conhecimento, esta funciona de maneira distinta, pois acontece numa dimensão muito próxima dos processos de criação, mas que as variantes que derivam destes processos são diversas e que nem todas unicamente implicam no viés da educação formal.

O curso de Artes Plásticas passa a ser composto pela Licenciatura e pelo Bacharelado. Com isto, necessita-se definir as possibilidades do perfil profissional designadas para o bacharelado. Em 2007, o curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas é substituído pelos cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Artes visuais, com a aprovação do CONSEP na resolução nº 3.604, igualmente aprovando o Projeto Político Pedagógico do novo curso.

O curso entra em vigor e o projeto político pedagógico apresenta somente pequenas alterações durante uma década, este dado revela que as discussões sobre o curso foram negligenciadas, pois o documento é composto por várias falhas estruturais. O curso permaneceu formando licenciados e bacharéis conjuntamente até 2012, a partir deste ano, a formação passaria a ser conjunta somente durante o primeiro ano de curso, ao final deste período, o discente deveria escolher se optaria por cursar primeiramente o bacharelado ou a licenciatura, feita a escolha, o estudante cursaria as disciplinas e encerrando a primeira graduação, teria o tempo de 6 meses para retornar e cursar a segunda. Esse sistema desobriga o estudante de ter que fazer duas graduações compulsoriamente.

Atualmente a Faculdade de Artes visuais se encontra em um novo período de transição, pois haverá duas mudanças significativas para a história do curso. A primeira é o desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica curricular. A segunda é separação dos cursos de licenciatura e bacharelado, bem como a divisão entre as suas propostas, ementas, secretarias, coordenações, etc. O ano de 2018 marca historicamente uma nova etapa para as artes visuais.



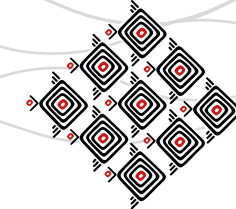
Produções acadêmicas em arte/educação e o PIBID como propulsor de novas reflexões

Apesar da história da graduação em artes visuais da UFPA estar diretamente vinculada a docência durante a maior parte de sua existência, a Faculdade de Artes visuais promoveu durante muito tempo disciplinas com metodologias de ensino que satisfizessem as necessidades de atender a polivalência, abordando superficialmente as questões pedagógicas referentes a arte/educação, em virtude da sobrecarga de conteúdos que deveriam ser ministrados em uma duração curta de 2 anos para completar a graduação.

Posteriormente, com a entrada do bacharelado em artes visuais, a graduação de artes visuais iniciou um ciclo de formação sobre o qual devem ser pontuados alguns fatores que transformaram a dinâmica de funcionamento do desenho curricular: o corpo docente da FAV distante da educação básica; metodologia de ensino indissociada entre bacharelado e licenciatura; e produções acadêmicas em arte/educação na graduação da UFPA.

Considerando que a origem do curso de educação artística partiu da graduação em arquitetura, é notório que os primeiros docentes do curso não possuíam formação específica para guiar as disciplinas deste curso. Contudo, em um levantamento de dados sobre a formação acadêmica atual do corpo docente, observa-se que a porcentagem de profissionais com formação na área de arte/educação ainda é pequena diante do total. Além disto, dentre os docentes com formação para arte/educação, uma parcela ainda menor permanece nas disciplinas específicas direcionadas para educação.

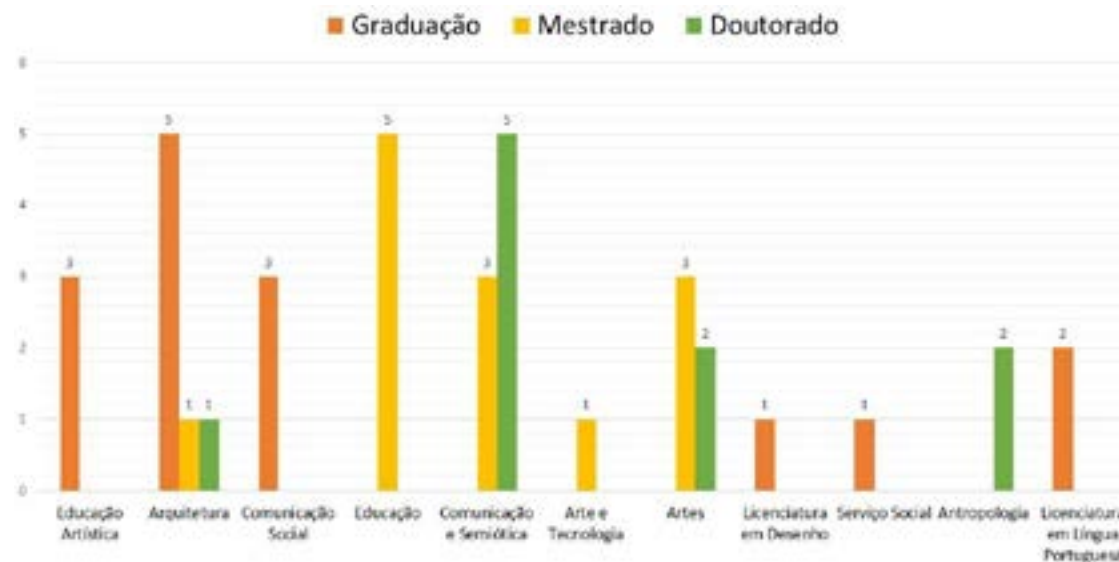
Há 14 professores adjuntos compondo o quadro docente da Faculdade de Artes visuais, para ministrar disciplinas ao bacharelado e a licenciatura, entre eles: 4 docentes têm a graduação em educação artística; 6 docentes possuem mestrados em áreas vinculadas à arte/educação ou somente em educação; contudo, somente 3 atuam nas disciplinas específicas da licenciatura em Artes visuais, considerando que desses 3, dois estão realizando doutorado. Os demais profes-



sores possuem formações principalmente em Arquitetura e Urbanismo, Comunicação Social e Semiótica, entre outros.

Graficamente, a disposição da formação acadêmica do corpo docente da FAV seria:

Gráfico 1. Formação acadêmica dos docentes da Faculdade de Artes Visuais da UFPA. Busca na plataforma lattes, CNPQ.



Assim, observa-se que a maior porcentagem do corpo docente da FAV possui formação em outras áreas de conhecimento, de maneira que ministram as disciplinas sem possuir grandes níveis de aproximação com questões fundamentais referentes à educação e distantes da realidade do ensino público paraense.



É sobre este fenômeno que incidem as reflexões sobre a necessidade do PIBID para a licenciatura em Artes visuais, de maneira que essa aproximação seja promovida pelas ações educativas desenvolvidas a partir dos projetos dos estudantes da graduação, movimentando discussões internas e restaurando as perspectivas sobre a docência no espaço acadêmico em sua totalidade.

É preciso envolver discentes, docentes, as escolas com as quais são criadas as parcerias, os professores responsáveis dessas escolas, coordenação do programa e todos os demais envolvidos, promovendo uma ação interinstitucional. A licenciatura em Artes visuais da UFPA requer um desenho curricular composto por disciplinas que abram espaços de diálogos com a prática e as reflexões sobre o ensino/aprendizagem, pois “a formação docente em Artes visuais, seja ela inicial ou continuada, necessita de um diálogo permanente entre a realidade escolar e a realidade acadêmica, as quais, às vezes, parecem pertencer a universos completamente distintos” (JUNIOR, p. 30).

Além das questões referentes ao corpo docente distante do ensino básico, também nos deparamos com um processo que se pode chamar de metodologia de ensino indissociada entre as áreas de bacharelado e licenciatura, com tendências para proposições que priorizavam que o estudante da licenciatura aprendesse os conteúdos ao invés de refletir sobre a aplicabilidade pedagógica desses assuntos no contexto das escolas.

O PIBID representa para a FAV um espaço de aproximação que permitiu refletir sobre as práticas metodológicas do próprio curso. A nova proposta pedagógica curricular da licenciatura prevê que todas as disciplinas da licenciatura possuam minimamente 10% da carga horária destinada para conteúdos à respeito da educação. Esta demanda surgiu a partir de uma pesquisa realizada com os discentes do curso, pois a culminância das disciplinas não constituíam diálogos com a educação, reservando esse ambiente de aproximação exclusivamente para as disciplinas específicas da docência.



Durante a formulação da nova proposta curricular do curso de licenciatura em artes visuais, os docentes viram a necessidade de promover reflexões sobre os conteúdos, para que o futuro arte/educador possa relacionar as propostas com sua prática de ensino. O PIBID promovia que seus bolsistas fossem responsáveis por ações independentes e criativas para desenvolver ações inovadoras.

Dentre as produções desenvolvidas pelo PIBID deste sua entrada na licenciatura de artes visuais em 2011, estão os trabalhos de conclusão de curso: O Projeto Atelier de Portas Abertas e suas ferramentas metodológicas para o ensino de Artes Visuais; A Crítica social dos conteúdos na formação docente em Artes Visuais; Das Experiências no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência à elaboração de mídia pedagógica; Relações metodológicas apropriadas no projeto de Artes Visuais do Programa PIBID; Ensino de Artes visuais e cultura popular: diálogos e contribuições; A importância do planejamento do ensino em Artes Visuais; Animação e identidade cultural: uma experiência nas aulas de Artes Visuais – PIBID; A formação inicial em artes visuais sob a perspectiva do PIBID e o amparo teórico do estágio supervisionado; A utilização da colagem no ensino de Artes Visuais, entre outros.

Além dos artigos: Fronteiras entre a educação tradicional e a ludo-educação na trajetória do ensino de Artes Visuais; Valorização da cultura marajoara na educação básica: Relatos de experiência do PIBID; e O traço no passo do estandarte. Considerando que cada produção deriva de planejamentos das propostas; apresenta projetos; são realizados com o apoio de encontros e palestras com profissionais atuantes na área, com emissão de certificados; após cada proposta educativa são desenvolvidos relatórios por parte dos bolsistas, da coordenação e dos professores responsáveis pela disciplina de artes visuais nas escolas participantes; e por fim, os relatórios são convertidos em artigos científicos.

Historicamente, a licenciatura em artes visuais possui uma narrativa de conquista de espaços na qual vem consolidando uma identidade no sentido de uma licenciatura ao longo dos

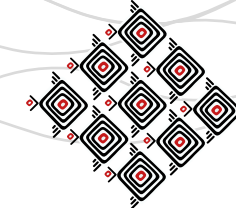


últimos 10 anos, com espaço apropriado, proposta pedagógica reformulada para novas perspectivas de docência. O PIBID movimenta produções científicas sobre arte/educação que vão além das práticas desenvolvidas pelo estágio supervisionado, essas produções somente são possíveis por causa do engajamento de todos os participantes.

Mesmo assim o PIBID corre o risco de ser excluído da licenciatura em Artes Visuais, sob a justificativa descabida de que não existem produções acadêmicas por parte do programa nesta licenciatura. A retirada do programa representa para os discentes da graduação, uma ação desrespeitosa e nociva para a licenciatura em artes visuais da UFPA. Por um movimento de resistência, como aponta a temática do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil do ano de 2018, dedica-se essa pesquisa para o fortalecimento do PIBID da Faculdade de Artes Visuais da UFPA, para que seja criada uma nova geração de educadores que possam prosseguir com suas formações acadêmicas e então retornar ao espaço universitário para compor um novo tipo de corpo docente, mais consciente da necessidade de aproximação com as questões educacionais e da própria realidade do ensino público.

Considerações finais

Refletir sobre artes visuais e refletir sobre como ensinar artes visuais, são perspectivas que carregam a sutil e complexa diferença entre ensinar os conteúdos de artes visuais ou pensar quais conteúdos são relevantes e como abordá-los. Refletir sobre o que ensinamos, onde ensinamos, como ensinamos e porque ensinamos, são perguntas fundamentais para compreender a importância de debater sobre a significância do currículo para a arte/educação. O PIBID abriu caminho para iniciar essas interrogações ainda no espaço e no tempo da formação inicial, movimentando as práticas aliadas a teoria e intervindo diretamente no espaço público. Essas expe-



riências são essenciais, pois a maior porcentagem dos docentes da Faculdade de Artes Visuais não compreendem o processo de formação do arte/educador, alguns nunca tiveram contato com educação básica e estão distantes da realidade escolar.

Não compreender a essência do que ensinamos implica em estagnar o processo de ensino/aprendizagem, e o espaço onde essa inércia protagoniza na educação pode resultar no enfraquecimento político, no comodismo diádico, na despreensão crítica, entre outros aspectos. O quadro atual de educação requer professores conscientes e competentes para ensinar e contribuir com a área.

Espera-se que o PIBID seja fortalecido na formação inicial, pois seus impactos ultrapassam os limites da universidade e interagem com o cotidiano das escolas, que muitas vezes é desconsiderado no contexto do ensino/aprendizagem na formação inicial. Ao invés de muros, que sejam criadas pontes para conduzir linhas de diálogo com a realidade.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da Arte – 7ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que Arte-educação? – 5ª Ed. – Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação – 10ª Ed. – Editora: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa – 49º Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUTIÉRREZ, Francisco. Educação com práxis política – São Paulo: Summus, 1988. **JUNIOR, Nelson. Artes Visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa.** Organizado por Ana Luiza Ruschel Nunes. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.



Projeto Político Pedagógico da UFPA de 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998

Sites:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 05/07/2018.



“DIZ-ME COMO ENSINAS, DIR-TE-EI QUEM ÉS”: AS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DO TRABALHO DOCENTE AO ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães¹ - UFPA

Resumo

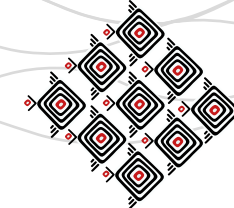
Como parte do resultado parcial da tese de doutorado, em andamento, o texto aborda as experiências de ensinar/aprender no contexto dos estágios supervisionados realizados em escolas públicas com os discentes/estagiários do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. Analisa as práticas educativas tendo como referência as manifestações contidas nos relatórios de Estágio em Ensino das Artes Visuais (Ensino Fundamental, Médio e em Espaços Culturais) das Turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015, enfatizando as contribuições de autores que discutem a temática. As análises iniciais revelam que as experiências de ensinar/aprender no processo de formação docente em escolas públicas e outros espaços, propiciam reflexões individuais e coletivas sobre as práticas educativas e fortalecem a construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem. Estágio em Artes Visuais. Formação docente.

Introdução

Como parte do resultado parcial da tese de doutorado, em andamento, o texto aborda as experiências de ensinar/aprender no contexto dos estágios supervisionados, realizados em es-

¹ Doutoranda em Artes - Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – Linha de Pesquisa Artes e Experiências Interartes na Educação. Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia (UNAMA), Licenciada em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas, Professora Adjunta da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação ICED/UFPA. Membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). Membro do Grupo de Pesquisas Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas/UFMG- (CNPq) e Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia/UFPA-(CNPq). E-mail: ana_del@uol.com.br

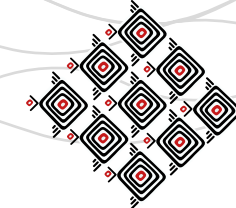


colas públicas com os discentes/estagiários do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. Analisa as práticas educativas tendo como referência as manifestações contidas nos relatórios de Estágio em Ensino das Artes Visuais (Ensino Fundamental, Ensino Médio e em Espaços Culturais), e enfatiza as contribuições de autores que discutem a temática.

“Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”, é parte do título de um dos textos de António Nóvoa (1995), que foi propositalmente inserido no título deste artigo, para também, provocar reflexões sobre as práticas educativas que ignoram as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente no âmbito escolar. O autor, ao esclarecer sobre a importância dos professores se apropriarem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual, destaca que: [...] “a maneira como cada um de nós ensina, directamente depende da **imagem** que temos da profissão, está em relação directa com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” [...] (NÓVOA, 1995, p. 36, grifo do autor).

A reflexão levantada por Nóvoa (1995) nos conduz a problematizar a formação docente em Arte tendo em vista a crise de identidade ainda presente nos cursos de licenciatura. Ser ou não ser professor são dúvidas que permeiam no processo de formação, tendo como motivos algumas situações que consideramos pertinentes: ameaças políticas sobre a permanência da Arte na educação básica, as dificuldades de sistematização efetiva do componente curricular Arte no contexto escolar em todos os níveis de ensino, entraves na condução dos estágios em escolas públicas, em função da carga horária destinada ao componente curricular Arte e, dificuldades em trabalhar os conteúdos específicos da área/modalidades artísticas, dentre tantas outras. Tais situações comprometem, sobremaneira, o real desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Arte, fragilizam a formação docente e favorecem incertezas aos estudantes da Licenciatura.

Em função da conjuntura educacional imposta pelo atual governo Temer, que ainda insiste em desmontar a área educacional e racionalizar o ensino/aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento, é possível detectar nas práticas educativas vivenciadas na formação docente em



Artes Visuais e relatadas pelos discentes/estagiários, situações pedagógicas que nos fazem refletir sobre as experiências individuais e coletivas dos mesmos em espaços escolares, as quais serão abordadas nos itens que seguem. Neste sentido, consideramos ser imprescindível dar visibilidade à práticas educativas concretas, advindas da escola pública, sendo o estágio supervisionado um dos espaços de debate e construção da identidade profissional.

Este artigo objetiva analisar alguns significados que os discentes/estagiários, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, das turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015, atribuem à experiência de ensinar/aprender Artes Visuais nas escolas públicas e que consideramos pertinente para constar neste artigo. Assim sendo, as contribuições de autores que discutem sobre a formação docente e os desafios frente às mudanças curriculares (Lima e Costa (2014), Freire (2009), Nóvoa (1995, 2001, 2016) e Saviani (2009), dentre outros); o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Artes Visuais e as percepções/concepções dos discentes/estagiários sobre as experiências de ensinar/aprender Artes Visuais em escolas públicas, são assuntos aqui abordados.

A formação docente e os desafios frente às mudanças curriculares

Em função das mudanças curriculares que estão ocorrendo no cenário educacional, entendemos ser oportuno conhecer as legislações pertinentes que norteiam as reformas educacionais para uma atuação crítica/propositiva.

As reformas educacionais e a necessidade de investimentos na formação docente provocam, na maioria das vezes, insegurança aos envolvidos no processo, pois as condições de trabalho e salário nem sempre são contempladas nas discussões/proposições das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), o que poderá incidir na apatia e desinteresse tanto do professor como do estudante nos cursos de licenciatura.



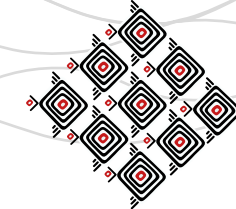
Em matéria publicada no dia 16/10/17, foi divulgada a pesquisa que esclarece os motivos que provocam a falta de interesse dos jovens para docência assim manifestada:

A falta de reconhecimento e de condições de trabalho tem atraído cada vez menos alunos para uma profissão que já esteve entre as mais valorizadas no país: a de professor. A cada 100 jovens que ingressam nos cursos de pedagogia e licenciatura no país, apenas 51 concluem o curso. Entre os que chegam ao final do curso, só 27 manifestam interesse em seguir carreira no magistério (DIÁRIO DA MANHÃ, 2017).

A situação é deveras preocupante se considerarmos que a Lei nº 9.394/96, ao garantir a presença do Ensino da Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica, estabelece a necessidade de ações pontuais no processo de formação docente para atuar na escola. Nesse contexto, entendemos a importância de conhecer, analisar e discutir criticamente as orientações curriculares do documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteia a área educacional.

Entendemos ser pertinente considerar, no processo das reformas curriculares dos cursos de formação docente, as determinações do Art. 62, § 8º, da referida Lei que diz: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996). Assim, a integração das artes, as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos, as relações entre Arte e as tecnologias da informação e comunicação, as competências e habilidades que deverão ser alcançadas em cada ano de ensino, são assuntos prementes da BNCC (2017) e que necessitam ser debatidos criticamente nas reformas curriculares e nos processos de formação docente.

Assim, o envolvimento político, artístico, cultural e pedagógico dos profissionais de Educação nas questões de Arte é essencial para que tenhamos uma atuação crítica diante das políticas educacionais arbitrárias estabelecidas pelo governo Temer e sua equipe.



Não podemos esquecer, ao pensar a formação docente, que as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (2009)², evidenciam a importância de considerar, no perfil para o egresso, tópicos de estudos no nível de aprofundamento, assim manifestado no Art. 5º, item III: “desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte” (BRASIL, 2009, p. 2).

O processo de orientação de um professor visando à qualificação técnica e conceitual deixa evidente a relevância do estágio curricular obrigatório na Educação Básica. Por meio do estágio é possível aproximar da profissão docente e dos profissionais da área, instigando a construção de ser e estar na profissão. A afirmativa de Antônio Nóvoa (1995) nos possibilita refletir sobre este aspecto, quando diz que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor: **E vice-versa (Diz-me quem és, dir-te-ei como ensinas)** (NOVOA, 1995, p. 34-35, grifos do autor).

Em entrevista à Revista Educação, Antônio Nóvoa (2016) mais uma vez vai ratificar seu pensamento afirmando que a identidade não se ensina, é um processo que está sempre em caminho. Destaca que nós temos uma vida inteira em que se constroem e se reconstróem processos identitários. Exemplifica, citando os estudantes de Medicina, que desde o primeiro dia de aula fazem atividades dentro de hospitais. Em seguida tece críticas severas aos cursos de formação

² Resolução nº1, de 16 de janeiro de 2009, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.



docente, ressaltando que os estudantes das licenciaturas, durante todo o curso, nunca entraram em uma escola e nunca tiveram contato com professores e alunos da Educação Básica. Ressalta que:

É preciso construir essa identidade profissional desde o primeiro dia de aula, ter um programa de formação docente em que a reflexão sobre a identidade profissional exista. Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional (NÓVOA, 2016, s/p).

Neste sentido, refletindo sobre a formação docente no Brasil com base na fala de Nóvoa (2016), compreendemos que o estágio curricular supervisionado é um espaço de construção individual e coletiva dessa identidade profissional. Possibilita o exercício da profissão docente em que a prática reflexiva é desenvolvida no espaço escolar e outros, tendo como base as experiências pessoais e profissionais do trabalho docente em processo contínuo.

Para Lima e Costa (2014) a ação reflexiva no contexto do estágio curricular supervisionado precisa ultrapassar a racionalidade técnica da hora da prática. Precisa ultrapassar a ideia de ver o fazer docente na perspectiva de simples aplicação de métodos e técnicas previamente formulados. Os autores ressaltam que a pesquisa da prática pedagógica é essencial no contexto da formação do processo identitário com a docência, pois indica um espaço por excelência de aprendizagens significativas.

Ao manifestar o exercício da prática educativa em sala de aula, Paulo Freire (2009) esclarece-nos que a maneira como os estudantes percebem o professor, em ser e pensar politicamente tem importância fundamental à formação docente. Afirma que não podemos escapar da apreciação dos estudantes, sendo uma das preocupações do autor, a aproximação entre o que se diz e o que se faz, entre o que parece ser e o que realmente estar sendo. Destaca que:



Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (FREIRE, 2009, p. 107).

Com base na reflexão de Paulo Freire (2009), somos instigados a pensar que a reflexão e a pesquisa da prática educativa são ações fundamentais para possíveis transformações pessoais e profissionais no exercício docente. Nesse sentido, o autor nos esclarece que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (p. 32). Ressalta que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, afirma que: “Não posso ensinar o que não sei. Mas este, repito, não é saber de que apenas devo falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos” (FREIRE, 2009, p. 107).

As condições estruturais, o rigor na formação docente e as competências específicas são ações essenciais apontadas por Saviani (2009). Na mesma linha de pensamento, o autor vai defender que a formação profissional de professores requer estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Destaca a relevância de objetivos e competências específicas que favoreçam a formação e diz que:

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 149).



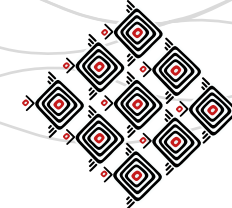
António Nóvoa (2016) vem corroborar no aprofundamento da questão ao destacar sobre a necessidade de as IES terem um comprometimento sério com a formação docente e propõe que as mesmas se preocupem com a identidade profissional dos futuros professores. Afirma que:

Historicamente, a universidade manifestou uma grande indiferença com relação à educação básica. A universidade nunca se comprometeu com a educação básica, comprometeu-se com outras coisas, como a ciência, com a cultura em determinados momentos, com a saúde, com a medicina, mas não com a educação básica. E, assim, também nunca se comprometeu com a formação de professores da educação básica. Foram formando professores, porque tinham alunos que apareciam e queriam ser professores. Mas isso nunca verdadeiramente esteve dentre as preocupações das universidades, e tem de passar a estar (NOVOA, 2016, p. s/p).

As contribuições dos autores convergem para uma posição da prática educativa com base nas experiências pessoais contextualizadas em que as vivências individuais e coletivas são necessárias à construção da identidade profissional. Portanto, fazer com que os discentes/estagiários se apropriem dos saberes de que são portadores reforça o processo de ensino/aprendizagem numa perspectiva para além da racionalidade técnica com o foco para aprendizagens significativas.

O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA

Os estágios supervisionados denominados Estágio em Ensino das Artes Visuais (Ensino Fundamental, Ensino Médio e em Espaços Culturais) no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA são desenvolvidos ao longo de dois anos, totalizando 408 horas obrigatórias previstas pela legislação vigente. Em cada etapa vivenciada o trabalho de uma é a base para a próxima etapa durante os quatro semestres.



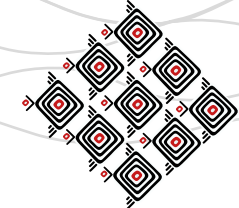
No processo de orientação e acompanhamento dos estágios é possível discutir com os discentes/estagiários textos de autores que problematizam o ensino/aprendizagem, as relações entre professor/aluno/estagiário, planejamento das ações curriculares, espaços de aprendizagem na escola pública, dentre outros assuntos pertinentes. Essa dinâmica que acontece em encontros semanais é significativa para formação docente e possibilita diálogos centrados em questões pedagógicas, administrativas, curriculares, estruturais e outras.

Os estágios são organizados em quatro etapas. Na primeira etapa, o discente/estagiário desenvolve a observação participante no espaço escolar em turmas do ensino fundamental e auxilia o professor em ações curriculares no campo das Artes Visuais. Aqui é iniciado o registro das percepções que irão subsidiar os encontros semanais em sala de aula na UFPA e no relatório final da primeira etapa do estágio.

Na segunda etapa, centrada ainda no ensino fundamental, o discente/estagiário precisa sistematizar as ideias iniciais para desenvolver a regência em sala de aula. Com base no planejamento do professor, é imprescindível o diálogo para as escolhas do conteúdo, metodologia, tempo de aula e os demais componentes curriculares no processo de organização do seu trabalho pedagógico.

A terceira etapa do estágio é centrada no ensino médio e também possibilita dialogar com o professor sobre o processo de elaboração da regência. Com base no planejamento do professor, é organizada a proposta de plano de aula para regência e discutida o foco de cada componente curricular que se articulam nas aulas de Arte com vistas ao desenvolvimento da aula ou das aulas.

A última etapa do estágio acontece na escola com o foco da prática educativa para os espaços culturais da cidade, com vistas a conhecer o acervo contido neles, sendo essencial para um ensino/aprendizagem significativo. O acesso e familiarização das manifestações culturais por meio de propostas curriculares sugeridas em sala de aula e em espaços culturais poderão ser



explorados e contextualizados pelos estudantes. São procedimentos que consideramos um ponto de partida às experiências estéticas/artísticas/culturais em sala de aula. (MAGALHÃES, 2016)

Com base nas percepções/concepções dos discentes/estagiários, encontramos parcialmente algumas respostas às questões levantadas na pesquisa de tese as quais apresentamos no item que segue.

Percepções/concepções dos discentes/estagiários ao ensinar/aprender Artes Visuais

As manifestações dos discentes/estagiários das turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015, ratificam a contribuição do estágio na formação docente conforme consta na maioria das escritas dos relatórios de Estágio em Ensino das Artes Visuais (Ensino Fundamental, Ensino Médio e em Espaços Culturais):

O estágio permitiu-me perceber o quanto é grande a responsabilidade de ser professor, mediador do conhecimento e da necessidade do gostar desta profissão para desenvolvê-la da melhor maneira possível, independente das dificuldades e empecilhos que certamente surgirão pelo caminho. [...] Para esse profissional não basta apenas ser educador, mas um artista-educador, pois o fazer artístico e o ensinar arte, estão sempre interligados, tornando o artista um ser mais completo em seu fazer, seu pensar, em seu ensinar a Arte (Participante A, Turma 2013, p. 17).

Em seus discursos há fortes indícios de que o estágio contribui para um novo olhar do processo ensino/aprendizagem em Artes Visuais havendo reflexões sobre vários aspectos que são discutidos no percurso acadêmico sendo imprescindível à prática profissional. É um momento oportuno de trocas coletivas, uma análise que é análise individual, mas que é também feita com os colegas, nas escolas e em situação de formação. (NÓVOA, 2001)



A importância de escolher a profissão docente é revelada no processo de estágio curricular despertando a certeza em continuar investigando a relação teoria/prática independente das dificuldades, dos conflitos e tentativas de acertos:

Quatro anos de leituras específicas sobre a docência em artes, as dificuldades sobre carregar o escudo de uma disciplina tão pouco valorizada, as descobertas sobre querer realmente ser professora, tudo isso e mais outras coisas foram amplamente pensadas e repensadas dentro de mim em toda essa trajetória. Muitas dessas reflexões foram despertadas graças a disciplina de Estágio em Ensino das Artes Visuais e aos seus desdobramentos (Participante, G, Turma 2014, p. 9).

Também é evidente que os estudantes/estagiários são motivados a articular propostas em sala de aula que enfatizem o ensino/aprendizagem com ênfase para questões multiculturais e interdisciplinares. Fazem tais experiências educativas com base nas provocações que acontecem no processo de planejamento dos estágios em articulação com a proposta pedagógica da escola conforme manifestado:

A participação na manifestação cultural Pássaros Juninos e Cordão de Bicho, permite ao estudante de licenciatura em Artes Visuais, um melhor entendimento sobre si mesmo, sobre a importância da cultura, além de ser um local onde todas as vertentes da arte andam de mãos dadas (Participante A, Turma 2015, p. 4).

O diálogo com a literatura específica no processo dos estágios foi reconhecido como uma ação fundamental para os planejamentos das práticas educativas e enfrentamentos dos desafios na escola. Essa percepção remete-nos as reflexões de Lucia Pimentel (2014), ao afirmar que para ensinar Arte, não basta somente ter habilidade, mas também conhecer e saber Arte; e conhecer e saber ensinar/aprender Arte.



Sobre a importância do processo de orientação e acompanhamento dos estágios durante os semestres, foi destacada a importância dos encontros semanais e os debates sobre as situações que aconteciam em sala de aula. Para eles, o período do estágio curricular supervisionado foi um momento fundamental na construção identitária.

[...] As leituras propostas apresentaram toda a realidade da escola que pudemos confrontar com a convivência. As falhas educacionais e os meios para superá-las favoreceram para a análise crítica sobre a postura profissional dos professores e evidentemente, sobre nossa própria postura educacional (Participante B, Turma 2012, p. 16).

[...] Os debates e as leituras realizadas na sala de aula da UFPA estimularam a construção do conhecimento e a reflexão crítica acerca do ensino em Artes Visuais (Participante C, Turma 2012, p. 9).

As práticas educativas construídas durante as disciplinas de Estágio em Ensino das Artes Visuais nos níveis de ensino, ao longo dos dois anos, vão sendo ressignificadas com base nas ações vivenciadas. Esses momentos proporcionaram aos discentes/estagiários pensar a futura atuação conforme consta em seus relatos:

[...] As bagagens adquiridas em sala aliviam e fortalecem a segurança de como atuar, de forma didática e sistemática o conhecimento teórico e prático e pensar na responsabilidade de que o professor sempre deve ser pesquisador, para que sua atuação seja mais sólida e consistente [...] (Participante B, Turma 2014, p. 1).

Sinceramente, não esperava gostar tanto de trabalhar com crianças [...] pois não era o meu foco principal enquanto docente formada [...] (Participante D, Turma 2015, p. 10).

O desenvolvimento do estágio supervisionado em espaços educativos precisa ultrapassar a ideia de cumprimento da carga horária por parte dos discentes/estagiários e dirigentes das escolas. Essa concepção ainda é muito presente:



O último estágio foi de grande importância para minha formação acadêmica, não somente por ser algo que era necessário realizar para cumprir uma carga horária no currículo, ou por ser obrigatório, mas sim por ter sido de grande aproveitamento em melhorar minhas habilidades e competências como futura professora de artes visuais, sempre buscando um aprimoramento como profissional [...] (Participante C, Turma 2015, p. 6).

Investir na qualidade das ações pedagógica dos encontros semanais no processo de orientação, acompanhamento e avaliação dos estágios precisa ser uma das ações a ser repensada, com o propósito de alcançar maior envolvimento dos discentes/estagiários no processo formativo. Incentivar o diálogo com base nas poéticas advindas do ensino/aprendizagem em seus processos de criação/reflexão das práticas educativas em Artes Visuais poderá ser uma das ações mais significativa e motivadora a formação docente.

As manifestações dos participantes da pesquisa sinalizam caminhos que precisamos avançar em busca de ações pontuais que qualifiquem os estágios nos aspectos administrativos, pedagógicos e estruturais. Todavia, refletimos que formar professor envolve múltiplas ações e que os conflitos e tentativas de acertos vivenciados de forma concreta no campo de estágio corroboram para potencializar a construção de conhecimentos e trocas de saberes na difícil tarefa de formar professores de Artes Visuais em tempos de crises na Educação.

Considerações possíveis

A formação docente no campo da Arte exige esforços coletivos diante das ameaças políticas e financeiras constantes por parte do governo federal. Garantir a permanência e obrigatoriedade para o componente curricular Arte e suas respectivas modalidades artísticas em todos os níveis da educação básica continua sendo um grande desafio.



A atitude investigativa no contexto dos estágios supervisionados é um dos caminhos possíveis e necessários para qualificar e ampliar as experiências de ensinar/aprender Arte e exercitar a formação pessoal e profissional dos discentes/estagiários. No entanto, as reformas curriculares sinalizam/propõem práticas progressistas, porém, ainda estão amparadas em práticas conservadoras revelando contradições e conflitos de toda ordem. Assim, há necessidade de se repensar o currículo que queremos priorizar para formação de professores no campo da Arte, no sentido de articular os conhecimentos essenciais ao perfil que queremos formar. Ou ficamos no “quem sabe faz; quem não sabe ensina” ou partimos para “quem sabe faz; quem compreende ensina”³.

Em síntese, as análises iniciais da pesquisa revelam que as experiências de ensinar/aprender no processo de formação docente em escolas públicas e outros espaços, propiciam reflexões individuais e coletivas sobre as práticas educativas em Artes Visuais e fortalecem a construção da identidade profissional.

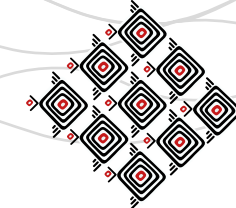
Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2018.

CARREIRA DE PROFESSOR DESPERTA CADA VEZ MENOS O INTERESSE DE JOVENS. Publicado em 16/10/17 Disponível em: <http://diariodamanhapelotas.com.br/site/carreira-de-professor-desperta-cada-ve>

³ Aforismos citados e esclarecidos por António Nóvoa (1995) sobre as perspectivas de ensino na formação docente. O primeiro de autoria de Bernard Shaw (o essencial era o domínio das técnicas e dos processos pedagógicos) e o segundo de autoria de Lee Shulman (necessidade de o professor conhecer a fundo a matéria que ensina).



[z-menos-o-interesse-de-jovens/](#) Acesso em 18/08/18.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LIMA, Maria S.L; COSTA, E.A.S. A formação do professor para o trabalho em educação de jovens e adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, M. I. de PIMENTA, S. G. (org.). **Estágios supervisionados na formação docente:** educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 41-64

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Processos de ensino/aprendizagem em artes visuais: reflexões sobre a formação docente. **Anais 23º CONFAEB.** Porto de Galinhas-PE, 2013, p.75-84. Disponível em: <<http://faeb.com.br/anais-faeb.html>>. Acesso em: 18 set. 2016.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem é e vice-versa. In:FAZENDA, Ivani (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1995. p.29-41

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. TVE Brasil, **um salto para o futuro**, 2001. Entrevista em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf. Acesso em 12/11/16

NÓVOA, Antonio. **O lugar da licenciatura.** In: Ensino Superior, Publicado em 8/11/2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/> Acesso em: 20/08/18.

PIMENTA, S. G. (org.). Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem de arte e sua pesquisa. In: ROCHA, Maurilio A. et al. *Fronteiras e alteridade:* olhares sobre as artes na contemporaneidade. Belém: PPGARTES, 2014. p.15-24.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 15/08/18

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Educação. **Relatório de Estágio em Ensino de Artes Visuais.** Belém, 2012, 2013, 2014, 2015.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES NA REGIÃO DA BAIXADA SANTISTA/SP: ARTE PARA QUÊ?

Ana Marcia Akai Moreira¹ - UNISANTOS
Agência Financiadora: Capes

Resumo

Este artigo é um recorte de pesquisa de doutorado – de abordagem qualitativa - que investiga a organização curricular dos cursos de Licenciatura em Artes na região da Baixada Santista e no município de São Paulo. Traremos aqui um panorama da primeira etapa, que compõe os cursos na região da Baixada Santista/SP nas diferentes linguagens: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Com base nos conceitos de desenvolvimento por meio dos sentidos cognitivos (ARNHEIM, 1986) e da contribuição das Artes na escola (EISNER, 2008), procuramos, em parte, responder: ARTE PARA QUÊ? Nessa etapa, por meio de análise documental, buscamos fontes para o mapeamento das Instituições de Ensino Superior (IES) que mantêm cursos de Artes, tanto presencial como a distância. A pesquisa problematiza a formação do professor de Artes na região da Baixada Santista/SP, investigando a forma como tais cursos se organizam para formar professores que, na prática, vão atuar com diferentes linguagens artísticas em escolas de educação básica, apresentando resultados preliminares pouco promissores.

Palavras-chave: Cursos de Licenciatura em Artes. Formação de Professor de Artes. Função social da Arte para educação básica.

Introdução

*A arte é necessária para que o homem se torne capaz
de conhecer e mudar o mundo
(FISCHER, 1987).*

¹ Bacharel em Pintura com especialização em Pintura (Centro Universitário Belas Artes - São Paulo); Especialização “Poéticas Visuais” (Unicamp/SP); Especialização “Escola de Criação” (ESPM/SP); Mestrado em Educação (Universidade Católica de Santos/SP), Doutoranda em Educação (Universidade Católica de Santos/SP).



Esta frase de Ernest Fischer lembra-nos sempre que, precisamos, por necessidade ser capazes de plantar sementes para o mundo futuro. Dessa forma, nos posicionamos no mundo como artistas, professoras e pesquisadoras pensando, agindo e intencionando deixar algo significativo que possa trazer, de alguma forma, futuros frutos.

Para compor o presente artigo, faremos um recorte da pesquisa de doutorado, apresentando reflexões que trazem a ideia de Arte para o desenvolvimento da cognição, tencionando o pensamento em uma perspectiva formativa, compreendendo o ensinar e o aprender como construção de significados para o conhecimento e o desenvolvimento do profissional da educação e na busca por entender o processo da autonomia de pensamento que pode ter o professor de Arte.

Apresentamos aqui uma primeira análise sobre a formação do professor de Artes na região da Baixada Santista/SP e município de São Paulo/SP com o levantamento de dados coletados sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem os cursos de licenciaturas em Artes, trazendo para o debate (tanto institucional quanto profissional) a relevância e urgência desse tema para a pesquisa.

Desenvolvimento

Arte como conhecimento e desenvolvimento humano

Sugiro uma revisão das normas e uma melhor organização da seção “Arte para o conhecimento e o desenvolvimento humano”, pois existe uma imprecisão do uso do conceito arte como conhecimento, à medida que o texto enfatiza o entendimento da arte como linguagem ou como comunicação.

A arte como conhecimento leva o homem a realizar seus desejos de utopia no sentido de querer “ser mais”, como afirma Freire (1996) e de realizar os sonhos de experimentar realidades



diversas fazendo com que cada momento vivido se torne uma realidade possível, porém em nossa sociedade atual existem dois conceitos sobre a importância da Arte como conhecimento. O primeiro tem relação com o entretenimento, com a arte intencionalizada e deslocada de um processo de aprofundamento, anestesiando sentimentos vitais de subsistência, o que contribui para promover a alienação e, conseqüentemente, a banalização da vida por meio da nossa cultura e comunicação artística. Por essa razão, historicamente a manifestação artística sempre foi perseguida pelo poder político/econômico, assim como afirma Llosa (2012, p. 117): “Todas as ditaduras perseguem a arte, pois esta desenvolve o espírito livre e crítico das pessoas” e esse espírito é tirado com essa arte intencionalizada da qual estamos afirmando aqui. No segundo conceito, o conhecimento por meio da arte faz do mundo uma poesia e o seu papel é estimular a sensibilidade e os desejos humanos com a finalidade de libertar, de nos fazer surpreender diante das maravilhas do mundo, mexendo com a tradução da realidade ao favorecer o enriquecimento e a exteriorização de sentimentos, mantendo viva a própria vida em evolução e sem possíveis condicionamentos.

Arnheim (1986) foi um dos expoentes da ideia do ensino das Artes para o desenvolvimento da cognição. Sua concepção se baseava no equilíbrio entre percepção e cognição, pois para ele perceber é conhecer e a base dos nossos conhecimentos parte da percepção sensorial mostrando que o desenvolvimento a partir da percepção é uma maneira refinada de entender quem somos e onde estamos.

O homem tem por necessidade conhecer e se comunicar com o mundo por várias linguagens que não é somente a oral e escrita, mas com essas outras comunicações: visual, olfativa, auditiva, tátil e do paladar, que geralmente não são desenvolvidas na escola, deixando-nos incompletos para entender o outro, o mundo e a nós mesmos. Percebemos também que o homem se sente realizado em poder ser compreendido de formas diferentes como, por exemplo, por meio da imagem, do som e da expressão corporal.

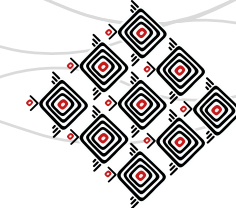


Nesse sentido Barbosa (2012, p. 18) afirma que

A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Portanto, percebendo que, sendo a Arte diretamente relacionada com o conhecimento e o desenvolvimento humano, esta envolve temas que precisam sempre ser analisados e refletidos sobre o sentido da aprendizagem, nos perguntando: Para quê? Por quê? Como perceber? Com que função? Qual finalidade? E em segundo lugar, estabelecer de que forma e com que formação se transmite a arte ainda nos perguntando: Que tipo de processos? Quais lugares seriam adequados? Quais os materiais de apoio? Qual a intenção de ensinar aquelas técnicas e não outras? Qual formação precisa ter o professor de Artes? O professor precisa ser artista? Precisa dominar uma linguagem artística?

Importante esclarecer que estamos tratando da arte como veículo de aprendizagens e conhecimentos na escola e na formação de professores de Artes e não da Arte desenvolvida pelos artistas que estudam e desenvolvem especificamente como profissão na vida, apesar de considerarmos que todo professor de Artes deveria também ser um artista, no sentido das descobertas, das criações, no domínio das técnicas que levam à comunicação por meio da Arte. Como afirma Albano (1998, p. 58): “Na formação artística é muito importante a possibilidade de conviver, de estar instalado na aura de um artista”. Assim compreendemos que o envolvimento com as linguagens artísticas e as suas ferramentas de compreensão são a base para a formação do professor de Artes.



Existem muitos autores no campo da Arte/Educação que desenvolveram estudos dos quais destaco aqui em específico Eisner (2013) que trabalhava em suas pesquisas com o conceito da circulação de experiências e de conhecimentos por meio da Arte, refletindo sobre a infinita capacidade de associação, da concepção do ensinar-aprender Arte que depende de visões renovadas, e focadas na exploração e não somente no receber passivo, na surpresa e não no controle, valorizando o tornar-se e não o ser, no processo e não no acabado ou pronto. Partindo da pergunta: o que pode a escola aprender com a Arte? O autor nos faz refletir sobre a experiência que a Arte pode nos proporcionar como sentido de vitalidade e exploração de emoções que é afirmada nos ideais e desafios que nós, professores, podemos explorar com os estudantes, pois “[...] a arte nos ajuda a conhecer o que não podemos articular” (EISNER, 2013, p. 127).

Por isso é mais do que necessário aprofundar a pesquisa sobre a Arte na Educação Básica – pela via da formação do professor de Artes - pois esse profissional ao desenvolver os sentidos nos mostrará um mundo mais rico de possibilidades e de trocas, respeito e sensibilidade estética. Essa sensibilidade evidencia, além da beleza intrínseca às coisas do mundo, a interação plena consigo próprio e com o outro, em comunhão e comunicação com as coisas do mundo. Os pensamentos de Read (2013, p. 40), outro autor importante para a arte/educação complementa essa afirmação ao esclarecer que,

[...] são os sentimentos estéticos que marcam o ritmo da vida, mantendo-nos em nosso curso por meio de um tipo de peso e equilíbrio. Uma disposição para sentir a totalidade de um fato vivenciado como sendo correta e adequada constitui o que chamamos de fator estético da percepção.

Permeando essas reflexões com temas que envolvem a estética e a ética do conhecimento e o que são critérios propostos, impostos e sentidos envolvendo a realidade do ensino da Arte, Freire (1996, p. 32-33) afirma que:



A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. [...] Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela.

A referida citação enfatiza o quanto é primordial a aprendizagem que valorize o belo, no sentido da construção de uma beleza que parte como origem da troca envolvendo, não só o visual externo, mas também o que temos de “boniteza” (FREIRE, 1996), por dentro. E só conseguimos essa evolução quando respeitamos o outro e a nós mesmos, o que envolve a dimensão ética, orientada pelos princípios de respeito, da justiça, da solidariedade, promotores do diálogo. E isso é compreender a possibilidade do aprendizado por meio da arte.

A aprendizagem da ética e da estética numa sociedade que cada vez mais fica distante desses conceitos como princípio de um “Caráter formador” Freire faz uma crítica afirmando que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, p. 33), nos lembrando daquele conceito sobre o ensinamento da arte com a intenção somente do entretenimento que abordamos acima.

Formação de professores de Artes

Um processo formativo não se inicia nem termina no tempo de duração dos cursos de Licenciaturas, por isso ao tratarmos sobre formação de professores e, sobretudo, sobre formação de professores de Artes buscamos dar significado a uma formação autônoma e emancipada na qual o profissional se apropria e se compromete efetivamente, tanto na ação, como no enriqueci-



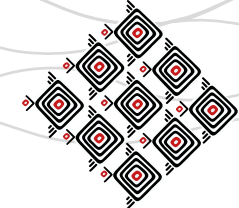
mento e desenvolvimento de seu trabalho e não de um profissional que quando se forma, pode vir a seguir, de forma acrítica, modelos pré-estabelecidos pelas instituições de ensino, colocando em duvida os procedimentos pedagógicos mais adequados às finalidades da educação.

Nóvoa (1999, p. 16) confirma este pensamento afirmando que:

Não deixa de ser estranho que, numa época em que tanto se fala de “autonomia profissional” ou de “professores reflexivos”, se assista a um desaparecimento dos movimentos pedagógicos. A pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior.

Consideramos que os cursos de Licenciatura formam professores que, pouco a pouco, perdem o sentido da reflexão na própria experiência e do lugar de participação dos seus saberes profissionais. Considerando, no dizer de Bezelga (2018, p. 169), “[...] atributos necessários a quem trabalha com crianças pequenas, (e não só pequenas) a capacidade de sentir o que o corpo do outro fala. E para isto tem que se envolver, tocar o outro, deixar cair as guardas, confiar e ser confiável”.

As pesquisas que apontam a baixa atratividade da profissão docente evidenciam que a, preocupação com o recrutamento e a seleção de professores eficazes é muito preocupante, segundo Palazzo (2011) essa evidência refere-se a vários setores como: salários que estão diminuindo e o trabalho que não é valorizado, por não saber se a quantidade de professores com conhecimentos e habilidades é suficiente para atender à demanda das escolas, pela falta de incentivos e baixa satisfação, concluindo ser urgente a necessidade de reverter a situação da atratividade da profissão docente, pois, a permanecer dessa forma, corre-se o risco de termos, nos próximos anos no Brasil, um “apagão” da profissão.



Faltam debates sobre as possibilidades da formação no sentido humano, social e histórico. Concordamos com Nóvoa (1995, p. 18) quando afirma que: “mais do que uma aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização” na qual vai se compondo a sua profissão. Nessa perspectiva, caberia redefinir o campo teórico e reflexivo da formação dos professores de Artes, pois o conhecimento aprofundado e consciente sobre os princípios artísticos, pedagógicos e históricos da Arte, pode levar esse futuro profissional a refletir sobre as bases que nutrem suas práticas e o seu próprio processo formativo, na perspectiva de se formar um sujeito autônomo e emancipado.

O professor de Artes necessita aprofundar seus conhecimentos estético e criativo desenvolvendo práticas pedagógicas na qual o estudante é levado a perceber que o conhecimento cultural e artístico em toda a sua amplitude, dentre outras manifestações, é também uma linguagem cujo desenvolvimento das culturas existentes possam se comunicar integralmente, entendendo o mundo que o cerca.

A formação docente requer processos reflexivos em conjunto com os contextos social e escolar, não somente em aprendizagens isoladas em sala de aula. Segundo Nóvoa (1995, p. 28): “A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” e a formação tem como desafio “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”.

Nóvoa ao tratar da formação de professores em geral, nos leva a compreender o porquê da formação do professor de Artes ser tão fragmentada e sem “importância” no contexto escolar entendendo que, para um futuro professor se envolver num espaço amplo de aprendizagem será fundamental perceber a relação da pessoa “professor”, da profissão “professor” e da instituição que forma esse “professor” (NÓVOA, 1995).

A esse respeito, em pesquisa análoga com cursos de Pedagogia em São Paulo, Gomes (2018, p. 21) enfatiza que “[...] observa-se nesses cursos a quase inexistência de uma organização curricular que integre as áreas do conhecimento, por meio de projetos integradores e/ou



atividades em que os estudantes possam colocar em relação aprendizagens construídas nas diferentes disciplinas”.

Pesquisa: primeiro levantamento

Fizemos um primeiro levantamento para identificar o número de Instituições de Ensino Superior (IES) existentes na região da Baixada Santista por abrangência geográfica, por meio do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), com a última divulgação datada em 2013.

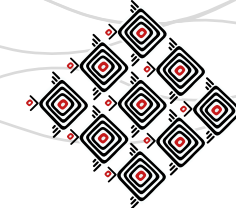
A Baixada Santista é composta por nove municípios (Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente) e que, de acordo com o INEP² (Censo/2018)³ existem ao todo na região 1.254 escolas de educação básica. Apesar do último Censo constar que o número de cursos de Licenciaturas em Artes é de 2013 foi a única fonte, até agora, segura para começamos a trabalhar. Tentamos as atualizações desse Censo, mas o site não forneceu, por estar em manutenção.

Por esse número de escolas pensamos inicialmente que teria um número razoável de cursos de licenciatura em Artes, porém constatamos que em toda a região da Baixada Santista só existe um curso presencial na área de Música numa universidade privada. Sendo assim, de antemão, percebemos que existe uma enorme carência desse profissional em toda a região.

Existem quatorze Faculdades privadas, distribuídas pelos municípios de Bertioga (1), Guarujá (2), Itanhaém (2), Peruíbe (1), Praia Grande (4), Santos (2) e São Vicente (2) e três Universidades privadas em Santos, compondo toda a região da Baixada Santista.

2 <http://www.inep.gov.br/web/guest/home>

3 Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em: 25/06/2018



Em uma análise mais detalhada da matriz curricular do curso de Licenciatura em Música verificamos que não existem disciplinas que proporcionam o conhecimento de outras linguagens artísticas, já que esse futuro profissional ao ingressar numa escola de educação básica como docente, por obrigatoriedade terá que ministrar as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música). Sendo assim como esse professor irá trabalhar? E como a região da Baixada Santista irá completar esse quadro de profissionais especializados?

Com a falta de cursos presenciais nessa área fizemos outro mapeamento por meio do sítio do INEP⁴ para saber se esses cursos são oferecidos a distância (EAD) e verificamos que existem dezoito cursos distribuídos nas nove cidades da Baixada Santista, citadas acima. Entramos em cada site das IES e descobrimos que, dos dezoito cursos, há quatro grandes empresas mantenedoras dos mesmos, sendo grupos corporativos que detêm a organização curricular: UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná) Grupo do Paraná, UNIFRAN (Universidade de Franca) e UNICID (universidade da Cidade de São Paulo) - grupo Cruzeiro do Sul Educacional, UNIP (Universidade Paulista) - grupo Kroton e Estácio, UNINTER (Centro universitário Internacional) – grupo de Curitiba, resultado de fusão com a FACINTER (Faculdade do Centro Universitário Internacional) e FATEC (Faculdade de Tecnologia).

A primeira intenção dos cursos das diversas IES a distância se afirma como meio adequado para criar novas oportunidades educativas para um número cada vez maior e crescente de jovens e adultos que desejam retornar aos estudos ou mesmo para aquelas pessoas que não tem como sair de sua cidade, mas muitas destas qualificações reforçam uma formação centrada nos processos das práticas e das competências, com reduzido enfoque na formação intelectual e na produção de conhecimentos, que acaba comprometendo esse futuro profissional.

4 <http://www.inep.gov.br/web/guest/home>



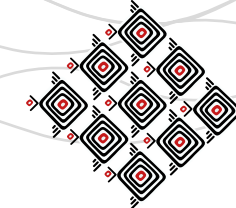
Com base nesse primeiro levantamento dos cursos de Licenciatura em Artes na região da Baixada Santista reafirmamos a carência de cursos para formar esse profissional. Assim, estendemos a pesquisa para a capital paulista, localizada próxima da região pesquisada, acreditando nas possibilidades de maior número de cursos presenciais na área, por se tratar da região metropolitana de São Paulo, ficando para outro artigo.

Considerações finais

Os temas aqui tratados e outros que surgiram na investigação até agora, ressaltam a urgência de pesquisas envolvendo a formação do professor de Arte, pois além de não ter o oferecimento dos cursos, a IES que oferecem tais cursos, em primeira sondagem, verificamos que apresentam insuficiências em sua base curricular, portanto pesquisar o processo de formação de professores com um olhar na organização curricular, por meio da análise das matrizes curriculares desses cursos é imprescindível porque mais uma vez perguntamos qual a importância que estão dando para o aprendizado da Arte nas escolas: Arte para quê?

Respondendo em parte à pergunta fundamental da pesquisa: Arte para quê? respondemos que a arte nos une numa outra dimensão na qual o aprendizado e os conhecimentos fazem parte de uma grande descoberta, quando nos damos conta de nossa existência, conforme sua reflexão acerca da complexidade.

Infelizmente atravessamos um período em que a maioria das IES, principalmente as que investem em Educação a Distância, estão voltadas para interesses estratégicos de setores que se articulam entre segmentos do capital fortalecidos pela acumulação de uma economia financeira (fundos de investimentos e bancos) e de *“partes que acumulam por investirem na produção e no desenvolvimento de tecnologias de e para a informação”*. (ADRIÃO, 2018, p.22), pela proliferação de instituições privadas de caráter mercantilista e pragmático, desqualificando a for-



mação de um profissional comprometido com o significado das Artes para a educação. Hoje, em vários cursos de Licenciaturas em Artes, vemos nas IES que os promovem, a preparação de sujeitos para serem potenciais professores formadores de consumidores, reduzindo em muito a dimensão humanística e de desenvolvimento humano da formação acadêmica. Perguntamo-nos assim, como um professor formado de forma aligeirada e superficial poderá, em suas práticas, desenvolver o pensamento autônomo e emancipatório de estudantes nas suas relações com o mundo, se ele próprio não experienciou essa condição em seu percurso formativo?

Referências bibliográficas

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. Fonte: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf> Acesso em: 07/07/2018.

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres**: o aprendizado da arte como um rito de iniciação. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma Psicologia da Visão Criadora. 3ª ed. São Paulo. Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BEZELGA, Isabel. Artigo: BRINCAR, FRUIR, EXPERIMENTAR! A presença das Artes na formação de professores e educadores de infância da Universidade de Évora. **POIÉSIS – Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação –Mestrado –Universidade Do Sul De Santa Catarina**. Unisul, Tubarão, v.12, n.21, p.167-184, Jan/Jun 2018. Fonte: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6066/3941> Acesso em: 09/08/2018.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012.



EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação? **Curriculo sem fronteiras**, v.8, p. 5-17, ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. Jul/Dez 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12531889/o-que-pode-a-educacao-aprender-das-artes-sobre-a-pratica-da>- Acesso em: 14/06/2018.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In BARBOSA, Ana Mae.(orgs) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2013.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 9ªed. Rio da Janeiro: Guanabara, 1987.

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

INEP (O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) Fonte: <http://www.inep.gov.br/web/guest/home> Em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica> Acesso em: 25/06/2018

GOMES, Marineirde de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades**. Santos/SP: Leopoldianum, 2018. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/08/formação-professores-marineide-1.pdf>

LLOSA, Mario Vargas. **A Civilização do Espetáculo**. Portugal, Editora Quetzal Editores, 2012.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: DomQuixote,1995.

NÓVOA, Antônio. Artigo: Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PALAZZO, Janete. A escolha do magistério como carreira: por quê (não)? **ANPAE/2011**. Fonte: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0245.pdf>. Acesso em: 07/08/2018.

READ, Herbert. **A Educação Pela Arte**. 2ªed. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.



REFLEXÕES PRELIMINARES ACERCA DO QUE É ARTE, CULTURA E SABERES DENTRO DO UNIVERSO ESCOLAR

Claudete Gomes dos Santos¹

Resumo

O presente estudo apresenta algumas concepções introdutórias acerca do que é arte, cultura e saberes dentro do universo escolar, como também um breve percurso histórico dos marcos normativos do ensino da arte. Assim, expõe-se paradigmas que denotam urgência à busca de alternativas e mudanças nas ações, não só legais e governamentais como, também, dos docentes, para que, de fato, essas dialoguem com as necessidades reais das unidades escolares e, sobretudo, subsidiem as demandas dos educandos, dentro de uma perspectiva de oferta de educação voltada à formação integral de cidadãos.

Palavras-chave: Ensino da arte. Contextos legais. BNCC.

Introdução

É muito comum escutar, nos discursos dos estudiosos da área, que a arte existe desde os primórdios da civilização. Entretanto, nesse período, e porque não dizer, também, nos dias atuais de grande parte da população, ela está atrelada ao fazer cotidiano das ações, enraizada em hábitos e costumes, no modo de viver e sobreviver de um determinado povo ou região. Ou seja, mesmo sem ser percebida, a arte se faz presente na rotina cotidiana de todo e qualquer ser humano e, por não ter uma conotação diferenciada do fazer comum do dia a dia, longe de ser um entretenimento ou de estar nos padrões elitistas, passa quase que despercebida.

¹ Mestra em Artes (PROFARTES/UFPB). Especialista em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares. Arte-Educadora do Governo do Estado da Paraíba, atuando como assessora pedagógica do Projeto SER EJA Cidadã, e da Prefeitura de João Pessoa.



Assim, posso afirmar que a arte se faz presente desde as primeiras manifestações humanas de que se tem conhecimento, seja como expressão ou produto da relação homem/mundo, conforme sua própria história demonstra, podendo ser considerada como o meio indispensável para a integração do indivíduo como o todo. Meio, esse, que “[...] reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (FISCHER, 1973, p. 13). Todavia, poucos são aqueles que tem acesso a ela enquanto informação ou formação humana. Contudo, quando se faz referência às práticas culturais de uma escola, reconhecer o universo cultural circundante da comunidade escolar pressupõe ser necessário ampliar o olhar e despir-se de preconceitos, de ideias e padrões fechados que delimitam a concepção do que é cultura.

Assim, se permitindo perceber, e até mesmo possibilitando que os educandos percebam o quê de suas raízes se revela por trás de uma simples brincadeira de criança, por exemplo, e de que forma isto reverbera em sua vida e se apresenta como arte.

Notadamente, a arte estimula o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva de todo e qualquer ser humano, independentemente de ter uma ligação com o ambiente escolar. Pois, através da imaginação, nas brincadeiras, a criança lança mão de sua criatividade para reformular as impressões vivenciadas (VIGOTSKY, 2009, p. 17). Isso reforça a questão de que a capacidade humana de criar não está vinculada a uma ação artística. E, mesmo que a sociedade embute a visão de que a criatividade é privilégio de poucos superdotados, é importante perceber que o ato de criar não se restringe exclusivamente ao surgimento de grandes invenções, mas a partir do momento em que o homem, pautado em sua imaginação, é capaz de propor algo novo.

Assim, compreendo que criar é combinar, modificar, formar, instruir, é configurar algo novo. Segundo Ostrower (2013, p. 9):

[...] O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. [...] O homem é um ser formador. Ele é capaz



de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. [...] De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações. [...] Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar.

Numa linha de raciocínio bem semelhante ao pensamento de Ostrower (2013), Vigotsky (2009, p. 16) remete o ato de criar à condição necessária da existência humana, indicando que, no cotidiano que nos cerca, tudo que ultrapasse os limites da rotina, por mais que seja com uma milionésima fração do novo, deve-se ao processo de criação humana.

Já no contexto educacional, uma outra questão que venho frisando aqui, e deve ser considerada, é o fato do ensino da arte não se restringir ao ambiente escolar e muito menos à sala de aula. A arte é uma área de conhecimento que exige a percepção e a valorização da diversidade cultural e artística de cada local, região ou país, respeitando as especificidades de cada contexto. Ou seja, para se apropriar da arte é necessário o desenvolvimento de um trabalho pautado na construção histórica e participativa do indivíduo na cultura.

Analisando acerca de nossa realidade, posso assegurar que, reconhecidamente, o Brasil é um país culturalmente muito rico e diverso, cheio de especificidades em cada região, de cada povo que o compõe como Nação. Segundo Bosi (1992, p. 323):

Uma teoria da cultura brasileira, se um dia existir, terá como sua matéria- prima o cotidiano físico, simbólico e imaginário dos homens que vivem no Brasil. Nele sondará teores e valores. No caso da cultura popular, não há uma separação entre uma esfera puramente material da existência e uma esfera espiritual ou simbólica. Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o



modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar [...].

É justamente essa diversidade de culturas brasileiras e de saberes, apontada por Bosi (1992), que deve ser preservada, respeitada, valorizada, compreendida e disseminada no contexto escolar, e não só nele.

Seguindo um percurso histórico, ainda que a arte tenha presença constante nos cotidianos escolares brasileiros – seja como componente curricular ou de forma espontânea e/ou vinculada às aprendizagens de outras áreas –, em sua grande maioria, ela passa a ser concebida e analisada por critérios mais rígidos e com concepções rotuladas e emolduradas, oriundas dos padrões acadêmicos. Desta forma, as habilidades inerentes, que identificam cultural e/ou individualmente uma pessoa, passam a ser percebidas como dotes divinos, como “dom”. Contudo, esse também é percebido e enaltecido sob a ótica acadêmica de compreensão do que é arte.

Para Amoroso (2014, p. 64):

[...] a descolonização do pensamento em dança passa pelo desejo, pela humildade, pelo respeito e pelo prazer em diversificar os pontos de vistas sobre o que somos, sobre o que dançamos, sobre os nossos saberes e fazeres de corpo que não estão dentro da Academia, mas que devem estar, e de modo não hierárquico.

Por mais que Amoroso (2014), pautada em seus estudos, traga tal constatação restrita e direcionada à dança, esta, no entanto, é perfeitamente cabível a todas as aptidões artísticas. Pois, só é possível perceber e reconhecer, não como melhor e nem pior, mas como diferente, diversa, a

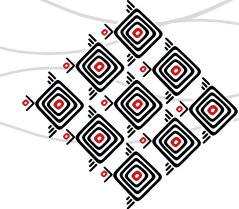


arte, a cultura em geral, do outro a partir do momento em que nos permitimos e estamos abertos para isso. Assim, por mais que pareça desnecessário constatar o que é arte, especificamente dentro do universo escolar, esta definição é exatamente o X da questão – acrescido de sua funcionalidade: a arte serve para quê – que, ao longo dos anos, fez com que o ensino da área passasse por vários momentos de transição.

Ao longo dos anos, compreendendo toda a complexidade que se incide em um processo que anseia por mudanças de concepções, principalmente quando se tenta “estabelecer padrões qualitativos/quantitativos”, no que concerne à educação brasileira, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) regula a estrutura e o funcionamento do nosso sistema escolar, buscando dar-lhe uma unidade direcional. Desta forma, em seu Art. 3º, Inciso II, a atual LDB traz como um dos seus princípios do ensino brasileiro a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, p. 1).

Partindo dessa concepção, vários estudiosos sugerem que o currículo educacional deva ser construído com base e pautado na vivência e cultura da comunidade escolar como o todo, na qual os educandos estão inseridos. Entretanto, compreendo que o ato de reconhecer o que o outro traz como bagagem, conhecimento, enquanto cultura em si, está impregnado de ideias e concepções preconcebidas que servirão de parâmetros e que, por isso, não é tão fácil e simples de ser executado. Todavia, ressalto o quanto é importante que se perceba e se faça perceber que a personalidade e o conhecimento de uma determinada pessoa são, não só, mas também, construídos de forma coletiva e por fragmentos remanescentes de sua cultura, os quais são transpostos ao longo dos anos e num ciclo geracional.

2 É importante frisar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontra-se em vigência acerca de 20 anos e que, ao longo dos anos, a Lei já sofreu várias alterações. Por esse motivo fiz a opção pela designação do termo atual para a identificar a Lei que se encontra em vigor.



Falando especificamente do conhecimento artístico, por exemplo, ele nunca é uma produção individual, mas sim coletiva, pois a arte é o meio indispensável para o homem se desenvolver e completar, pois é através dela que o indivíduo se apodera das experiências alheias que potencialmente lhe concernem e, assim, atinge a sua plenitude (FISCHER, 1973, p. 13). Portanto, é notório que a arte oportuniza o acesso às amplas possibilidades de produção artística dispondo-se como veículo formador e transformador dos costumes, tradições, estilos, concepções e estética de um povo nos mais variados códigos artísticos, dentro de uma compreensão e abordagem atual, podendo expressar questões humanas fundamentais, tais como: problemas sociais e políticos, fatos históricos e manifestações culturais.

Entendo, por conseguinte, a arte como propiciadora de formação humana dos educandos enquanto cidadãos em sua integralidade, tornando-os capazes de perceber sua realidade cotidiana mais conscientemente, alicerçada nos fatos reais/concretos que os circundam e transformam nossa sociedade. Para tanto, faz-se necessário uma abordagem metodológica apropriada ao ensino da arte, a qual seja capaz de propiciar o conhecimento, teórico e prático, dos procedimentos que levam à aprendizagem, convergindo à realidade sociocultural dos educandos e ampliando-a, ou seja, gerando aquilo que Santos (2007, p. 28) aponta como ecologia de saberes:

A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstracta entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, a luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber. Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real. Entre os diferentes tipos de intervenção pode existir complementaridade ou contradição.



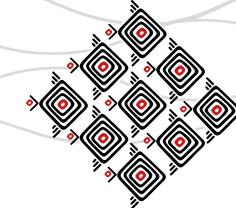
Nesse sentido, percebo que, a mais de 20 anos – desde 1996, precisamente –, a legislação educacional brasileira busca resgatar e empoderar os conhecimentos específicos da arte, alicerçados no reconhecimento da pluralidade cultural existente em nosso país, assim como na ecologia de saberes.

Breve passeio pelos contextos legais do ensino da arte

No contexto da legislação, foi a partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus – que o ensino da arte foi incluído, de forma obrigatória, nos currículos escolares com a denominação de Educação Artística (EA) – conforme especifica o Art. 7º da referida Lei (BRASIL, 1971, p. 2). Todavia, as subáreas do ensino da arte não são estabelecidas na referida Lei. Segundo Penna (2015, p. 124), é “através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar” que, aos poucos, vão sendo demarcadas as subáreas abrangidas no campo da EA. Entretanto, é somente em 1977 – seis anos depois da publicação da Lei – que o CFE se pronuncia sobre a prática da EA, através do Parecer CFE nº 540/77 (PENNA, 2015, p. 124).

Enquanto EA, o ensino da arte carrega consigo o estigma das práticas que buscam “abranger todas as habilidades artísticas”, assim, configurando a chamada polivalência – a qual, ao longo dos anos, acarretou a perda da qualidade dos conhecimentos específicos de cada subárea do ensino da arte: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música³. Nas práticas docentes polivalentes, um único profissional, teoricamente, “dominaria e, portanto, ministraria” aulas contendo todas as subáreas do ensino da arte. Isso, ao longo dos anos, resultou na fragilidade da área, pois propiciou aulas descontextualizadas, além de – pautando-se no que ficou conhecido como *laissez-faire*, ou

3 Para facilitar as remissões e a distinção, enquanto parte do componente curricular, as subáreas serão citadas com letra maiúscula – Artes Plásticas, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.



seja, na livre expressão, também defendida nas propostas do movimento da educação através da arte (arte-educação) –, acarretar o esvaziamentos dos conteúdos próprios de cada subárea.

Assim, partindo desses pressupostos, as práticas desenvolvidas nas aulas de EA acabaram desencadeando um fazer por fazer ou fazer qualquer coisa, pois, nessa época, os docentes acreditavam que não deviam interferir na criação dos educandos, de modo que as críticas à polivalência se tornaram cada vez mais crescentes. Desta forma, a necessidade do resgate dos conhecimentos específicos de cada subárea do ensino da arte acaba refletida na LDB – Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996.

Portanto, é a partir de 1996, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a denominação de EA dá lugar a “Ensino da Arte”, conforme estabelecido em seu Art. 26, Parágrafo 2º. Isso alicerçou a identificação da área por Arte⁴, configurando-a como forma de conhecimento. Além disso, a atual Lei estabelece, no Parágrafo supracitado, que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais⁵, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica⁶” (BRASIL, 1996, p. 8).

Entretanto, segundo Penna (2015, p. 130, grifo da autora), continuaram “a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão”. Isso, até certo ponto, ocorre nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, embora não apresentem caráter obrigatório, por terem sido publicados pelo Ministério da Educação (MEC), configuram propostas curriculares oficiais. Assim, desde sua primeira edição – 1997 –, servem para consulta na elabora-

4 Para facilitar as remissões e a distinção, enquanto componente curricular, a área será citada com letra maiúscula – Arte.

5 O trecho “especialmente em suas expressões regionais” foi acrescido à redação do Parágrafo 2º do Art. 26 da atual LDB pela Lei nº 12.287, publicada em 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a).

6 Redação dada pela Lei nº 13.415, publicada em 17 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a)



ção de Projetos Políticos Pedagógicos, programas de disciplinas, planos de aula, livros didáticos etc., dos diversos níveis de ensino básico. Na área de arte em questão, eles apresentam avanços ao destinarem maior abrangência e complexidade ao ensino da Arte, assim como ao destacarem as quatro subáreas de conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – porém, não garantem que elas componham as práticas docentes. Nos PCN não há indicação precisa de como serão desenvolvidas as subáreas nas unidades escolares – o que, também, possibilita uma leitura polivalente de suas propostas.

Assim, apesar de avanços, por mais que a mudança de nomenclatura suscite a valorização das especificidades de cada subárea do ensino da arte, favorecendo a exclusão das práticas polivalentes, e que os PCN demarquem o campo da Arte com quatro subáreas artísticas, as atuais instâncias normativas educacionais não especificam em quais séries/anos as subáreas devem ser desenvolvidas, possibilitando interpretações deturpadas de suas prescrições e condicionando-as às propostas curriculares pedagógicas de cada região e/ou local. Desta forma, a decisão de qual, como e em que séries/anos lecionar as subáreas, na prática, fica a cargo das unidades escolares.

Ainda segundo Penna (2015, p. 132-133):

[...] as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros de contratação – situação similar à que a prática da Educação Artística enfrentava, em muitos espaços, quando da vigência da Lei 5.692/71.



Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF9) valorizam os processos cognitivos da arte, desvinculando-a da concepção de “dom, talento”. Assim, reconhecendo-a enquanto subárea de conhecimento a partir do momento em que a inserem – em conformidade, na época, com o Parágrafo 6º do Art. 26 da Lei nº 9.394/96⁷ – como componente curricular obrigatório na área de Linguagens da base nacional comum, estabelecendo, em seu Parágrafo 4º do Art. 15, que “a Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte⁸, o qual compreende também as Artes Visuais, o Teatro [foco desta pesquisa] e a Dança” (BRASIL, 2010b, p. 5).

Entretanto, em seu Art. 31, as DCNEF9 institui que a Arte poderá “estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010b, p. 9). Cabe lembrar que os docentes ao qual o artigo se refere comumente só possuem uma graduação em Pedagogia. Assim sendo, não têm formação específica para lecionar o componente curricular – o que recai, novamente, na discussão acerca das práticas que propiciam a perda dos conhecimentos específicos de cada subárea do ensino da arte.

Todas as discussões acerca não só da denominação, mas também, do entendimento da área parte da necessidade de se perceber o ensino da arte como uma área de conhecimento específico, inerente à vida de todo e qualquer ser humano. Segundo Fischer (1973, p. 18-19), “quanto mais chegamos a conhecer trabalhos de arte há muito esquecidos e perdidos, tanto mais claramente enxergamos, apesar da variedade deles, seus elementos contínuos e comuns. São

7 Cabe lembrar que o Parágrafo supracitado foi alterado pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, tendo como nova redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” do ensino da arte (BRASIL, 2016).

8 O trecho “a Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte” reflete o que dispõe a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, quanto à obrigatoriedade do ensino de música (BRASIL, 2008).



fragmentos que se acrescentam a outros fragmentos para irem compondo a humanidade”. Portanto, sua importância está em si mesma e não a serviço de outros fins ou disciplinas.

Contudo, mesmo com todo esse aparato normativo, no dia a dia, nas escolas ou até mesmo fora dela, ainda há estudiosos na área – como eu – que se deparam com situações corriqueiras que lhes impõem o exercício de explicar a origem, função e/ou necessidade da arte – exercício massificado recentemente, e mais que necessário, ante as (in)certezas postas impositivamente ante a chamada “reforma do ensino médio”, legitimada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Outrossim, é comum escutar que o ato de criar está exclusivamente ligado ao fazer artístico. Expressões como: “Fulano é um artista! Ele é muito criativo.”; ainda ecoam no cotidiano independentemente da ação praticada estar relacionada a um contexto artístico ou não.

Todavia, é importante ressaltar que foi a partir dos marcos normativos, produzidos nas diversas instâncias educacionais (federal, estadual e municipal), que se delineou um redirecionamento do ensino da arte, voltando-o – como já exposto – para o resgate dos conhecimentos específicos de cada subárea. Essa constatação indica, a princípio, a necessidade de docentes especialistas em pelo menos uma dessas áreas. Segundo Cartaxo (2014, grifo do autor), especialista é “aquele que ‘domina’ apenas uma área de conhecimento e, por ilação, só pode atuar nela”.

Entretanto, parece que anos de luta em oposição a polivalência não valeram de nada. Uma discussão aparentemente esgotada, superada (mesmo que teoricamente), infelizmente, volta a rondar o ensino de arte a partir do momento que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mesma aberta à consulta pública, vem impositivamente apontando um grande retrocesso quando abre brecha para práticas polivalentes:

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não



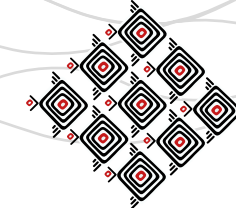
se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola (BRASIL, 2017b, p. 192).

Assim sendo, pautando-me nessa afirmação, pressupondo haver uma discrepância entre o que estabelece as instâncias normativas e as práticas docentes desenvolvidas pelos efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, nas escolas da Rede Pública Municipal de João Pessoa, que se propôs este estudo de campo.

Considerações

Notadamente, há, ao longo da construção do texto, algumas considerações elencadas. Todavia, não poderia deixar de expor, aqui, mais algumas concepções percebidas durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. No entanto, ênfase que este escrito não foi projetado nem executado para apontar erros, tampouco soluções. Pretendi, sim, levantar questões sobre as quais pudéssemos – eu e os colegas docentes em Arte – refletir acerca das práticas docentes e da organização escolar através da análise de nossas práxis versus o ideário, estabelecido pelas instâncias normativas educacionais, e, quem sabe, mediante debate de ideias e respeito às divergências, propor novos rumos para o desenvolvimento do ensino de arte dentro de nossos contextos educativos.

Ao longo dos anos vem sendo travada uma luta pelo reconhecimento da Arte como área de conhecimento. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais nos dão este respaldo legal, entretanto, na prática, ainda se questiona a necessidade do ensino da área enquanto disciplina. A arte ainda é vista e reconhecida popularmente por seu valor lúdico. E quando se trata das especificidades de cada subdivisão da área: Teatro, Dança, Música, Artes Visuais; seu ensino é visto como



sendo uma coisa só. Ou seja, as necessidades específicas de cada habilitação não são reconhecidas. Sem falar na dificuldade de executar o fazer artístico de fato: falta espaço físico adequado, falta material e recurso didático pedagógico, a carga horária é insuficiente, não pode “sujar” a sala, não pode fazer “barulho” para não atrapalhar as demais aulas de outras disciplinas, entre outras questões. Há também as dificuldades individuais de cada educando(a): timidez ou espontaneidade excessiva; dificuldade de se expor publicamente, etc..

Ressalto que, ante as dificuldades encontradas para lecionar somente uma subdivisão da área de Arte: seja Teatro, Dança, Música, Artes Visuais; muitos docentes – ousou dizer que a maioria – acabam ministrando aulas com uma ou mais subárea do ensino da arte para as quais não foram habilitados. Isso reflete a cultura que ainda permanece enraizada nas escolas, onde, quando não se espera o desenvolvimento das Artes Visuais – predominantemente com trabalhos voltados para a decoração do ambiente escolar –, espera-se a polivalência no ensino da Arte. Essa constatação leva a um outro questionamento: se já havia uma “polivalência” predominante nas práticas docentes, como ficará, agora, as abordagens metodológicas e as práticas educativas, diante da alteração dada – pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 – ao Parágrafo 6º do Art. 26 da atual LDB⁹ e dos novos direcionamentos da BNCC?

Cabe lembrar que, mais do que qualquer questão pontual, quando se fala em realidade (nesse caso educacional) deve-se entender que a própria ação, e a própria vontade, são também componentes dessa. “Muitos professores ficam lastimando dificuldades e acabam por se esquecer de que as limitações e os condicionantes do trabalho docente podem ser superados pela ação humana” (LIBÂNEO, 2006, p. 224). Segundo Ferraz e Fusari (2010, p. 51, grifos nossos):

9 Cabe lembrar que a atual LDB estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional, mas não especifica como a disciplina de Arte deverá ocorrer.



O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele **precisa saber arte e saber ser professor de arte.**

Desta forma, já que essa constatação é direcionada à Arte, de forma ampla, ela é perfeitamente cabível à todas as subáreas do ensino da arte. Porém, cabe lembrar que “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (FISCHER, 1973, p. 20). Portanto, ela tem uma função muito maior do que simplesmente representar o belo ou ser decorativa. Segundo Fischer (1973, p. 252, grifos do autor):

[...] a função permanente da arte é recriar *para a experiência de cada indivíduo* a plenitude *daquilo que ele não é*, isto é, a experiência da humanidade em geral. A magia da arte está em que, nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo”.

Referências bibliográficas

- AMOROSO, Daniela Maria. O Corpo no Samba de Roda: questões da dança e etnocenologia. In: RENGEL, Lenira; THRALL, Karin (Org.). **Coleção Corpo em Cena**. São Paulo: Anadarco, v. 8, 2014, p. 61-83.
- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira e Culturas Brasileiras. In:_. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Tradução de Anna Bostock. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Revisão de Ana Paula Tadeu Massara, Simone Brito de Araújo e Liege Marucci. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Magistério 2º grau; Série Formação do professor).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015. cap. 7 e 8, p. 121-169.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

Sites:

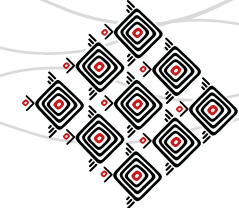
BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atual. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 03 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1>. Acesso em: 03 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Bási-



ca. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 03 maio 2016.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 03 mar 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC.** Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 03 maio. 2017.

CARTAXO, Carlos. A Tal Polivalência: interface do conhecimento ou especificidade?

Instituto Arte na Escola. Seção Sala de Leitura, 03 fev. 2014. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72302>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.



ARTICULAÇÕES ENTRE OS SABERES DA ARTE E DA EDUCAÇÃO NAS BASES POLÍTICAS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Daniel Bruno Momoli¹ - UNIARP/SENAC
Carmen Lúcia Capra² - UERGS

Resumo

As artes e a educação atravessam, no Brasil, um contexto de incertezas políticas e enfrentam duras crises. O gesto de resistência nos convoca em alguma medida a pensar na renovação dos elos entre estes dois campos de saber. Assim, apresentamos uma problematização desenvolvida no âmbito de duas pesquisas de um curso de doutorado em educação sobre as políticas do saber que configuram os cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil. A primeira apresenta a configuração de um campo de forças a partir de três eixos: a formação docente, a experiência artística e a crítica e a reflexão. A segunda, problematiza os modos de relacionar arte e educação na formação de professores e os efeitos produzidos tanto para docentes em formação quanto para o entendimento sobre a arte na escola. Após o exercício de suspeição de ambos os campos saberes apresentamos possíveis bases para a renovação dos vínculos entre a arte e a educação nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais.

Palavras-chave: Licenciatura. Artes Visuais. Políticas do Saber.

1 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professor da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP e da Faculdade Senac de Caçador (SC). É membro do Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência e do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia - GPAP. E-mail: daniel-momoli@hotmail.com

2 Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS. Professora e atual coordenadora da Graduação em Artes Visuais: licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, na Unidade de Montenegro. É membro do Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência e líder do Flume Educação e Artes Visuais (CNPq-UERGS). E-mail: carmen-capra@uergs.edu.br



Introdução

No Brasil, desde 2016 sentimos as fortes trepidações em um território que foi sendo constituído ao longo de três décadas, um lugar para a arte na educação. Lugar de constantes embates entre conceitos, noções e autores, uma luta que de algum modo sempre avançava na consolidação de um campo de conhecimento. Tal empreendimento se fez desde o final dos anos 1980, com a criação da Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB, com o movimento das associações regionais, com o avanço das políticas educacionais a partir da promulgação da LDB.9.394/1996 e pelo contexto que vivíamos no país. Uma nação preocupada em não repetir a história do assombro que foram os difíceis anos da ditadura militar, para isso a defesa da função pública do Estado, da educação e da cultura como direito. No entanto, o terreno tremeu e, desde então, ameaça ruir.

No cruzamento destas descontinuidades, surgem certas marcações que delimitam a emergência da educação como o tema que constitui nosso campo investigativo. Para isso, escolhemos como disparador um tema quase interminável, o da formação de professores. E como tal, qualifica-se enquanto um objeto que nos permite de algum modo problematizar o nosso próprio tempo, na medida em que faz falar sobre modos específicos de ser e existir em um movimento que se desloca a partir da relação do sujeito com a verdade - a relação entre a verdade, o poder e si mesmo. São atos que apontam para os modos de sujeição do presente, das formas de fazer escola no tempo de agora e que ressoam sobre o campo da formação docente, enquanto “processos de subjetivação modificáveis e plurais” (CANDIOTTO, 2008, p. 88).

Um professor é alguém que torna inoperante a produtividade do comum e com isso faz com que o assunto, a tarefa realizada e ele próprio se tornem disponíveis. No entanto, essa não é uma competência, uma habilidade ou um conhecimento que se adquire, pois antes é uma maneira de vida que se assume. Não como um chamado ou um dom, não como uma essência, mas, como

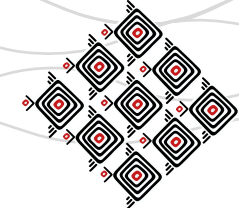


uma forma de existência. São coisas diferentes que aqui tentamos fazer conversar entre si para que seja possível de algum modo transformar as nossas relações com a atualidade e modificar as nossas relações com o campo da arte e da educação e entrar em um novo espaço.

Na primeira parte deste texto é apresentado um esboço sobre um possível perfil da formação docente em arte no Brasil. Um exercício que levou em consideração as informações dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais³ ofertados por instituições públicas. A partir desses materiais foi possível, em certa medida, localizar aspectos que estão implicados com determinadas racionalidades que obedecem a uma forma específica de formar professores de artes visuais no Brasil. Na segunda parte, é feita uma problematização em torno de algumas operações realizadas com a arte na licenciatura em artes visuais a partir da repercussão do mundo da arte na formação docente e, mais tarde, na escola. O objetivo é demonstrar que quando o campo artístico é apropriado exemplar e literalmente na formação docente, produzem-se processos de subjetivação de relevo ou de abrandamento das relações com a arte, que conduzem comportamentos e julgamentos morais sobre a docência em artes visuais e sobre a permanência da arte na educação básica.

Trata-se de perscrutar um caminho que problematiza uma certa base política instaurada na formação de docentes a partir das tensões existentes entre os campos da arte e da educação. Os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, no Brasil, têm operado tendo como referência um modo de ser docente produzido por um gradiente que ainda tem, nas suas microrrelações de força, o desejo de formar um certo tipo de sujeito do conhecimento que de alguma forma instaura um modelo de partilha e distribuição dos saberes.

³ No texto será utilizada a expressão “Artes Visuais” (ou Licenciatura em Artes Visuais) com iniciais maiúsculas para referir-se ao campo específico de conhecimento. A utilização da expressão como iniciais minúsculas é feita para indicar o funcionamento de certos regimes de verdade acionados pelo campo de conhecimento.



Formas de docência desejadas nas licenciaturas em artes visuais no Brasil

O esboço de formas de docência que são desejadas nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil, é um trabalho que tem sido desenvolvido a partir das informações disponíveis no site dos 41 cursos de graduação ofertados pelas universidades públicas (federais, estaduais e municipais), das cinco regiões brasileiras. Tal exercício é a segunda etapa de um trabalho iniciado em 2015 com o mapeamento dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil.

Para as problematizações apresentadas neste texto, utilizamos informações disponibilizadas nos sites de cada uma das instituições pesquisadas, sendo que foram consideradas as descrições do *perfil do egresso* e no *objetivo geral*⁴. Ao examinar esses materiais, buscamos olhar para a maneira como cada curso se descreve em relação à formação docente, e que possíveis modos de ser docente são colocados em visibilidade. A partir deles fomos descrevendo um conjunto de relações que dão forma a um certo tipo de campo de forças, “um conjunto indefinidamente móvel de escansões, defasagens, coincidências, que se estabelecem e se desfazem” (FOUCAULT, 2010, p. 215).

Nessa arena, em que um conjunto de relações se formalizam a partir do atrito e da fricção entre pequenos átomos do discurso, coloca-se em um plano de visibilidade vestígios de uma forma de docência desejada, de um jeito de ser professor que se forja desde as formulações que aparentemente foram polidas, mas, que são utilizadas para descrever um possível tipo de professor a ser formado no curso. Na combinação destas palavras com outras informações que en-

4 Embora tais informações tenham por interesse divulgar o curso e estejam formuladas de acordo com um léxico próprio para a publicidade, tais palavras não constituem uma “planície monótona e indefinidamente prolongada” como diz Foucault (2010, p. 146), mas deixa, igualmente, aparecer todo um jogo de relações que caracterizam esse campo de saber.



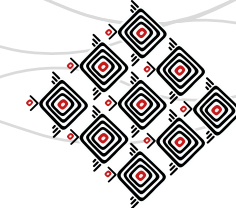
contramos no site dos cursos identificamos três principais campos de força, a saber: a formação docente, a experiência artística (formação específica) e a crítica e reflexão (ênfase nas teorias, histórias e sistemas das artes)⁵.

O arranjo de cada um destes campos de forças, foi sendo feito na medida que a própria área (de arte e educação) foi sendo organizada: da produção do conhecimento no cruzamento entre distintos campos de saberes como a arte, a educação, a psicologia, a filosofia, a comunicação, as tecnologias..., de tal maneira que são esboçadas formas de docência. A utilização dessa expressão seria uma denominação para os jeitos de ser professor que foram ganhando uma definição em um certo tracejado feito com a afirmação de certas verdades, em relação a arte e a educação, cuja visibilidade aparece nas metodologias de ensino, nos estágios, nas didáticas, apenas para citar alguns exemplos. Gostaríamos de destacar quatro modos de ser docente, a saber: a preocupação com a docência, o domínio do conhecimento, a pesquisa e a sensibilidade.

a) A preocupação com a docência:

Nesse campo de forças há um perfil desejado para os docentes em formação, o de ser um “agente vital na educação” e “na vida em geral”, cuja responsabilidade é a compreensão do papel *social da escola*. A preocupação com esse modo de ser docente é sinalizada pela busca de certas habilidades que podem vir a garantir ao futuro docente, que ele seja capaz de “apreciar, analisar e refletir criticamente sobre a arte como forma de conhecimento estético-artístico, bem como sua função educativa”.

5 No Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, em 2017, realizado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, foi apresentada uma fase anterior destas análises, na qual indicávamos a noção de linhas de força. Atualmente denominamos campos de força, pois, entendemos que tais noções constituem um regime de forças que deslocam um complexo conjunto de noções e conceitos que se materializam em práticas e ações formativas nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Para saber mais ver: Momoli, Capra e Loponte (2017).



Essa forma de docência é assegurada por um conjunto de relações delimitadas na especificidade de “saber ensinar” e de “ter o domínio sobre a aprendizagem”. A interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade são reiteradas para afirmar que a prática pedagógica (de um bom professor) deve valorizar as características do aluno e da comunidade em articulação com os objetivos do projeto educativo da instituição em relação às políticas nacionais e internacionais de educação. No entorno dessa preocupação uma forma de sujeito emancipado: aquele que compreende a educação inserida em um determinado contexto histórico social.

b) O Domínio do Conhecimento:

A preocupação, aqui, refere-se a uma formação capaz de promover uma prática pedagógica reflexiva com o interesse em “proporcionar autonomia crítica” (com foco no conhecimento). Esse modo de ser docente se dá na relação de um conjunto de práticas que valorizam a produção artística do licenciando, a pesquisa, a crítica e o ensino das artes visuais para propor um certo tipo de “desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual”. É esperado nessa forma de docência que o futuro docente precisa dominar o conteúdo para saber fazer um planejamento e estabelecer relações interdisciplinares com outras áreas.

Assim, seria possível que o professor em formação obtivesse um certo tipo de domínio sobre as artes visuais. As bases de conhecimentos são aquelas que constituem o que denominamos como campo artístico, pois a vivência com os materiais e os meios expressivos devem operar sobre um tipo de aperfeiçoamento das práticas artístico-pedagógicas a produção do objetos pedagógicos e dispositivos de aprendizagens. Os cursos que dão ênfase a essa característica descrevem a experiência artística como etapa distinta e que está interligada à tarefa de pensar o ensino das artes visuais, pois só é professor aquele que experimentou um certo tipo de prática artística.



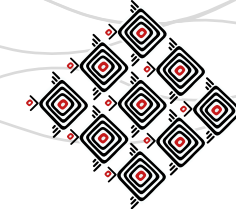
c) A pesquisa:

A pesquisa é uma prática citada como referência para o desenvolvimento de um certo pensamento investigativo em um processo permanente de reflexão. Na formação para a docência em artes visuais, há um movimento de aproximação que alinha os procedimentos investigativos com os processos artísticos de maneira que uma certa forma-docente é atravessada por uma certa forma-artista, pois, há um desejo o de forjar um “jeito de olhar do artista, inquieto e curioso”. O perfil desejado exige que o professor avalie criticamente a própria atuação, um professor de voltar a si mesmo, sendo capaz de operar de determinado modo em poéticas plástico/visuais, além de manter um domínio de caráter teórico-prático a partir de um fazer que é reflexivo.

O domínio da pesquisa também é requerido do docente em formação “para que ele seja capaz” de propor experiências estéticas por meio do desenvolvimento de processos criativos e teóricos com as Artes Visuais. Aqui, há uma forma docente requerida para o futuro professor, a que ele seja um professor-pesquisador, pois, ao desenvolver trabalhos investigativos que visam consolidar a difusão do conhecimento artístico. A prática da pesquisa não está relacionada apenas às questões educacionais, mas também está em relação com as práticas artísticas, pois o professor pesquisador (das artes visuais) é aquele que também procura soluções artísticas para o trabalho no contexto escolar. Assim, estaria em jogo um certo desejo que busca formar um tipo de “profissional ideal”, “aquele que domina a sua parte sem desconhecer o todo”.

d) A sensibilidade :

A forma docente desejada a partir de uma suposta sensibilidade artística permitiria ao sujeito em formação interagir com as manifestações culturais de seu contexto de atuação e de interagir com as manifestações culturais de seus alunos. Ao fazer isso, ele estaria desenvolvendo a “percepção”, a “reflexão” e o “potencial criativo”, de maneira a tornar-se capaz de demonstrar sensibilidade e excelência na criação de seu trabalho. A sensibilidade estaria modulada como



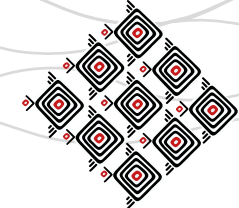
uma competência a ser desenvolvida. Um docente cujo olhar seja sensível seria capaz de entender o outro na amplitude de suas potencialidades.

Ao demarcar estes domínios e seus respectivos campos de força, não intentamos em fazer uma oposição, classificar e ou hierarquizar cada uma destas formas que foram descritas. No entorno dessas descrições, há um conjunto de micropolíticas da subjetividade docente que historicamente foi sendo constituída a partir de certas formas de saber e poder que têm definido os limites dos campos da arte e da educação. Assim, trata-se de problematizar a forma como lidamos com certos jogos de verdade e compreender como determinadas práticas atravessam a produção da subjetividade docente em artes visuais.

Aspectos da política da arte na licenciatura em artes visuais

A composição de base dos cursos de licenciatura tem uma parte destinada ao saber específico da área e outra destinada ao que é próprio da educação. Ao caracterizar esse curso de forma simples, já lidamos com uma política do saber que, no caso da licenciatura em artes visuais, pode ser analisada pelos modos de relação de uma área à outra. Que articulações são feitas com os saberes da arte na formação docente em artes visuais e que efeitos produzem tanto para os docentes em formação quanto para o entendimento sobre a arte na escola?

O que será exposto é resultado da tese recentemente concluída, que estudou a composição discursiva que compõe a administração da arte na licenciatura em artes visuais, cujas principais perspectivas vêm do campo artístico e o confirmam. Uma delas define um certo lugar em relação à arte que alimenta a formação docente quanto ao saber sobre arte e atua como subsídio a certa noção de educação escolar em artes visuais. No sentido rancieriano, é uma base estética da divisão do sensível em relação à arte. Há também a perspectiva da criação e da autoria, subjetividades presentes nos estudos e nas práticas artísticas, mas que também preservam-se pelo modo como



a arte é tomada em propostas educativas. Essas bases produzem uma formação docente *ao redor* do que é estabelecido pelo regime de inteligibilidade da arte.

As operações com a arte no preparo de professoras e professores, quando repercutem as estruturas do mundo da arte, podem contribuir para a produção de noções de arte e de educação em artes visuais que se relacionem pouco com o que pretendemos para ambas – que sejam bens comuns – e com a agenda da educação básica, lócus prioritário de atuação de quem gradua-se pela licenciatura. Daí pensar que a inserção de uma base política na formação docente poderia deslocar posses, permissões e tradições antes traçadas no campo artístico.

Embasaram a pesquisa conceitos que permitiram exercitar a dúvida, um incentivo foucaultiano de rastrear o que tornou-se tradição e fixou modos de ser. Neste sentido, desconfiar das articulações com a arte na licenciatura não é mero descrédito. Antes, visamos relações menos codificadas e hierarquizadas com a arte, perturbando exatamente as que prescrevem lugares, experiências e categorias, para problematizar poder, modos de reconhecimento e de agir na interação entre educação e arte. Buscamos “interrogar as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições, e, a partir dessa nova problematização [...] participar da formação de uma vontade política” (FOUCAULT, 2014, p. 243). Visamos abrir espaço para a renovação dos elos entre arte e educação escolar.

Pensar sobre as bases da licenciatura a partir das operações realizadas com a arte requer a identificação de uma episteme produtora da possibilidade de existência das obras de arte, uma vez que, fora de uma certa borda, as obras seriam entendidas como outras coisas. Os objetos artísticos, a avaliação, a legitimação, a apresentação e a preservação da arte, bem como as instituições e a atribuição de valores, participam de um paradigma comum e não são nem naturais, nem invariáveis. Tais itens pertencem ao funcionamento de um regime do sensível, isto é, um regime que determina o que pode ser sentido, manifesto e significado nas “posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível” (RANCIÈRE, 2009, p. 26). A de-



terminação das capacidades e das incapacidades vinculadas aos modos de participação social, feita *a priori*, são “alegorias encarnadas da desigualdade” (RANCIÈRE, 2012, p. 17) e, se assim compreendidas, permitem entender que estética e política têm uma origem comum na divisão do sensível.

Nesse caso, estética não é o estudo sobre a beleza e seus reflexos na criação artística, mas a distribuição do sensível do mundo. A união, a divisão, a participação e a separação de espaços, tempos e tipos de atividades é estética. A política, por sua vez, administra *as formas de participação* no mundo e *a separação* dos grupos em relação à linguagem, ao destino do tempo e ao comum. Se a estética delinea a partilha do sensível, a política “ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2009, p. 17). A política, com energia para provocar a distribuição dada, cria atores e objetos novos na lógica do consenso, perturbando propriedades, agrupamentos e a conformação da experiência (RANCIÈRE, 1995). Se a política começa no estabelecimento de uma condição do sujeito em relação a uma comunidade onde operam divisões do sensível, está posta a condição para indagar a divisão do sensível em relação à arte na formação de professores de artes visuais, exatamente a conformação de uma certa experiência com a arte que tem como horizonte a docência na educação escolar em artes visuais.

A divisão do sensível em relação à arte na licenciatura em artes visuais pode ser analisada pela adoção dos delineamentos dados, antes, pelo campo artístico, o que pode ser identificado em um item característico da constituição da licenciatura e dos comentários sobre o curso, por exemplo, sobre o saber da arte. Comumente *explicada* na licenciatura a partir do parâmetro dado pelo bacharelado, *a prática artística tem essa medida* que a explica e não cessa de repetir que a experiência com a arte no preparo docente é resumida e insuficiente como “pinceladas de arte”. Por outro lado, também *diz-se* que uma formação artística condizente com a arte possível de ser feita nas escolas, lugares sempre citados pelas grandes limitações. Trata-se de um *abrandamen-*



to justificado, mesmo que contextualizado no que seria uma das origens da formação docente, o artista e o que ele faz.

Em intensidade oposta à suposta “falta de arte”, o saber da arte vem ganhando *relevo* na licenciatura. A emergência da subjetividade professor-artista, por exemplo, é uma existência que uniria as duas atuações, pois garantiria a instrumentalização de professores de arte em escolas e a possibilidade de diversificação da sua atuação em setores do sistema da arte como mediação, curadoria e outras atividades correlatas, hoje incorporadas na graduação. O lado artista de professores também é conclamado para formar uma relação mais sensível com o mundo e um olhar mais atento no trato com os alunos.²

Em vista de abrandamentos e relevos produzidos por certas articulações com a arte na licenciatura, importa avaliar quanto ao que podem produzir para a educação em um país que há pouco mais de vinte anos garantiu a arte na educação básica e hoje assiste ao seu corte. Ademais, avaliar a diversificação das formas de atuação de licenciados por uma subjetividade calcada em atributos artísticos podem produzir uma atuação que aos poucos vai se afastando da escola, porque a artisticidade em voga, ora é pautada pelo campo da arte e, por isso, muito difícil de subsistir como tal quando inserida nas especificidades e compromissos da educação básica e em artes visuais, ora por uma individualização capitalizada que enaltece o sujeito, mas mantém tudo nos mesmos (e por vezes problemáticos) lugares.

Toda proposição artística reconhecida como tal, inscreve-se no regime que a reconhece como arte. Na formação docente, isso é expresso nos estudos de história da arte, nos materiais pedagógicos produzidos por instituições culturais e nos modos como as poéticas visuais são desenvolvidas na licenciatura, apenas para citar algumas situações comuns. Se usados *exemplarmente* para docentes em formação, divulgam um certo modo de reconhecimento e distinção de indivíduos e de objetos desprendidos do todo social (CANCLINI, 2012).



Distinguem-se as obras, o fazer que a produz e a subjetividade autoral de artistas, curadores, críticos e historiadores da arte, cuja base autoral e de viés biográfico e o regime que a sustenta *instituem começos solenes, cercados de um círculo de atenção, de silêncio e formas ritualizadas*, parafraseando Michel Foucault (1996, p. 7). Evidentemente, é preciso consistência na formação artística para ensiná-la, mas arriscamos defender um mergulho junto a uma liberação das operações com a arte institucionalizada, de modo a evitar a possibilidade de entronizações.

Talvez o saber docente possa encharcar-se de arte sem tomar o discurso institucional com exemplaridade. A produção artística aí inscrita exige uma tal inserção que a comunicação estabelecida sobre as obras muitas vezes restringe-se ao seu próprio circuito. Daí que, quando os itens constituintes do campo artístico são tomados integralmente, tendem a reproduzir efeitos e subjetividades que, em relação a professoras, professores, crianças e jovens, continuarão respondendo a experiências modeladas em torno do objeto artístico: ser artista é *poder* criar, ser espectador é *entender* a arte, o ser da arte é *distinto* da vida comum. Giorgio Agamben (2012) considera que a atualidade demonstra o nível extremo do pressuposto desinteressado e desvinculado da arte com o mundo e com uma experiência comum. Dissociada, a arte torna-se o fazer exclusivo do artista e objeto interessante para um contingente de espectadores que a reconhecem, compreendem e apreciam, em uma lógica mais aceita do que examinada pela separação de dois sujeitos específicos por um objeto especial, e ambos, sujeitos e objeto, do interesse comum.

Nesse horizonte problematizador, pensamos que o curso de formação docente pode lançar dúvidas e perturbar o modo como a educação escolar e de professores aborda as artes visuais, em uma atitude política capaz de vibrar os contornos dados de antemão para as experiências com a arte.



A renovação dos elos da arte com a educação

Em um cenário de incertezas para o lugar da arte na educação, documentos como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e as novas Diretrizes para Formação de Professores nos convocam a uma atitude política, a de retomar os acordos feitos em torno das lutas dos saberes e problematizar o próprio campo. Esse gesto permite a renovação dos vínculos entre a arte e da educação. Trata-se de um exercício que consiste em retirar a poeira dos objetos e saber de que maneiras foram sendo forjados determinados encaixes para acomodar as tensões existentes entre as políticas do saber, da arte e da educação.

Ao interrogar tais negociações, a partir da formação docente, estamos perturbando o atual regime de partilha. Nosso esforço, com isso não se direciona a uma tentativa de ligar o campo da arte e da educação, a partir dos diferentes modos de operar com a arte e com a educação em cada uma destas áreas, mas, de produzir uma outra relação na qual as intensidades das forças advindas de cada campo possam vir a constituir uma base política na qual não sejam impostas obrigações, nem da arte para a educação, tampouco da educação para arte.

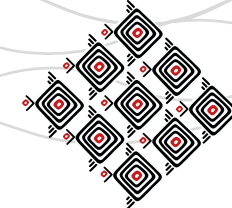
Pensando pelo o conceito de “qualquer”, de Giorgio Agamben (2013), entendemos que qualquer um pode tomar a arte e interromper a lógica da propriedade aplicada a ela e que leva à designação de objetos ou determinação das ações (RANCIÈRE, 1995). Entendemos que educação e arte são bens públicos e que devem estar à disposição de qualquer que seja. Abrir as distinções e as propriedades que colocam a posse da arte para alguns escolhidos e perturbar as partilhas pré-configuradas. O que estamos demonstrando é que há uma linha condutora, uma ordem do discurso que vai ordenando, nos ordenando e nos conduzindo enquanto docentes de artes, de algumas formas e não de outras. Pelo que se pode observar, a melhoria docente e a arte como fator de melhora do cidadão são ideias que vêm sendo acopladas à atuação docente em artes visuais.



O atual momento nos convida a propor novos regimes de distribuição do saber, na tentativa de ultrapassar algumas tensões que parecem inamovíveis, como por exemplo, a da centralidade do conhecimento e a habilidade requerida do “saber fazer” e o deslocamento para o entendimento da docência como um modo de vida que se assume e não como uma finalidade a qual chega-se ao final do curso com a obtenção de uma licença para ensinar. Uma nova distribuição dos saberes não seria delineada nem pelo artístico, nem pela educação, mas, pela articulação de ambos os saberes de tal modo que estejam tão intrincados que não tenha a separação do que é um e do que é outro.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. **O Homem sem Conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- _____. **A Comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BERNARDES, Maria Helena. O Brasil no Horizonte. In: SCHÜLLER, Fernando; AXT, Gunter. **Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2006. P. 375-387.
- CAMNITZER, Luiz. **Thinking About Art Thinking**. *e-flux journal*, n. 65, mai-ago, 2015. Disponível em <<http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>>. Acesso em 25 jun. 2018.
- CANCLINI, Néstor García. **A Sociedade sem Relato**: antropologia e estética da iminência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- CANDIOTO, Cesar. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação**. 2008, vol.31, n.1, pp. 87-103.
- CAPRA, Carmen Lúcia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre professor-artista. **Reunião Científica Regional da ANPED**, XI, Curitiba, PR. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. P. 1-15. Disponível em <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos->



[-eixo-6-formacao-de-professores/>](#) . Acesso em 25 jun. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2010b.

_____. O Cuidado com a Verdade. In:_. **Ditos e Escritos, Volume V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. P. 234-245.

MOMOLI, Daniel Bruno; LOPONTE, Luciana Gruppelli ; STORCK, Karine . Formação De Docentes De Artes Visuais Para Colorir: Processos, Políticas E Experiências De Formação. In: Encontro Regional Sul da FAEB, 2016, Caxias do Sul. **Anais** [recurso eletrônico] do III Encontro Regional da Federação de Arte Educadores do Brasil - SUL. Florianópolis: AAESC, 2016. v. 1. p. 1-15.

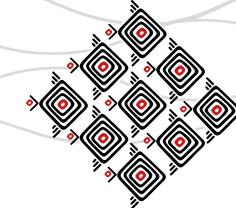
MOMOLI, Daniel Bruno; CAPRA, Carmen Lucia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. A licenciatura em artes visuais no Brasil: tensões, problematizações e políticas do saber. In: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017, Campo Grande, MS. **Anais eletrônicos da XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. v.1.p.1294-1305. <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.

_____. **O Espectador Emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **Os Riscos da Razão**. Entrevista concedida a Vinicius Torres Freire. Folha de S. Paulo, 10 de setembro de 1995. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_jacques_ranciere.htm> . Acesso em: 10 jul. 2018.

RIBEIRO, António Pinto. O embaraço da arte contemporânea. **Público**, 19 out. 2016, Portugal. Disponível em <<https://www.publico.pt/2016/10/19/culturaipsilon/noticia/o-embaraco-da-arte-contemporanea-1747846>> . Acesso em 7 mai. 2018.



PERFORMATIVIDADE DOCENTE, AMBIENTES EDUCATIVOS E EXPERIÊNCIA DA ARTE

Isabela Frade¹ - PPGARTES/UERJ
Daniele Alves² - PPGARTES/UERJ
Judivânia Rodrigues³ - PPGARTES/UERJ
Agência Financiadora: FAPERJ

Resumo

A comunicação apresenta uma discussão sobre o trabalho docente através da identificação das condicionantes hegemônicas do contexto atual brasileiro, quando se ergue o questionamento da própria legitimidade do saber sobre a Arte nas novas Bases Nacionais Comum Curriculares (BNCC), indagando sobre as configurações gerais da disciplina e seus alinhamentos políticos e epistêmicos. Nesse sentido, propõe uma reflexão sobre e as possibilidades de promoção de uma efetiva experiência da arte em ambientes educativos formais e não formais do Ensino de Arte, buscando dar ênfase à performatividade docente na arena educacional.

Palavras-chave: Docência em artes visuais. Espaços de aprendizagem. Experiências artísticas.

1 Isabela Frade Educadora e artista, é docente no Departamento de Ensino de Arte e Cultura Popular do IARTES/UERJ. Líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética. Orienta mestrandos e doutorandos no PPGAERTES/UERJ nos temas cultura popular e meio ambiente, produção de arte e feminismos. E-mail: isabelafrade@gmail.com

2 Daniele Alves é artista, arte educadora e museóloga. Doutoranda em Arte e Cultura Contemporânea pela UERJ e pesquisadora pela FAPERJ. Mestre em Museologia e Patrimônio pela UNIRIO. Integrante do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética/UERJ/CNPq. Docente no curso de licenciatura em artes visuais na UEMG. E-mail: danieledesaalves@gmail.com

3 Judivânia Rodrigues é Arte educadora. Mestre em Artes Visuais pela UDESC. Doutoranda em Arte e Cultura Contemporânea pela UERJ. Integrante do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética/UERJ/CNPq. E-mail: rodrigues.vania@gmail.com



Introdução

Qual o canto nos liberta do destino de servir?

Ana Lira

poeta, fotógrafa, ativista pernambucana

Se a arte ainda puder subsistir nas escolas, se for possível argumentar por sua importância na formação de cada criança até a sua adolescência para as instituições que se voltam apenas para os rankings do Pisa e outros niveladores de aprendizagem, buscando elencar o conhecimento como acúmulo, medindo-o quantitativamente, transformando-se em meros condutores de inteligências adestradas e repetidoras, então, seria possível falar sobre as experiências que poderiam se constituir em seu âmbito: como cada um desses estudantes seria tomado por sua singularidade, quando poderia ver-se criando, jogando-se no mundo como um seciente, como criatura que está em modo de presença viva, movimentando-se, interagindo, criando suas próprias ideias e sendo um agente, ela mesma, primordial, dessa aprendizagem.

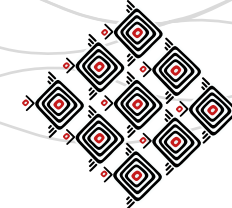
A Escola Nova, momento da Educação Moderna, havia promovido a perspectiva de um ensino-aprendizagem centrado na própria pessoa aprendiz, contando com seus desejos de conhecer e se expandir como elementos nodais do processo educativo. Agora, na pós-modernidade, já suplantada a vertente expressiva desse movimento, especialmente desenvolvida no campo da arte educação, passando pela obsessão metodológica, pela fixação conteudística e o foco disciplinar na pós modernidade, uma nova plataforma se ergue nesse caminho, questionando a natureza de seus conhecimentos e de seus valores, agora especialmente enquadrados como elementos da cultura e da arte em si mesma, em um retorno ao experimentalismo moderno, mas em novas condições: não há mais história da arte que afirme seu desenvolvimento linear, está



rompida a linguagem pré-fixada aos enquadramentos procedimentais e nem mais o artista é isolado de seu contexto, como figura de gênio.

A arte contemporânea explode com a noção de gênero artístico, rompendo seus canais e convocando à deriva, ao coletivismo e ao engajamento e participação. Nesse campo artístico contemporâneo, de natureza investigativa, onde as questões epistêmicas se adensam, se ergue, em contraste, o cenário político brasileiro em um regressivo sistema de controle e temor pelas aventuras artísticas e também das outras vias conceituais de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais como a Filosofia, a Sociologia, a Geografia e História, que perdem espaço nas recentes propostas curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação e que estão contidas na nova Base Nacional Curricular, a BNCC. Tanto a BNCC do Ensino Fundamental, homologada em 2017 e a do Ensino Médio, ainda em discussão nas esferas governamentais, foram apresentadas e devem ser implantadas em regime de urgência, contrariando as demandas dos especialistas por mais reflexão e debate. Os educadores engajados, questionam sua legitimidade, requerendo novos debates e se organizando para impugnar sua aprovação. A FAEB, Federação de Arte Educadores do Brasil, é uma associação que se apresenta como integrando esse grupo, buscando interlocução entre pares e até mesmo com conselheiros do próprio ministério, assim como a ANDES, a ANPED e outras instituições representativas da classe docente, fazendo coro ao desenho restritivo das novas propostas curriculares da BNCC.

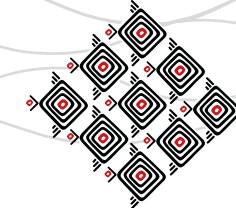
Há muito o que dizer sobre a péssima condução do processo, das grandes mobilizações pela Base do Ensino Fundamental, na argumentação da necessária presença da arte na formação escolar e o resultado pífio do texto final da Base do Ensino Médio, que deixa de lado as trajetórias de campos científicos e artísticos para se concentrar nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, retomando as conduções da educação pública do passado mais remoto, voltadas para as tarefas reduzidas do saber ler, escrever e contar. Mas decidimos argumentar pelo lado da positividade, demarcando a força da experiência da arte como principal sustentáculo para a revi-



ravolta que desejamos pois impulsionamos, com muitos, para que seja revogada a Base e revista em seu princípio mesmo: o que é, afinal, uma “base” para o conhecimento, se não o seu entendimento como acúmulo, orientado pela perspectiva evolucionista, impondo o modelo pedagógico racional e purista que desconhece a experiência do viver? Se segue do simples ao composto, do elementar ao complexo, o conhecimento perde sua dimensão ampla, pois não há começo nem fim para o entendimento, que se dá mais pelo modo de aproximação e desejo, que pela natureza mesma do objeto a ser refletido. Nada pode ser simplificado, tudo já está demarcado em redes e/ou sistemas intrincados, enlaçados em muitas dimensões da cultura e das suas agências institucionalizadas; sua depuração (do complexo ao simples) é muito mais um problema ideológico, conformado pelo purismo moderno (LATOURET, 1994). A arte, nesse sentido, é mais um de seus sistemas hipercomplexos, e seu estudo e vivência podem caber, em sua consistência e vigor, em todo e qualquer momento do caminho escolar. Afirmamos que o objeto artístico é multidimensional, não há portanto referência a base alguma para se aproximar a ele mas que, exatamente por isso, esse processo de aproximação não deveria ser compartimentado, serializado nem ao menos facilitado para obter a sua compreensão. Dessa forma, será mesmo a própria experiência da arte a nos falar sobre seus limites e possibilidades no campo educacional.

Da experiência da arte, da experiência em arte, do exercício experimental da arte - possibilidades de promoção de uma efetiva experiência da arte

Foco de estudo de muitos pesquisadores em todas as áreas, a experiência se coloca como integrante insubstituível em qualquer campo de aprendizagem, testemunha viva de sua relevância para a construção de conhecimento, atua como mola propulsora da formação, já que é um caminho possível para validar, ou não, o que se pensa em teoria. A necessidade da apreensão do conteúdo estudado por meio da vivência de sua prática integra o itinerário formativo em qualquer



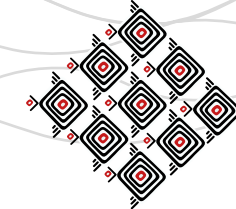
processo de construção do conhecimento: a existência dos laboratórios, monitorias, visitas técnicas, iniciações científicas e de extensão, residências pedagógicas e artísticas e os já conhecidos estágios supervisionados Brasil afora legitimam a relevância deste processo na formação curricular do estudante das licenciaturas tendo, inclusive, uma legislação específica⁴ determinando condições e obrigatoriedades para a validação de tais experiências. Nessa via, atuar em relação ao mundo que nos cerca, evidencia a comunicação e a expressão como condição de ser vivo, aprofundando o modo de presença - sentir, tocar, mover, que se dá por meio da experiência.

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de idéias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência (DEWEY, 1958, p. 118).

Corroborando com o pensamento de Dewey, e com foco no campo das artes, é preciso reconhecer que essas experiências extrapolam ainda mais o âmbito racional, para além de fatos, informações ou ideias, o campo de saber da arte abrange sensações, percepções, sentimentos, desejos, ideologias, etc; todas as formas de pensar/sentir/viver possíveis na proposição de uma experiência em arte. A experiência, entendemos, é um “eu entre” que se dá, assim, como um “eu com”; ou seja, não é algo isolado, posto `a distância, fragmentado e racionalizado, mas a produção de um elo, um vínculo entre sujeitos compartilhando espaços coletivizados, socialmente constituídos onde estamos todos imersos.

Para Danilo Miranda, diretor regional do SESC de São Paulo, a missão da arte e da cultura no Brasil se resume em “ajudar o ser humano a entender a realidade – que é entender-se, entender o outro e a entender o mundo à sua volta” (MIRANDA, 2018, p.106). E, mais uma vez,

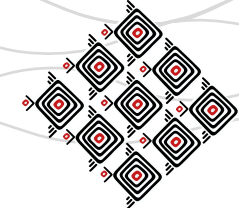
4 Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.



a dimensão da experiência da arte que acontece na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo é reiterada. Justamente daí o entendimento da arte na educação, considerando sua dimensão problematizadora e libertadora (FREIRE, 1992), como campo de conhecimento e a luta histórica para sua inserção como disciplina efetiva na grade curricular escolar, sua natureza crítica, reflexiva e criadora age como conhecimento vivo nos territórios educativos e no compartilhamento dos saberes culturais.

Ao mesmo passo, reconhecemos a condição transgressora da matéria arte nas tentativas de ultrapassar uma 'boa ordem' e operar sob uma lógica 'disciplinar/disciplinante': escapamos de formatos rígidos, pois a sua potência reside na sua qualidade maleável e plástica que não se caracteriza de forma diferenciada naquilo que a constitui: sons, cores, texturas, corpo, sensações, cheiro, movimento, jogos de liberdade com o corpo, com as (i)materialidades do próprio pensamento. Na disciplina 'arte', a força maior reside na sua prática criadora e libertadora, nos processos vivenciados enquanto instâncias de formação (FRADE et all, 2017.p. 5).

Em consonância, este reconhecimento ganha força nas palavras de Mário Pedrosa, ao afirmar que a “arte é o exercício experimental da liberdade” (PEDROSA, 2015, p. 401), dessa forma, e ainda tomados pelo sentido da afetação imbricado em toda experiência em artes, recorreremos à Larrosa (2002) que evidencia a efetiva experiência como algo que nos passa, nos acontece, nos toca, ou seja, acontece em nós, não apenas acontece e passa, a afetação proposta pela experiência exige abertura, olhar estrangeiro, encantamento, deslocamento e transformação. Para isso, todo um escopo de natureza investigativa compõe o processo criador nas artes - caminho de percepção e experimentação na produção de uma obra. Para Cecília Almeida Salles (2004), “o ato criador mostra as experiências do artista com limites e tendências” (p.142), e das testagens proliferam-se opções, variações, direcionamentos, julgamentos, escolhas e, independente da forma tomada, o trabalho de experimentação é movimento criador, gesto do artista sobre a

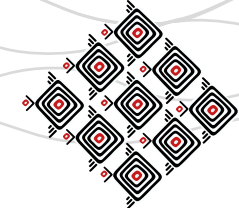


obra, matéria e materialidade em ação. Dessa maneira, croquis, rascunhos, ensaios, projetos, roteiros, maquetes, protótipos, storyboards, e tantos outros registros do processo conquistam lugar privilegiado nas artes e na arte educação, principalmente na contemporaneidade, por seu caráter experimentalista, relacional e propositivo.

Assim, a experiência da arte, “na arte” e “em arte” se desenvolve na pluralidade, na apropriação e afetação de muitas direções e camadas, contempla o gesto criador, também a fruição, igualmente exige presença ativada no diálogo com a obra e em suas leituras críticas, e até na vivência dessa sensibilidade histórica materialmente constituída.

Espaços de aprendizagem

Para refletirmos sobre o ensino de artes, abrimos, primeiramente, o foco para os espaços formais de educação. Considerando a realidade do ensino de arte na maioria das escolas tradicionais brasileiras, problematizamos a performatividade docente e sua possibilidade de experimentar e criar no campo das artes visuais seguindo um currículo e conteúdos pré-estabelecidos. Nesta perspectiva, suspeitamos a viabilidade da mediação de uma experiência em arte sem a efetiva conduta autônoma de planejamento e vívida ação docente no enfrentamento da condução disciplinar das instituições de ensino. Essas que, frequentemente, seguem limitando o processo de ensino/aprendizagem por imposição de metodologias descontextualizadas e subordinadas a procedimentos que não dialogam com a diversidade do pensamento. Tal dinâmica de desenvolvimento pode ser abordada pela teoria de Gardner (1994) das inteligências múltiplas, pois a arte abrange inteligências outras, não reduzidas à cognição lógica formal; modos que se constituem na experiência, no fazer coletivo, na consciência corporal, na relação com o outro e no desenvolvimento da dimensão do sentir, explorando os nossos cinco sentidos, percepções, memórias, histórias de vida, visões de mundo e ideologias, como parte do processo de pensar/fazer arte.



Ana Mae Barbosa (1991) trouxe importante contribuição à área do Ensino de Arte ao abordar a condição divergente do pensamento, valorizada a sua condição de antagonismo ao pensamento unidirecional do racionalismo lógico. Nos anos 90, consolida a missão do processo educativo em arte de ampliar os processos cognitivos, explicitando consistentemente o que a categoria criatividade significava em termos formativos. Não apenas o novo e a descoberta, mas os seus processos, os caminhos de aprendizagem eram observados com atenção tendo em vista os modos distintos do inteligir.

Para que tais experiências no âmbito da arte aconteçam, são requeridos espaços livres, pois elas (as experiências) transbordam os limites da forma disciplinar e caem na amplidão de movimentos, de mistura de vozes ou cores, de novas maneiras de cada um olhar para si mesmo e o mundo que o cerca. Os espaços físicos da arte são requeridos, mas nem sempre vivenciados no interior das instituições de educação. Outros formatos de “sala de aula” são essenciais para as experiências artísticas, na realização de seus processos, tornando possível a expressão de forma plena, sentindo o corpo como um híbrido complexo, contemplado não somente por uma única dimensão cognitiva, mas pelas tantas outras formas de ver, sentir e experimentar o campo externo e o interno, entre sensações, percepções e afetos.

Diante dessas condições que exige a experiência em arte, é também relevante apontar a performance do professor para o desenvolvimento do processo, onde é possível buscar a criação autoral como professor/artista em ambientes formais de educação. Neste sentido, comentamos sobre experiências diretamente vivenciadas na prática escolar, quando observamos que muitos professores de arte se posicionam contra “o engessamento” dos conteúdos e metodologias exigidos pelo currículo e que, por princípio, impõe tempos e espaços de produção de produtos e também modos avaliativos que não condizem com o processo adequado, o qual é parte inaugural da experiência proposta.

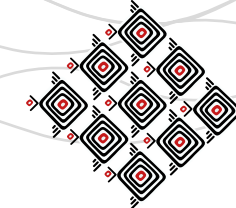


As experiências em arte necessitam, muitas vezes, de outros tempos, considerando também, como nos coloca Dewey (1958), que esse processo é um contínuo, que envolve a reconstrução da experiência. A observação das experiências vivenciadas na prática escolar, no que diz respeito aos fatores limitantes, como cumprimento dos conteúdos curriculares em tempo estipulado, produção de resultados e dinâmicas avaliativas, além dos déficits de formação continuada, direcionam muitos docentes a uma performance limitada enquanto professores/artistas, levando ao empobrecimento e alienação do sentido estético de sua atuação.

A partir de outro ângulo da performatividade docente, o dos espaços não-formais de aprendizagem, é possível observar facilitadores, como a construção de um currículo a partir da necessidade do contexto no qual se está inserido e espaços físicos “desformatados” em relação ao que geralmente encontramos nos espaços escolares, o que pode permitir maior poder de criação e invenção.

Criar, segundo Hélio Oiticica, obedece a um impulso naturalista de realizar formas originárias, que prescindem da experiência. Por outro lado, inventar decorre da experimentação e de estudo, não surge espontaneamente, mas resulta das necessidades sentidas, de exigências postas pelo percurso e vivência do inventor ou de seu grupo social (CARNEIRO, 2011, p. 200).

A partir da afirmação do autor, colocamos em pauta a questão da necessidade da “presença” por parte do professor/artista para que seja possível criar, experimentar e inventar a partir da performatividade docente. É a própria performatividade o *qualis* arte do professorado, sua “presença brilhante”. Presença que se faz por meio de um corpo atento, anímico e sensível, capaz de olhar o seu próprio movimento e o corpo do outro, entendendo-o como potência educativa e artística. Um corpo presente é um corpo que cria, que toma consciência de si, da “sabedoria” interna capaz de aprender e ensinar, pois sentimos e vivenciamos o mundo com e a partir dele.



A partir de observações e práticas educacionais em espaços não-formais de educação, é possível perceber essa “presença docente” que pensa/sente a sua prática em diálogo com o outro, e a partir desse exercício, desenvolve metodologias que dialogam com os diferentes contextos culturais, abrindo espaço para a autoria docente. Essa dinâmica, geralmente encontrada nesses espaços não-formais de educação, pode ser relacionada com o que Bastos (2005) denomina como “metodologia baseada na comunidade”, demandando um currículo próprio, construído com a participação da coletividade envolvida, e que demanda outros tempos e produção, diferentes dos espaços formais de ensino.

Na confluência das potências dos espaços de aprendizagem não-formais e das observações e participações nesses, ressaltamos uma experiência de arte educação com e a partir do corpo do artista/educador, abordando um caminho tornado possível para a “docência experiencial em artes”, a qual nos conecta com a questão aqui posta. Uma abordagem entre tantas que traz, como mencionamos anteriormente, o lado possível da docência em condição autoral, demarcando a força da experiência da arte.

A referência ao processo denominado *Do Lugar-Entre*⁵ desenvolve, de forma sucinta, algumas observações sobre a prática/pesquisa/experiência relacionando a performatividade docente como nuclear ao modo vivo da condição experimental, pondo em destaque o campo da fotografia. O processo foi desenvolvido na comunidade do Monte Serrat, em Florianópolis-SC, no “Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne”, que atende crianças de 7 a 12 anos, no período integral. As oficinas de arte educação ocorreram em horário distinto ao das disciplinas curriculares formais.

O histórico da comunidade, acrescido da observação da problemática da “indisciplina” escolar e a falta de concentração por parte dos educandos foram fatores determinantes para cria-

5 Acesso ao processo de trabalho, disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

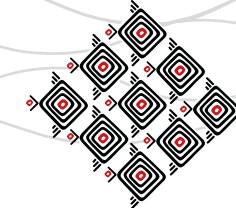


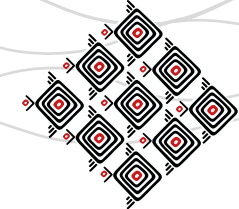
Fig. 1, 2 e 3: Sequência de captura de imagens-movimento do processo de criação “Do Lugar-Entre”. Experiência híbrida da fotografia com a prática tradicional da Capoeira Angola que se desenvolveu no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. Comunidade do Monte Serrat, Florianópolis, SC.

ção da oficina que estabelece uma ligação entre as linguagens da Capoeira Angola e da Fotografia. A Comunidade do Monte Serrat⁶ é fruto da expulsão de escravos libertos do centro da cidade de Florianópolis-SC devido ao processo de higienização nos anos de 1920, os quais subiram o Morro da Caixa D’água, parte do Maciço do Morro da Cruz, e formaram a referida comunidade. Observar as inteligências corporal e musical das crianças, devido às práticas afro-brasileiras realizadas no local, acrescido também da violência latente nesses corpos, devido ao empobrecimento da comunidade e ao intenso tráfico de drogas que ali se instalou, foram fatores, como definiu Carneiro (2011) sobre criar e inventar, que levaram à criação do processo/metodologia “Do Lugar-Entre”.

A Capoeira Angola, que tem como filosofia o jogar com o outro e não contra o outro, foi o pano de fundo para estabelecer diálogos corporais que prezasse pelo respeito ao outro, necessidade que se fazia gritante no contexto escolar. Nesse processo, a fotografia foi a forma proposta/praticada para materializar o que foi denominado como “Do Lugar-Entre”.

Espaço onde “coloca-se o ensino e o aprendizado dos movimentos como brincadeira, como um faz de conta em relação aos golpes, no qual sempre tem que haver um espaço físico entre os dois jogadores, um fazer que é também espiritual, de respeito pelo outro, pelo espaço corpóreo do outro” (RODRIGUES, 2017, p.76). A fotografia, como nos coloca Rouillè (2009), torna visível o invisível. Nesse caso, nos apresentando a espacialidade “Do Lugar-Entre” que, na fugacidade do jogo e dos movimentos, em conexão com a fotografia, se materializa e intensifica a experiência posta, trazendo para o campo do visível, as sensações dos movimentos corporais praticados.

⁶ Sobre a Comunidade, acessar o artigo: Comunidade, Identidade e Exclusão: uma abordagem da luta dos moradores da Comunidade de Monte Serrat pelos direitos humanos, na página :<http://virtual.cesusc.edu.br/portal/externo/direito/wp-content/uploads/2010/05/COMUNIDADE-MONTE-SERRAT-artigo.pdf>



Reflexões Finais

Compreendendo a aula como encontro significativo com a arte, reconhecemos que os dois âmbitos abordados, o da educação formal e o da não formal estão em posições diferenciadas: se, no primeiro, o fato de ser matéria de conhecimento a torna relevante e necessária, na composição de uma configuração plena das Humanidades, o outro, no modo não formal e por isso híbrido e flexível como a experiência aqui refletida, em que a fotografia e a capoeira se interpenetram e se fecundam mutuamente na produção de uma consciência de si e do outro. Um modo em que são menos cobrados os desempenhos cognitivos, onde a figura do arte educador é a do dinamizador das relações, do saber de si com os demais, na experiência de estar em consonância - essencialmente rítmica - pelo movimento, denota o desafio feito pelo professor de arte: o de criar um espaço próprio para o exercício plenamente autoral da docência em arte.

O direito à autoria, por sua vez, também se dá no trabalho inserido no âmbito escolar, pois está posto lá também o sentido da experiência da arte, desafio singular dessa disciplina. Não especialmente devotada à explanações ou explicações, mas subsistindo seu sentido maior na elaboração de vivências com a arte, seja por meio de leituras críticas ou de contato com a obra, em que atua promovendo mediações, assim como no papel de exercer a criação propriamente dita, de promover o jogo plástico com o mundo material e visual, de estar se pondo à escuta e de se lançar à deriva de modo seciente, capturando as vibrações que trafegam nos fluxos imagéticos e suas formas de significação, tomando nossos corpos como princípio, meio e fim. Promove assim, o círculo virtuoso da performatividade docente: estabelece o ciclo benéfico da alegria de ser também criativo, de projetar aulas surpreendentes também para si mesmo, praticando o viver da arte - em todas as suas possíveis vias dinâmicas - como um processo de conhecimento, promovendo também o seu próprio desenvolvimento, fazendo da sala de aula, da arena ou da rua, um canto de liberdade.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. **O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

CARNEIRO, Beatriz Scigliano. **Cosmococa – Programa in Progress: Heterotopia de Guerra**. In: Fios Soltos: A arte de Hélio Oiticica. Org. Paula Braga. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRADE, Isabela. ALVES, Daniele. ALVARENGA, Ana. RANGEL, Clarice. **Arte, experiência política e formação docente** in ANAIS DO XXVI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: MEMÓRIAS E INVENÇÕES / (ORGS.) Luisa Angélica Paraguai, Milton Terumitsu Sogabe, Paula Cristina Somenzari Almozara, Regilene Aparecida Sarzi Ribeiro. - CAMPINAS: ANPAP, PUC - CAMPINAS, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Campinas: Papyrus, 1989.

MIRANDA, Danilo. **Arte como instrumento de transformação**. Entrevista de Danilo Miranda. *Revista Gol*, dezembro de 2017. P. 106-114.

PEDROSA, Mário. **“O ‘bicho-da-seda’ na produção em massa”**. In: Mammi, Lorenzo (org.). Mário Pedrosa: Arte, Ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2015, p. 400-405.



RODRIGUES, Judivânia Maria Nunes. **O corpo que joga, ginga e dança: a Capoeira Angola na arte-educação.** Revista Gearte, Porto Alegre, v.4, n.1, p.67-81, jan/abril 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

ROUILLÉ, André. **A fotografia entre documento e arte contemporânea.** São Paulo: editora Senac, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** 2ª ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO GOIANIENSE: HORIZONTES PARA A DANÇA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda de Souza Almeida¹ - UFG
Andreza Lucena Minervino de Sá² - UFG

Resumo

Mediante a oportunidade de participar da escrita do Documento Curricular Goiano para a Educação Infantil, baseado na Base Nacional Comum Curricular (2017), retomou-se a presença da dança nas leis, diretrizes e documentos federais, estaduais e municipais, verificando as lacunas existentes em relação a inserção de tal linguagem nos textos destinados aos docentes. Desse modo, questionou-se como as contribuições ao novo caderno poderiam ser mais efetivas, para garantir uma presença sistematizada, consistente e valorizada da dança/arte e do movimento expressivo na rotina das crianças pequenas. Com isso, o objetivo deste artigo é revelar o processo de elaboração da versão preliminar do Documento Curricular Goiano, em especial a ampliação dos elementos próprios da dança na etapa da educação infantil. Ações que podem impulsionar, não só o fortalecimento da área, mas uma formação de professores mais sensíveis, criativos e “corpóreos”, para uma educação brasileira de qualidade.

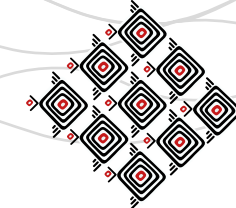
Palavras-chave: Políticas públicas. Dança/educação. Educação infantil.

Olhar para trás para não perder a noção da distância percorrida...

A Educação Infantil no Brasil tem seus primórdios no século 20 com a expansão da industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho das fábricas. Segundo Alves (s/a) é

1 Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unesp. Docente do curso de licenciatura em Dança da UFG. Membro-pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 e líder do Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância (GPDAEI). Coordenadora do projeto de extensão Dançarelando e do projeto de Pesquisa Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças. E-mail: fefalmeida@gmail.com

2 Estudante do curso de Licenciatura em Dança da UFG. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Licenciatura (Prolicen) 2017-2018 e 2018-2019. Participante do Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância (GPDAEI). E-mail: andrezalucenadesa@gmail.com



também no final do século 20 que inicia-se uma série de ações em defesa dessa etapa da Educação Básica, enquanto direito das crianças, trazendo a tona diversas demandas sociais que pressionaram os governantes a repensar a legislação brasileira.

A Constituição Federal de 1988 passa então, a incluir a educação da infância como um direito, reconhecendo com isso, a criança como cidadã. Anos depois esse direito à Educação Infantil volta a ser reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que inclui esta fase, como a primeira etapa da Educação Básica; devendo ser

[...] oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Esse agrupamento de decisões legais sobre a ação pedagógica com a criança pequena, tem favorecido uma série de inovações e aperfeiçoamentos na abordagem com a educação da infância que, até então, estava ancorado sob a supervisão de instituições filantrópicas e privadas. Contudo, após o reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, essa passa a ser, mais do que nunca, responsabilidade do poder público em todas as instâncias, com ênfase dos municípios.

De acordo com Barbosa (s/a), assim como em outras cidades brasileiras, a Educação Infantil em Goiânia não surge por uma ação estadual e nem do poder público mas, por meio de demandas sociais regidas por iniciativas filantrópicas ligadas as instituições de caridade e, instituições públicas vinculadas aos órgãos de assistência social.

Embora existam registros de que os primeiros ambientes educacionais infantis no Brasil tiveram seu início nas décadas de 1920 e 1930, a primeira pré-escola pública do país, o Jardim da



Infância Caetano Campos, foi inaugurada em 1897 no estado de São Paulo; todavia suas vagas foram destinadas apenas aos filhos da elite paulistana (OLIVEIRA, 2014, p. 27). Dois anos mais tarde, em 1899, no Rio de Janeiro, é concebida a primeira creche brasileira para filhos de operários: a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Já as primeiras instituições públicas de Educação Infantil em Goiânia, surgem apenas nas décadas de 70 e 80, cerca de 50 anos depois. São elas: Creche Tio Romão e Centro Infantil Tio Oscar.

Barbosa (s/a) relata que, diferente de outras regiões brasileiras, as instituições de Educação Infantil em Goiânia foram regidas por muitos anos pela gestão estadual. Somente entre 1985 e 1999 elas foram repassadas ao Município, sendo que as 13 unidades e 64 convênios de instituições filantrópicas transferidas, ficaram sob a incumbência da Secretaria Municipal de Educação (SME). Entretanto, apenas em 1995 é que essas instituições começam a ser realmente geridas pela SME.

A transferência das instituições de Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação inaugurou uma nova etapa que implicou no cancelamento das funções de agente de saúde e assistente social que até então, eram as figuras encarregadas da educação dos pequenos, abrindo espaço para outros profissionais com formações específicas, como pedagogos e professores de educação física (BARBOSA, s/a).

Sob tais aspectos, é possível apontar que a Educação Infantil em Goiânia é uma estruturação relativamente recente, o que não sugere uma menor qualidade de atendimento ou preparo e empenho dos profissionais. Todavia, há muito que se contribuir em termos de produção acadêmica nessa área, em especial com a Arte/Dança.

Mas, para além da LDB Federal (nº 9394/96) acima citada, o Estado de Goiás também produziu a sua própria Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (GOIÁS, 1998) que aprofunda a LDB 9394/96 em relação a Educação Infantil e a Arte. Ambas as leis contemplam o ensino da arte como componente obrigatório em todos os níveis da Educação Básica,



sendo constituído pelas linguagens de dança, música, teatro e demais formas de manifestações artísticas.

Ademais, a LDB 9394/96 ressalta que é dever da federação elaborar documentos orientadores, diretrizes e planos nacionais em integração aos municípios. Nesse sentido, diversos textos, resoluções e pareceres que tratam do contexto educacional brasileiro e incluem a Educação Infantil foram redigidos, entre eles: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Em especial, no contexto municipal goianense podemos encontrar os cadernos: “Saberes sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil (2004)” e “Infâncias e crianças em cena: por uma Política de Educação para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (2014). O primeiro documento, já previa um currículo que propiciasse à criança uma variedade de materiais culturais e situações que envolvessem a dança, bem como a valorização da diversidade cultural através do estudo e da experiência das manifestações culturais. Nesse texto, o aspecto das múltiplas linguagens é apontado como importante para o desenvolvimento social e a aprendizagem dos pequenos, uma vez que

[...] a participação da criança no mundo depende da aquisição da linguagem verbal e de outras formas de linguagem que representam situações vividas por ela, como a escrita, o braille, o teatro, a dança, as libras, o desenho e a brincadeira (GOIÂNIA, 2004, p. 33).

Em tal documento, a dança é citada como um aspecto das múltiplas linguagens, contudo, em poucos trechos, surgindo apenas quando refere-se à importância de se trabalhar com as linguagens artísticas; sem um aprofundamento e/ou detalhamento, como exemplificado no trecho abaixo:



Cabe aos profissionais da educação, como mediadores de cultura, propiciar à criança diversidade de materiais culturais e situações que envolvam a dança, o desenho, a pintura, a música, a literatura, o teatro, os gestos, os choros, os olhares, as risadas, os balbucios, os silêncios, os movimentos, os toques, a escrita, as brincadeiras, o braille, a libras, o diálogo (GOIÂNIA, 2004, p. 42).

Uma década depois, em 2014, foi elaborado e aprovado pela Rede Municipal de Educação (RME) o segundo caderno que trata da educação dessa gente miúda em Goiânia, e que vigora até hoje, orientando os profissionais no trabalho com meninas e meninos de pouca idade: “Infâncias e crianças em cena: por uma Política de Educação para a Rede Municipal de Educação de Goiânia”. Seu texto destaca que:

[...] as linguagens artísticas devem favorecer, na ação educativa, experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura e ainda experiências que propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (GOIÂNIA, 2014, p. 78).

Neste novo documento a dança aparece com um pouco mais de destaque, mas ainda sem um estudo consistente, como no caso da música que é apontada com conteúdos, sugestões, conceitos, estratégias, entre outros. Somente no texto introdutório, quando são apresentadas as linguagens da arte, é que a palavra dança é citada.

A esse respeito, a dança é abordada com referência a movimento e expressão; entretanto, como componente da arte, ela surge pouco sistematizada e estabelecida, sem que haja uma contextualização dessa linguagem para sua devida compreensão e valorização como uma área de conhecimento, com os aspectos próprios tais como: a estesia, a poética, a criação, os elementos da dança (pesos, níveis, direções), a pesquisa de movimento, história e outros.



O documento destaca ainda que, um trabalho realizado com as linguagens artísticas de maneira lúdica e que vise a educação estética, pode contribuir com a ampliação e diversificação do patrimônio artístico cultural das crianças.

Essas atividades devem permitir, ainda, a participação, o prazer e a aprendizagem de todas as crianças, ampliando sua forma de ver, entender, significar e apreciar as diferentes produções artísticas – de diferentes épocas e grupos sociais, de artistas locais, nacionais e internacionais, da cultura popular e erudita, etc. (GOIÂNIA, 2014, p. 78).

Nesse sentido, é possível notar que existe um interesse de que a dança permeie o cotidiano infantil, contudo sua presença nos dois cadernos mencionados ainda é incipiente para auxiliar os professores na abordagem dessa linguagem com essa gente miúda. Em uma leitura atenta identifica-se o aumento da palavra dança do documento de 2004 para o de 2014; entretanto ainda não são mencionados os saberes específicos dessa área de conhecimento.

Por fim, para encerrar o estudo dos projetos curriculares destinados à infância, em 2017, após três fases de consultas públicas, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um documento de caráter mandatório, que objetiva orientar a construção dos currículos na educação básica, em suas três etapas (Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio). Sua proposta é problematizar a equidade em educação, ou seja, tentar garantir acesso aos mesmos direitos de aprendizagem às crianças em todo território nacional.

A etapa da educação infantil, em tal texto, foi estruturada em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), abrangendo cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), tendo seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados



em três grupos definidos pela idade: zero a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Na emergência desse documento de caráter federal, o Ministério da Educação, buscando uma parceria com os Estados e Municípios para a implantação da Base Nacional Comum Curricular, acionou o Consed (uma associação de representantes das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) para solicitar a elaboração de documentos curriculares estaduais, tendo a BNCC como base. Tal ação, pretende respeitar a regionalidade, especificidade e identidade de cada unidade federativa, em um país de dimensões continentais como o Brasil. Ademais, está previsto no Art.8 da LDB o estabelecimento de um regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, na qual os sistemas de ensino tem a liberdade de se organizar nos termos desta lei.

Nesse processo, no primeiro semestre de 2018, comissões, equipes de gestão, equipes de currículos e grupos de trabalhos (GT) foram constituídos em cada um dos 26 Estados brasileiros, objetivando analisar, discutir e contribuir com a escrita do documento curricular estadual. E, para compor o GT de Educação Infantil de Goiás, a primeira autora deste artigo, foi convidada, representando o curso de Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Se faz relevante destacar que esse processo de elaboração da versão preliminar do Documento Curricular Goiano para a Educação Infantil, contou com um estudo aprofundado, engajado e sistematizado da equipe de currículo, responsável por compreender o histórico curricular do Estado e produzir, de fato, os textos submetidos às contribuições do grupo de trabalho (GT). Além disso, participaram das análises, reuniões, discussões e sugestões aos textos, representantes de diversos municípios entre eles: Aparecida de Goiânia, Anápolis, Caldas Novas, Senador Canedo, Jaraguá, Goiânia, Rio Verde; além do Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SEDUCE), sindicatos e outros



órgãos. Ademais, tal equipe de currículo da Educação Infantil também participou de plenárias e encontros formativos das comissões regionais de implementação da BNCC em Goiás. Um processo longo e complexo.

E, para integrar tal GT de maneira significativa, as presentes pesquisadoras iniciaram uma retomada da presença da dança nas leis, diretrizes e textos anteriormente citados, verificando as lacunas existentes em relação a menção de tal linguagem nos textos destinados aos docentes. Identificou-se que a dança tem sido pouco explanada nos documentos federais e municipais goianienses, dificultando uma inserção fundamentada, crítica e consistente no cotidiano educacional infantil. Não é raro, presenciarmos essa linguagem atrelada aos processos de musicalização, voltada ao desenvolvimento da coordenação motora e equilíbrio, catarse, ensaio de passos e/ou produção de coreografias (COELHO; ALMEIDA e SÁ, 2017).

Mediante tais considerações, questionou-se como as contribuições ao documento estadual poderiam ser mais robustas e efetivas, para garantir uma presença mais sistematizada e valorizada da dança/arte e do movimento expressivo na rotina de meninos e meninas pequenas. Com isso, o objetivo deste artigo é revelar o processo de elaboração do Documento Curricular Goiano, em especial a inserção/ampliação dos elementos próprios da dança/arte na etapa da Educação Infantil. Ações que podem impulsionar, não só o fortalecimento da área, mas uma formação de professores mais sensíveis, criativos e “corpóreos”, para uma educação brasileira de qualidade.

Coragem ao enfrentar a impressão de que tudo começou ontem...

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi uma demanda apresentada, por vezes de maneira explícita, por vezes de maneira implícita, pela LDB 9394/96, em seu Art. 26, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013; pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2009), Art. 14 e pelo Plano Nacional de Educação



(BRASIL, 2014), metas dois, três e sete, com intuito de garantir maior qualidade educacional à população do país.

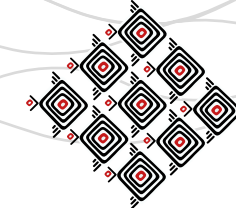
Muitas polêmicas surgiram ao longo da construção e discussão da BNCC, incluindo os debates acerca de gênero, sexualidade, diversidade, aspectos etnorraciais, afro indígenas e tantos outros. Nesse processo, sensações de desmonte e desvalorização da educação brasileira inundaram os diálogos institucionais e a impressão de um retrocesso era constante.

Todavia, frente a demanda para a escrita do Documento Curricular Goiano para a Educação Infantil, baseado na BNCC, uma faísca de mudança, especialmente na redação dos campos de experiência e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, reluziu.

Segundo Paulo Fochi, em palestra virtual proferida para a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (RS), a ideia de campos de experiência, vem da necessidade de estimular a organização dos currículos da educação infantil centrados nas experiências das crianças e não nas áreas de conhecimento. Tal concepção, assumi a criança como um sujeito que atribui sentido para o conhecimento que está construindo de maneira integrada ao seu cotidiano, às práticas culturais e as múltiplas linguagens.

Em uma análise mais geral dos textos introdutórios aos cinco campos de experiência e dos quadros com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada conjunto de idades, a dança é mencionada essencialmente em “Corpo, gestos e movimentos”, apesar de dialogar diretamente com “O eu, o outro e o nós” e “Traços, sons, cores e formas”. No entanto, a dança ainda é pouco apontada e aprofundada, quase sempre aparecendo em conjunto com as demais linguagens da arte.

É possível perceber também, que a dança é incluída como um conhecimento apenas em dois grupos etários, sendo que os elementos da dança não aparecem no quadro de saberes destinados aos bebês (zero a 1 ano e 6 meses). Com isso, há de se considerar que eles poderiam ser incluídos, uma vez que, é importante vivenciá-los nesta etapa, já que os bebês estão ampliando



o repertório de ação no mundo e a dança como corpo, movimento e expressividade poderia contribuir nesse sentido.

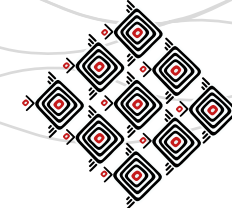
Seguindo tais reflexões e pautadas pelo Art. 26, parágrafos 2 e 6 da LDB 9394/96 e pela Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, que obriga o ensino da arte, nas linguagens artes visuais, dança, música e teatro, na educação básica, as sugestões para a composição dos textos dos campos de experiência iniciou; com foco no “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”, pelas aproximações com a área de atuação da primeira autora desse artigo.

O campo de experiência “O eu, o outro e o nós” traz em seu cerne as interações das crianças consigo, seus pares e adultos para a constituição de modos próprios de agir, sentir, perceber e pensar. Esse processo envolve as práticas de autonomia, autocuidado, reciprocidade e contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida e diferentes costumes, celebrações e narrativas.

Para o texto introdutório goiano desse campo de experiência, além dos apontamentos realizados por outros membros do GT, sugeriu-se apenas um aperfeiçoamento acerca do respeito a diversidade humana, na relação com seus colegas, comunidades e grupos sociais e culturais variados (indígenas, quilombolas, manifestações da cultura goiana e outros).

Já o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, aborda como esses três aspectos - o corpo, o gesto e o movimento - estão presentes na maneira como as crianças “exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural” (BRASIL, 2017, p. 39), auxiliando na identificação de suas potencialidades e seus limites. Também alerta o professor sobre um trabalho que favoreça a emancipação e a liberdade; não a submissão.

Para ele, indicou-se um destaque em relação a importância dos gestos, movimentos e expressões corporais no cotidiano infantil, como partícipes privilegiados das práticas pedagógicas,



uma vez que, segundo Sayão (2002), as crianças constituem plenamente corpo e se envolvem sensorialmente com as coisas, objetos e outras pessoas, potencializado pelo sentido do tato. E aqui, reside outro ponto essencial para um trabalho com essa gente miúda: ampliação, diversificação e complexificação das experiências corporais, potencializadas pelas sensações e percepções do corpo.

Nesse sentido, apontou-se a necessidade de complementação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos três grupos etários. Para os bebês (zero a 1 ano e 6 meses) a sugestão foi de incluir a percepção do próprio corpo a partir da exploração dos sentidos (olfato, audição, visão, tato, paladar), oportunizando vivências que envolvem o coçar, massagear e acariciar, reconhecendo os nomes e as partes de seu corpo. Para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) indicou-se acrescentar o reconhecimento das funções do corpo, identificando e nomeando suas partes. E, para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), compreender sua estrutura corporal, os principais sistemas e seu funcionamento.

Ainda nesse texto, houve uma preocupação em abordar a relevância de oferecer ampliação e exploração de variados modos de diálogo entre corpo e espaço; abrangendo os espaços dentro e fora do corpo, formas e geometrias produzidas a partir das movimentações, ocupação e uso do espaço com o corpo e composições espaciais a partir de cenários imaginários criados e recriados, tais como uma floresta, um espaço sideral e etc.

Por fim, foi no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” que as contribuições acerca da dança ficaram mais evidentes. A essência desse campo é a convivência “com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar” (BRASIL, 2017, p. 39). Em seu texto introdutório, a dança é citada como uma forma de expressão e linguagem; todavia, no quadro alusivo aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os itens referem-se apenas a música e as artes visuais.



Nesse contexto, as incursões foram maiores e mais significativas para a área da arte como um todo, sugerindo a inserção do circo e do cinema como uma das linguagens a serem abordadas com os pequenos. Também apontou-se a necessidade de destacar a criação e a criatividade com ênfase nos processos e, não apenas nos produtos, com produções estereotipadas e sem sentido para os pequenos; muitas vezes determinadas pelo docente, ou por um modelo a se seguir, tirando a chance da pequenada de protagonizar o processo de elaboração artística e participar ativamente das decisões (ALMEIDA, 2016).

Além do mais, houve a solicitação de enfatizar a apreciação artística, experiência estética e educação (do) sensível, em diálogo com Duarte Jr. (2012), que afirma que tais aspectos podem favorecer o cultivo de uma relação mais sensível com o mundo, com as pessoas e com as coisas; despertando olhares plurais, para além do utilitário.

Por fim, no texto introdutório desse campo de experiência, a recomendação foi abordar a relevância de uma integração entre as diferentes linguagens, especialmente as artísticas; uma vez que, cada linguagem carrega diferentes simbologias e pode potencializar a capacidade de comunicação, criação, interpretação e interação com o mundo. Desse modo, uma ação interdisciplinar, que integre as artes, pode expandir as perspectivas de compreensão, descoberta e invenção da rica e complexa teia do conhecimento, criando oportunidades para a construção das múltiplas relações que envolvem o aprender, almejando valorizar as diversas formas como os pequenos se expressam (ALMEIDA, 2018).

No que tange especificamente a dança, propôs-se, aos três grupos etários, as seguintes inclusões nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

- Bebês: vivenciar e imitar diferentes movimentações ritmadas e dançadas, bem como as sensações corporais, na relação com os objetos, tempo e espaço, de maneira lúdica e imaginativa.
- Crianças bem pequenas: experimentar e apreciar os elementos formais da linguagem da dança por meio das direções, níveis, partes do corpo, ações corporais, apoios, tempo (lento, moderado e rápido) e do peso (leve, firme e pesado).

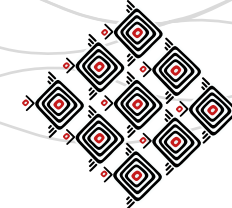


- Crianças pequenas: ampliar a exploração do movimento dançado a partir de jogos, improvisação, criação e combinação dos elementos da dança, entre eles deslocamentos e imobilidade, caminhos, formas, tensões espaciais, cinesfera, peso, espaço, tempo e fluência
- Crianças pequenas: conhecer e apreciar, de maneira contextualizada, alguns passos e códigos das danças tradicionais, sociais e contemporâneas.
- Uma tentativa de consolidar a dança com suas terminologias específicas para favorecer a compreensão e o seu reconhecimento como área do conhecimento com saber próprios.

Seguir em frente sabendo mais uns dos outros

O processo de finalização do Documento Curricular Goiano ainda percorrerá todo o segundo semestre de 2018. A partir das versões preliminares, em agosto, foram realizadas *web-conferências*, transmitidas ao vivo e disponibilizadas no *youtube*, com cada equipe de currículo, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, apresentando as prévias de todos os componentes curriculares. Tal ação visou divulgar a etapa seguinte de construção do caderno que consiste em 40 seminários regionais com os profissionais da educação mais a abertura de uma consulta pública virtual em setembro. Na sequência, todas as contribuições serão sistematizadas, enviadas ao Conselho Estadual de Educação de Goiás e, depois de homologadas, iniciarão as formações de professores.

Em relação a equipe de trabalho da Educação Infantil, nota-se um esforço considerável em democratizar a elaboração dos textos, debater e refletir acerca das sugestões elencadas; além de uma significativa imersão no estudo sobre a infância. Frisa-se que a versão preliminar do documento ficou bem organizada, aprofundada e com referências teóricas atuais no que tangem as discussões sobre experiência, campos de experiência e identidade; bem como orientações a respeito da organização da ação pedagógica; itens que não compõem a BNCC.



Os apontamentos realizados em relação a arte, dança, corpo, gesto, movimento e cultura, também foram balizados pela experiência da primeira autora deste artigo, ao compor o GT da linguagem Dança, inserida no componente curricular Arte, nos textos referentes ao Ensino Fundamental do Documento Curricular Goiano. Essa atuação favoreceu uma organicidade entre os objetivos de aprendizagem de cada etapa da Educação Básica.

Com isso, espera-se que as sugestões permaneçam e sejam ampliadas a partir dos seminários e consultas públicas; possibilitando que os profissionais e as crianças da Educação Infantil de todo o Estado, desde as escolas rurais e mais afastadas, até as localizadas nos grandes centros urbanos, tenham acesso aos saberes específicos da arte/dança.

Uma luta constante por uma educação brasileira de qualidade!

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.

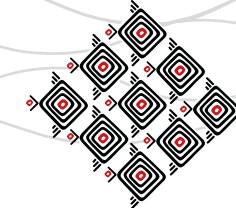
_____. **Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças.** São Paulo: Summus, 2018.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Educação infantil e gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, s/a. Disponível em: https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/4_ALVES_Nanci_N.pdf. Acesso em 30/03/2018.

BARBOSA, Ivone Garcia. Políticas para a educação infantil em Goiás: historicidade e implicações para a formação em pedagogia. Goiânia, s/a. Disponível em: <https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/4_BARBOSA_Ivone_Garc.pdf>. Acesso em 30/03/2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, out/1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº9394. Brasília, dez/1996.



_____. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, v.1, v.2, v.3, 1998.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069. Brasília, jul/1990.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução nº 4. Brasília, jul/2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC/SEF, jun/2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Consulta pública. 3ª versão. Brasília: MEC/SEF, 2017.

COELHO, Priscilla Gomes; **ALMEIDA**, Fernanda de Souza; **SÁ**, Andreza Lucena Minervino de. **Dança e infância: em cena os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Goiânia**. Relatório de pesquisa. Programa de bolsa PROLICEN – UFG, 2017.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

GOIÁS. **Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás**. Lei complementar nº 26, dez, 1998.

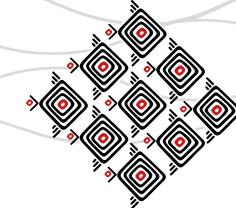
GOIÂNIA. Saberes sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil: por **uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2004.

_____. **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2014.



OLIVEIRA, Cleufa Leandra Silva. **Letramentos na educação infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) Anápolis: UEG, 2014.

SAYÃO, Deborah Thome. **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.23, n.2, p.55-67, jan. 2002. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/270/253>>. Acesso em 18/08/2016.



O ENSINO DA ARTE SOB A PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Julimar Pinto de Almeida¹ - UFES
Gilciani Maria Bausen Dantas² - UFES

Resumo

Este artigo apresenta um estudo do ensino da Arte contido na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apresenta como objetivo principal, a investigação da BNCC no contexto da Arte Educação, sintetizando os conteúdos relacionados ao ensino da Arte no referido documento e confrontando-os com as orientações também sobre o ensino da Arte, contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. Diante de diversas manifestações contrárias à primeira versão da BNCC e em especial a classificação da disciplina de Arte como subcomponente, fez-se necessário compreender como a BNCC tratou o ensino da Arte, na educação básica e quais foram suas principais alterações, em relação a LDB 9.394/96. A pesquisa apresenta a nova realidade do ensino da Arte no Brasil e proporciona um comparativo da atual Arte Educação com a nova proposta da BNCC.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Educação Básica. Políticas Educacionais.

Introdução

A proposta de uma nova Base Nacional Comum Curricular foi debatida pela sociedade, pelos órgãos responsáveis e coube também, aos profissionais da Arte Educação, participar ou ao menos compreender em como essa reforma interviu no processo educacional de Arte.

O ensino da Arte brasileiro, na educação básica, possui uma longa trajetória de desafios, em relação às políticas públicas. Apenas em três momentos da história educacional do Brasil é que a

1 Assistente Social pelo Faculdade Norte Capixada e graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade EAD. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: julimar_almeida@hotmail.com

2 Graduada no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade EAD. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: gilcianimb@gmail.com



Arte obteve o mesmo nível de importância que as demais disciplinas: na reforma de Rui Barbosa, com o ensino do desenho, na Escola Nova e na Reforma Curricular de Paulo Freire, nas escolas municipais de São Paulo (BARBOSA, 2016). O ensino da Arte é de fundamental importância, contribui para a formação de sujeitos críticos e tê-lo como componente curricular pode proporcionar às crianças e jovens, avanços como:

[...] autoconfiança, melhoria do autoconceito, capacidade de assumir riscos, concentração de atenção, perseverança, empatia pelos outros e auto iniciação à aprendizagem (BARBOSA, 2016, p. 8).

Nesse contexto, faz-se necessário compreender como a BNCC tratou o ensino da Arte na educação básica e quais foram suas principais alterações, em relação a LDB 9.394/96. O estudo apresenta a nova realidade do ensino da Arte no Brasil e proporciona um comparativo da atual Arte educação com a nova proposta da BNCC.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender quais transformações ocorreram no ensino da Arte na educação básica, pela nova BNCC e se essas modificações foram ou não significativas para este Ensino, com o intuito de contribuir para uma melhor apropriação por parte dos profissionais do ensino da Arte.

A Base Nacional Comum Curricular e o ensino da Arte na contemporaneidade

A Base Nacional Comum Curricular foi fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientados pelos princípios éticos, é um



documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidos na educação básica (BRASIL, 2017).

Em sua primeira versão, a estratégia da nova Base Curricular era de considerar as Artes como subcomponentes, com o provável objetivo de retirar a disciplina do currículo, pois, ficaria atrelada às outras disciplinas, em aulas interdisciplinares, como afirma Barbosa:

A estratégia de considerar as Artes SUBcomponentes é SUB-repeticionalmente intencional com o objetivo de, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases, retirar Arte do currículo, ou melhor, não contratar professores de Artes, que ficarão atrelados a outras disciplinas (BARBOSA, 2016, p. 1).

Na versão atual, o ensino da Arte voltou a ser componente curricular na área de Linguagens para o ensino fundamental. Contudo, as linguagens de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música passarão a ser denominadas unidades temáticas, junto com Artes Integradas (BRASIL, 2017). Isso caracteriza um retorno do ensino da polivalência, onde o professor deverá ministrar as cinco unidades temáticas, mesmo sendo formado em apenas uma delas.

O ensino da Arte, em todos os níveis da educação básica, estava garantido como componente curricular, diante a LDB 9.394/96.

Essa legislação foi um avanço e uma grande conquista para o ensino da Arte no Brasil. Contudo, no dia 22 de setembro de 2016, a reforma do Ensino Médio foi sancionada como Medida Provisória nº 746, pelo atual presidente da República Michel Temer, realizando algumas alterações na LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que implicam novas mudanças significativas para o ensino da Arte.

Na alteração do Art. 26, § 2º, a Medida Provisória trata, ainda, do ensino da Arte como componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, mas não inclui o ensino médio:



§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2016, p. 1).

A Base Nacional Comum Curricular poderia ser um documento que apoiaria e revigoraria o ensino da Arte, porém, houve uma grande defasagem a este Ensino (PERES, 2017). Depois de anos de lutas árduas e conquistas merecidas, o texto da Base Nacional, inferioriza o ensino da Arte e o trata como um componente submetido a área de Linguagens, tornando a disciplina condicionada a questões políticas e educacionais não totalmente próprias a sua necessidade. A Federação de Arte Educadores do Brasil propôs mudanças ao texto, contudo sem avanços:

Alguns especialistas que atuavam na elaboração da BNCC, do Componente Arte, pediram desligamento e retirada de seus nomes da última versão do documento, pois esses profissionais se sentiram usados apenas para legitimar o processo. Eles não tiveram espaço para cumprir as suas funções de representar a sua comunidade disciplinar e, muito menos, tiveram a oportunidade de fazer valer os principais anseios e exigências da categoria, sendo negligenciadas as diversas vozes de educadores (PERES, 2017, p. 32).

Como se vê, apesar da intencionalidade de se fazer um componente de Arte adequado, houve uma negligência quanto as intervenções dos especialistas, forçando-os a abandonar a construção da BNCC. Entendeu-se que, desta forma, tais especialistas estavam participando de todo o processo apenas para legitimá-lo e não para construir uma proposta adequada quanto ao ensino da Arte.

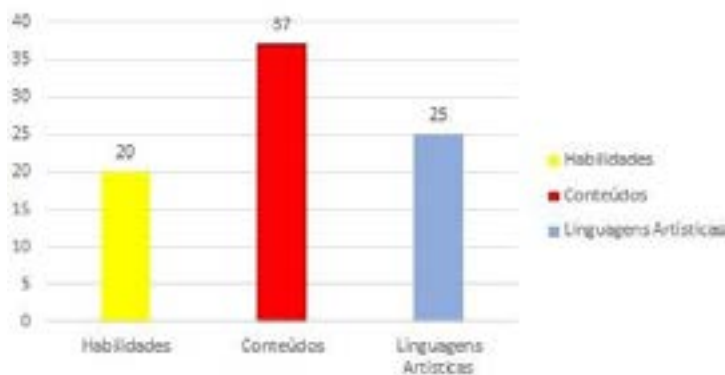
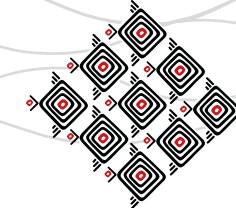


Gráfico 1. Categorização dos textos em comum da educação básica.

O ensino da Arte na Base Nacional Comum Curricular

Como ponto de partida, seguindo as fundamentações da análise de conteúdo de Bardin (2016), a categorização foi organizada em formato de tabelas, contendo nelas, todas as palavras e expressões que envolvem o ensino da Arte e representadas por gráficos.

No gráfico 01, que trata da categorização dos textos em comum não específicos a nenhuma disciplina ou categoria de ensino é possível perceber que há uma apresentação maior dos Conteúdos, seguido dos termos ligados às Linguagens Artísticas e as Habilidades.

No gráfico 02, referente a categorização dos textos exclusivos a educação infantil, percebemos que a categoria de Linguagens Artísticas é significativamente superior as demais, tendo apresentado 282 palavras ou textos, enquanto a categorização seguinte, Habilidades, apresenta 52 palavras e Conteúdos apenas 30.

Diante dos dados, percebemos que o ensino da Arte, em especial, as Linguagens Artísticas, na educação infantil, apresenta uma notoriedade maior. Segundo Read, a criança necessita da Arte para desenvolver suas habilidades:

As crianças deveriam ter a total oportunidade de expressar suas ideias e experiências por meio do desenho e da pintura, do trabalho manual, da mimica e outras expressões dramáticas. Dessa forma, ela pode amiúde se expressar de maneira mais completa e descobrir uma saída para o impulso natural de criar algo. Por meio da música, da dança, da declamação de poesia ou da prática de vários tipos de decoração e desenhos, ela pode encontrar saída para sentimentos do quais mal tem consciência, mas nem por isso são menos reais (READ, 2001, p. 258).

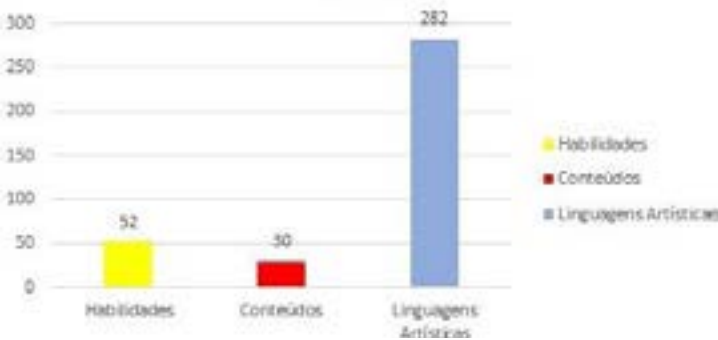


Gráfico 2. Categorização dos textos exclusivos à educação infantil.

Outro fator considerável apontado pela pesquisa, é a importância do professor de Arte na educação infantil. Contudo, conteúdos, práticas e habilidades da disciplina de Arte, nem

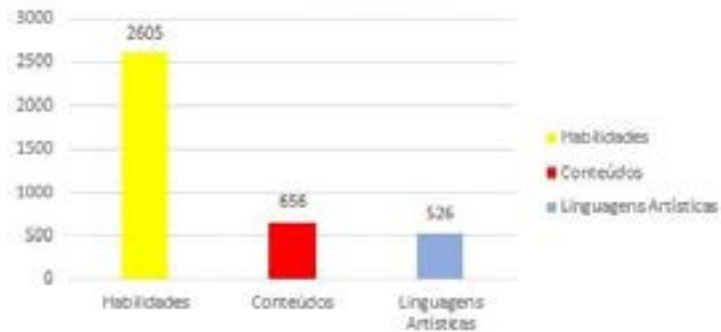
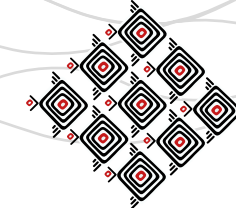


Gráfico 3. Categorização dos textos exclusivos ao ensino fundamental.

sempre são ministradas em uma disciplina específica e nem por um profissional habilitado em Arte. Assim sendo, pesquisa demonstrou que as Linguagens Artísticas possuem uma grande significância nessa fase de ensino, o que caracteriza a necessidade de um profissional habilitado em Arte.

O gráfico 03 demonstra a categorização dos textos exclusivos ao ensino fundamental. Notamos uma elevação dos termos relacionados às Habilidades esperadas ao ensino fundamental, na Disciplina.

Compreendemos neste resultado que o ensino da Arte, no ensino fundamental, enfatiza o desenvolvimento das Habilidades. Segundo Barbosa (1991), tais habilidades não visam moldar crianças artistas, mas sim, proporcionar experiências para a construção de um conhecimento artístico concreto:

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte (BARBOSA, 1991, p.32).

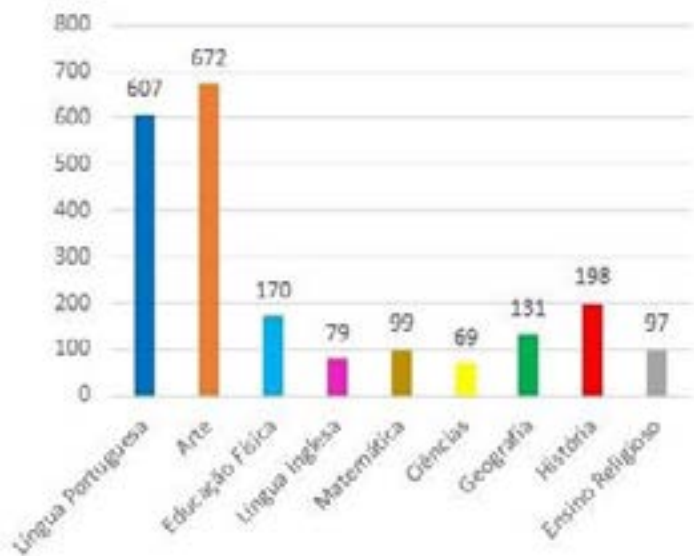


Gráfico 4. Categorização dos textos referentes ao ensino da Arte por disciplina do ensino fundamental II.

A Arte, ainda no ensino fundamental, é um instrumento educacional para o desenvolvimento do aluno que está em constante crescimento, com mudanças cognitivas e físicas, como afirma Ferreira e Lana:

Os problemas emocionais, devido às transformações biológicas, causam alguns transtornos, e à medida que a idade vai avançando, os questionamentos se tornam frequentes, e os embates com os adultos ficam mais fortes. E a arte pode ser uma das formas ou ferramentas de se trabalhar os valores, a socialização dos indivíduos, e a interação efetiva entre esses indivíduos cheios de dúvidas e mudanças (FERREIRA; LANA, 2009, p. 46).



O último, mas não menos importante, o gráfico 04, apresenta a categorização de palavras ou textos referentes ao ensino da Arte por disciplina, do ensino fundamental II.

Este gráfico aponta que o ensino da Arte está presente em todas as disciplinas do ensino fundamental II, seja em Conteúdos, Linguagens Artísticas ou Habilidades. A Arte é o instrumento que proporciona o desenvolvimento do conjunto de saberes que contribuem para todas as disciplinas do ensino fundamental II, como afirma Ferreira e Lana:

Defendemos a Arte na educação, pela sua importância e contribuição para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, ampliando as possibilidades de compreensão do mundo, e colaborando para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento como matemática, história, língua portuguesa e geografia, dentre outras (FERREIRA; LANA, 2009, p. 48).

Infelizmente esse dado pode ser interpretado erroneamente, caracterizando a disciplina de Arte como um conhecimento interdisciplinar, podendo ser aplicado e desenvolvido por quaisquer disciplinas do ensino fundamental II. Ou seja, o dado que poderia garantir ao ensino da Arte uma maior relevância, pode produzir uma interpretação equivocada e servir como justificativa para rebaixar a Disciplina a um subcomponente curricular, como foi sugerido pela primeira versão da BNCC.

Lamentavelmente a Base Nacional não valorizou o ensino da Arte adequadamente e tão pouco explorou todas as possibilidades que este Ensino poderia proporcionar ao desenvolvimento das crianças e adolescentes do nosso País.

Comparativo dos dados identificados na BNCC com a LDB 9.394/96

Ao comparar os resultados obtidos nas duas categorizações, da BNCC e da LDB 9.394/96, nota-se que em parte, a Base está de acordo com a atualização da Lei de Diretrizes.



O ensino da Arte está garantido em diversos artigos da Lei de Diretrizes, possuindo no artigo 3º, inciso II seu embasamento inicial:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 2017, p. 8-9).

O artigo esclarece os princípios em que o ensino deverá ser norteado, dentre eles está a liberdade de aprender, ensinar e divulgar a Arte. Percebe-se que a BNCC segue esse ato legal, pois garante o ensino da Arte em toda a educação básica. Seguindo o estudo da LDB 9.394/96, no artigo 24, inciso IV, aponta uma possibilidade diferenciada para a organização de turmas:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (BRASIL, 2017, p. 18).

Tal legislação permite agrupar alunos de séries distintas com níveis equivalentes de adiantamento para o ensino, dentre outras disciplinas, o ensino da Arte. A proposta de nivelamento por nível de adiantamento é uma forma de homogeneizar as turmas, a fim de melhorar o processo de aprendizagem. A homogeneização de turmas vem sendo debatida ao longo do tempo por diversos autores (FARIA FILHO, 2000).

O artigo 26, em seus parágrafos §2º e §6º, apontam a formação do currículo na educação infantil, ensino fundamental e médio, que devem ser orientados por uma base nacional comum,



acrescentada, pelos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares, de uma parte diversificada com características regionais e locais.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 2017, p. 19).

A pesquisa aponta diversos momentos em que características regionais e locais são citadas, principalmente nas categorizações referentes aos Conteúdos. No entanto, muitos especialistas demonstram-se preocupados com o nivelamento, justamente de conteúdos, que a Base visa promover, como afirma Peres:

O ofício critica a visão homogênea dos estudantes, bem como a destituição da liberdade de cátedra dos professores, que poderá acarretar a “desumanização do trabalho docente”, tornando-o mecânico e sem possibilidade do exercício de uma prática criativa, desconsiderando, assim, a complexidade da vida na escola (PERES, 2017, p. 06).

Ainda no artigo 26, o parágrafo §6º apresenta os componentes curriculares que a disciplina de Arte deverá promover: Artes Visuais, Dança, Música e o Teatro. Esse parágrafo embasa a polivalência do professor de Arte, já que, o professor deverá trabalhar essas quatro linguagens dentro da disciplina, independentemente da sua formação:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 2017, p. 19).



A Base Nacional apresenta essas linguagens de maneira bem esclarecida, como unidades temáticas de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e ainda, Unidades Integradas, esta última, um momento em que todas as linguagens se unificariam. A pesquisa apresenta esses dados, nas categorizações de Linguagens Artísticas ao longo de todo o estudo.

O artigo 26, no parágrafo §8º, garante ainda uma prática, muitas vezes desconhecida, aos educadores, a exibição de filmes nacionais:

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (BRASIL, 2017, p. 20).

Finalizado o artigo 26, alínea 26-A, apresenta-se a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, dos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2017, p. 21).

A pesquisa demonstra nas categorizações de Conteúdos do ensino fundamental que esses estudos estão presentes na BNCC em diversos momentos. Apesar desta pesquisa não englobar a etapa do ensino médio, não podemos deixar de comentar o artigo 32:

Art. 32 O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:



II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 2017, p. 23).

Esse foi o artigo que mais sofreu alterações na reformulação da Lei de Diretrizes em 2017, apresentando aspectos que precisam ser considerados:

Art. 35 O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017, p. 25).

O artigo apresenta o aprimoramento do aluno como pessoa, com formação ética, autonomia e pensamento crítico. Tais aspectos são apresentados na BNCC ainda para o ensino fundamental, como competências também da disciplina de Arte. Na alínea 35-A, há a apresentação das áreas de conhecimento, em especial, a de Linguagens e tecnologias, ao qual o ensino da Arte está inserido. Essa classificação preocupa educadores no sentido em que o ensino da Arte se tornaria um complemento para as outras disciplinas, possuindo conteúdos próprios desconsiderados, como afirma Peres:



A Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios (PERES, 2017, p. 30-31).

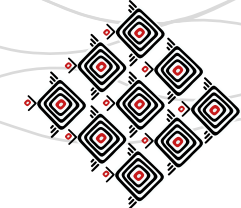
A Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio incluirá estudos e práticas de Arte, ou seja, não há na legislação, a obrigatoriedade da Disciplina no ensino médio, sendo esta, rebaixada ainda mais, deixando de ser subcomponente para ser tornar apenas estudos e práticas. Onde, no ensino médio, a autonomia, senso crítico e ética deveriam ter um destaque maior.

Considerações finais

Com o intuito de apresentar a relevância do ensino da Arte e compreender os resultados oferecidos para a disciplina sob a perspectiva da nova Base Nacional Comum Curricular, a presente pesquisa, discorreu sobre como a BNCC passou a tratar o ensino da Arte, na educação básica e quais foram suas principais alterações, em relação a LDB 9.394/96. O estudo apresentou a nova realidade do ensino da Arte no Brasil e proporcionou um comparativo da atual arte educação com a nova proposta da BNCC.

Diante das transformações ocorridas no ensino da Arte na educação básica, pela nova BNCC e das modificações significativas para este Ensino, empreendeu-se contribuir com uma melhor apropriação do novo conteúdo da BNCC, por parte dos profissionais do ensino da Arte para facilitar a sua práxis e a sua luta por um ensino melhor.

A pesquisa comprovou que o ensino da Arte está presente na BNCC e parcialmente fundamentado na LDB. Comprovou também a importância deste Ensino na educação infantil e no



ensino fundamental. Especificamente na educação infantil, a pesquisa constatou a importância da formação do professor em Arte e sua atuação nesta modalidade de Ensino.

No ensino fundamental II a pesquisa evidenciou a presença de textos relacionados ao ensino da Arte em todas as disciplinas específicas, evidenciado então, que a Arte é um importante instrumento de sustentação de toda a educação.

Contudo, junto às alterações propostas, que visam balizar a qualidade da educação, a superar a desintegração das políticas educacionais e a garantir o direito de aprender e desenvolver plenamente a cidadania, o que se percebe é que apesar de todo esforço e do vasto percurso histórico percorrido para se modernizar e acompanhar as transformações e necessidades dos educandos, o que ainda permanece é um ensino da Arte sob uma “cortina” entre a realidade, a BNCC e a LDB 9.394/96, fazendo com que essa disciplina seja colocada em segundo plano, descaracterizando desse modo a sua dimensão e obrigação.

Referências bibliográficas

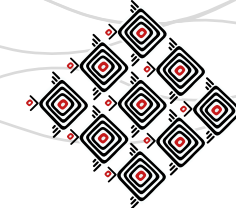
BARBOSA, Ana Mae T. B. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempo. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sites:

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Políticas públicas para o Ensino da Arte no Brasil**: o perde e ganha das lutas. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: < <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf> >. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Revisado em 11 de setembro



de 2017. 3ª versão. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> > . Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Construção da Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551> > . Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf > . Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes da Educação Nacional e atualizações do Ensino da Arte. **Diário Oficial [da] República Federativa do FARIA FILHO**, Luciano Mendes de. Avaliação e aproveitamento escolares: a distribuição do fracasso escolar. In: ___. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000. pp. 168-174.

FERREIRA, Sonia Maria de Oliveira; **LANA**, Ivan Nyls Ribeiro. **Inquietações e razões para o ensino da arte.** Pró-Discendente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação Vitória v. 15 n. 2 Ago./Dez. 2009. Disponível em: < [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5729-12210-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5729-12210-1-SM%20(3).pdf) > . Acesso em: jun. 2018.

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do ensino da Arte no Brasil:** O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. Revista departamento de desenho e Artes Visuais. 2017. Disponível em < <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163> > . Acesso em: 01 jun. 2018.



LINHAS E ENTRELINHAS, ANUÊNCIAS E RESISTÊNCIAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Guilherme Panho¹ - UFPB/UFPE
Maria Emilia Sardelich² - UFPB

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar um percurso histórico da construção do documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de pesquisa bibliográfica e documental, identifica os marcos legais que enunciam a construção de uma base nacional para Educação Básica. Contextualiza a movimentação em favor da elaboração de um documento único, a partir de 2015. Indica os posicionamentos de arte/educadores e da Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB) às linhas e entrelinhas das versões pelas quais passou a elaboração da BNCC e seu atual estágio de implementação. Conclui que a conquistada demarcação da Arte no currículo escolar, assim como o projeto de Nação expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, foram ameaçados pela coligação liberal-conservadora na condução da política educacional do Ministério da Educação (MEC), pós impeachment de 2016, o que demandou um movimento de resistência à essa política.

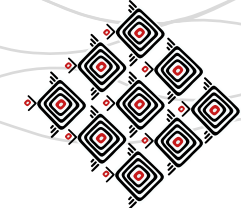
Palavras-chave: Política Educacional. Ensino da Arte. BNCC.

Introdução

As políticas públicas ganham legitimidade quando há uma expressiva participação da população considerada pela mesma. Integrante das políticas públicas, as políticas educacionais

1 Guilherme Panho. Email: gpanho@yahoo.com - <http://lattes.cnpq.br/8058534144606970>
Mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE), linha de Pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil. Licenciado em Artes pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Atua na Educação Básica como Professor de Arte no Ensino Fundamental Anos Finais.

2 Maria Emilia Sardelich. Email: emilisar@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/8436767321723519>
Doutora em Educação, professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/UFPB/UFPE).



são respostas, “atos do Estado” (MAINARDES, 2018) para atender problemas e demandas educacionais da população. Em geral, esses atos do Estado, costumam ser fragmentados, pontuais e incompletos apesar de se constituírem em instrumentos de poder simbólico expressos em textos legais ou discursos oficiais. Esses atos do Estado também podem gerar “hierarquias, aumentar desigualdades, beneficiar alguns grupos e excluir outros” (MAINARDES, 2018, p. 188). Mainardes (2018) propõe uma compreensão das políticas públicas de forma mais relacional e menos ingênua, a partir de questionamentos como: “Para quê esta política? Para quem foi formulada? Com quais finalidades? Com base em quais fundamentos?” (MAINARDES, 2018, p. 188). Dentre as políticas educacionais, as políticas curriculares são tomadas de decisão sobre o desenvolvimento do currículo escolar que classificam, selecionam, organizam o que deve ser ensinado nas escolas.

É a partir dessa forma mais relacional (MAINARDES, 2018) de olhar e estudar as tomadas de decisão para o Ensino da Arte na Educação Básica que propomos esta comunicação com o objetivo de apresentar um percurso histórico da construção do documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, identifica os marcos legais que enunciam a construção de uma base nacional para Educação Básica (EB), como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Contextualiza a movimentação em favor da elaboração de um documento único, a partir de 2015, que passou por três versões até sua aprovação para a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), em 2017, e as audiências públicas para o Ensino Médio (EM), em 2018. Indica os posicionamentos de arte/educadores e da Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB) às linhas e entrelinhas das versões pelas quais vem passando a elaboração da BNCC e seu atual estágio de implementação. Para alcançar esses objetivos, a comunicação está organizada do seguinte modo: inicialmente uma apresentação sobre os marcos legais que



enunciam a base nacional para a EB, seguida do processo de construção do documento BNCC, os posicionamentos de arte/educadores e FAEB à proposta para o Ensino da Arte na BNCC e, por fim, as considerações que foram possíveis realizar até o momento.

Marcos Legais para as Bases

A discussão sobre uma formação básica comum no Brasil vem sendo comentada há algumas décadas. Desde a Constituição Federal de 1988, conforme prescreve o artigo 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p.124).

Oito anos após a publicação da Constituição, em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual volta a referir-se à base nacional comum, como destaca o artigo 26, que recentemente recebeu uma nova redação com a Lei nº 12.796, de 2013:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017 p.19, grifo nosso).

Além do artigo 26 indicar essa base, o artigo 38 determina que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a **base nacional comum do currículo**, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. (BRASIL, 1996 p.31, grifo nosso). O artigo 64 prescreve que:



A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a **base comum nacional**. (BRASIL, 1996 p.43, grifo nosso)

Por meio desses artigos podemos constatar diferentes expressões para as “bases” referentes aos exames supletivos (artigo 38: **base nacional comum do currículo**), formação de professores (artigo 64: **base comum nacional**) que garanta o domínio da **base nacional comum** da EI, do EF e EM. A LDBEN sinalizou os caminhos a seguir e indicou que cada escola tivesse autonomia para definir o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Com o passar dos anos, várias mudanças ocorreram no contexto da Educação Brasileira, por meio de Leis, emendas e Decretos, inclusive na própria LDBEN.

Entre 2006 e 2013 a discussão em torno da base nacional comum se concentrou na formulação das DCN. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, define as DCN Gerais para a Educação Básica, com o objetivo de orientar os currículos por etapa e modalidade atendendo às diversidades da sociedade brasileira conforme definido em seu Artigo 14:

A **base nacional comum** na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL, 2010, p.6, grifo nosso)

O parágrafo primeiro do artigo 14, letra d, indica que a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música, integra a base nacional comum. O artigo 3 dessa Resolução também ratifica que as DCN devem:



[...] evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um **projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais**, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010, p.1, grifo nosso)

Com as DCN das etapas e modalidades da Educação Básica aprovadas, garantiu-se a norma para sistemas de ensino e professores organizarem o currículo alinhados à um projeto de Nação que tenha como referência a Constituição Federal de 1988, uma Nação voltada para o bem comum, na qual interesses privados não se sobreponham ao público. No texto de apresentação das DCN, o então ministro da Educação Aloízio Mercadante ratificava:

Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum**, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (MERCADANTE, 2013, p. 4, grifos nossos)

Apesar de explicitar a valorização das diferenças indicadas nas DCN que estabelecem a base nacional comum, como indicado na citação anterior, a homologação da Lei nº 13.005/ 2014, que aprovou o PNE, de 2014 a 2024, definiu a meta 7 com o intuito de promover a qualidade na EB e indicou, na estratégia 7.1, a necessidade de:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e obje-



tivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014, p.60, grifo nosso)

O professor Salomão Ximenes, da Universidade Federal do ABC, afirma que a estratégia 7.1 foi incluída no PNE pela capacidade de articulação política do grupo de “reformadores empresariais da educação” (ANTUNES 2017), não sendo demanda dos movimentos populares nem dos sindicatos. A introdução da expressão objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo que estes objetivos deveriam ser apresentados para cada ano escolar reforçou a pressão para a elaboração de um documento que explicitasse esses objetivos. Os “reformadores empresariais da educação” são grupos interessados no controle do sistema de ensino público, os “apoiadores” do Movimento pela BNCC, as fundações, que “atuam como um verdadeiro partido: com programa, metas, estruturas de sustentação, lideranças” (SANTOS, 2016, s.p.), como a Fundação Lemann (família Lemann), Fundação Roberto Marinho (família Marinho), Instituto Inspirare (família Gradin), Instituto Natura (família Seabra), Instituto Unibanco (família Moreira Salles), Itaú BBA (família Setúbal e família Villela), entre outras “famílias”, que pressionaram o governo da presidenta eleita Dilma Rousseff (2015-2018) para produzir esse documento único.

Venco; Carneiro (2018) afirmam que a pressão por um documento regulador do currículo nos moldes da BNCC é uma das etapas da consolidação do projeto de sociedade neoliberal globalizada, evidenciando sua estreita relação com as matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os autores consideram que a vinculação da BNCC às avaliações em larga escala acirra uma prática recorrente de reduzir o currículo escolar às habilidades indicadas na BNCC, além de prescrever o trabalho intelectual docente, controlar a atividade escolar e fragilizar a formação docente dada a lógica empresarial neoliberal, que amplia as consabidas desigualdades sociais e precariza a educação pública brasileira.



Há desigualdades na Educação Brasileira e a padronização curricular acaba perdendo forças ao chegar no chão das escolas, onde as demandas e as realidades educacionais não são homogêneas, tão menos unificadoras. O “comum” estampado no documento insiste em que a qualidade da educação depende desse projeto com metas uniformes e projetos identitários fixos.

A Base Nacional Comum Curricular

Em 30 de julho de 2015, o Ministério da Educação (MEC) lançou um portal dedicado exclusivamente para BNCC, um espaço em que a sociedade pudesse se informar e apreciar a proposta do documento. A versão preliminar do documento foi elaborada por um comitê assessor, composto por professores universitários das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, e uma equipe de especialistas, formada por professores universitários que atuavam em cursos de licenciatura, professores da EB e técnicos das Secretarias de Educação de estados, municípios e do Distrito Federal, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A versão preliminar procurou definir os componentes curriculares básicos para todas as áreas de conhecimento a partir dos denominados “direitos de aprendizagem” que possibilitariam definir os objetivos de aprendizagem. Nessa versão, os objetivos de aprendizagem indicam as ações dos sujeitos a partir da apropriação de conteúdos curriculares. Isso quer dizer que os objetivos de aprendizagem são propostos como habilidades do “ensino por competências”. Essa versão ficou disponível para consulta pública e, em março de 2016, uma segunda versão evidenciou a multiplicidade de vozes que argumentaram em favor das conquistas que já constavam nas DCN da EB, a exemplo das modalidades da EB, destinadas à grupos sociais historicamente excluídos do sistema de ensino público.

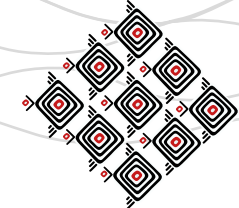
Com o impeachment de 2016, que afastou a presidenta eleita Dilma Rousseff de seu segundo mandato (2015-2018), o MEC foi entregue à coligação liberal-conservadora (FREITAS,



2017) e a discussão do documento ficou sob comando do Movimento pela BNCC, restringindo a ação do comitê de assessores e especialistas das várias áreas do conhecimento. O comando da BNCC pelo Movimento dos “apoiadores” reforçou o viés privatista favorecendo os interesses do mercado. Em setembro de 2016, a Medida Provisória nº 746/2016 propôs alterações na estrutura do EM, dentre estas a de restringir a obrigatoriedade do Ensino da Arte e da Educação Física à EI e EF, tornando-as facultativas no EM. A partir da edição da MP nº 746/2016 houve a cisão na elaboração do documento da BNCC para o EM.

A terceira versão da BNCC, publicada em abril de 2017, diferentemente da versão anterior, apresenta a proposta somente para a EI e EF, de modo sucinto afirmando seu alinhamento com organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (BRASIL, 2017a, p. 16). Um forte movimento de resistência à restrição da Arte no EM levou à volta da obrigatoriedade da Arte em todas as etapas da EB na Lei nº 13405/2017, que alterou a LDBEN e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EM em Tempo Integral.

No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada em regime de urgência pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apesar das conselheiras Auriana de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar se posicionarem contrárias à “aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações.” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.23). Com 20 votos a favor e 03 contrários foram homologados o Parecer CNE/CP nº15/2017 e a Resolução CNE/CP nº 2/2017, no esteio do impeachment de 2016, atendendo aos interesses dos “apoiadores” da BNCC. No início de 2018 o MEC convocou as Secretarias de Educação dos Estados para a redação de novos Referenciais Curriculares Estaduais. A BNCC para o EM seguiu em elaboração ao longo desse ano, porém a

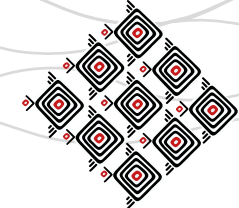


resistência ao documento e a reforma do EM, levou à suspensão das audiências públicas para a sua discussão na região sudeste, prevista para São Paulo, em junho de 2018, e região norte, prevista para Belém, em agosto de 2018. Ao final de junho o conselheiro Cesar Callegari renunciou à Presidência da comissão bicameral da BNCC e posicionou-se pela rejeição do documento para o EM. Até o momento, o processo de implementação da BNCC exemplifica o trilho de um trem, pretendendo que nenhuma escola “ande fora do trilho”, porém os descarrilamentos já são visíveis no horizonte.

Os posicionamentos de arte/educadores e FAEB à BNCC

Uma das primeiras vozes a resistir à BNCC foi a da arte/educadora Ana Mae Barbosa. Barbosa (2016) afirma que em nenhum momento da história da Educação Brasileira a Arte foi tão desprezada como na versão preliminar da BNCC ao ser tratada como subcomponente curricular. Destaca que essa denominação fere direitos já conquistados em legislações anteriores e menciona a “educação banqueira” do Movimento Todos pela Educação, historicamente envolvido com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo. A produção desse texto e o ativismo da autora gerou uma petição *on line* para que o Ensino da Arte não fosse considerado um subcomponente curricular nesse documento.

A FAEB, em conjunto com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Comitês Associativos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), enviou ao MEC o Ofício nº 06/2015, no qual analisava o componente curricular Arte na versão preliminar da BNCC, aberta à consulta pública naquele momento. Nesse ofício, datado em 30 de novembro de 2015, a FAEB indicava cinco pontos conflitivos do documento. O primeiro demandava a constituição de uma área de Arte desvinculada



da área de Linguagens, composta nessa versão preliminar da BNCC pela Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas e Educação Física. Para a FAEB os componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, deveriam compor a área de Arte, possibilitando “o conhecer, produzir e elaborar leituras de mundo e compreensões críticas da arte e da sociedade, resguardando as especificidades de cada conhecimento artístico” (FAEB, 2015, p. 3). A FAEB se posicionava pelo Ensino da Arte, como forma de conhecimento, que abarca os quatro componentes curriculares, possibilitando a construção de conhecimentos estético-culturais, tendo como premissa a formação humana, humanizada e integral na sociedade.

O segundo ponto reclamava a revisão das especificidades do componente Arte apresentadas como subcomponentes. Essa denominação perpetuaria uma visão de Arte atrelada à Lei nº 5.692 de 1971, na qual o licenciado em Educação Artística realizava atividades que incorporava as diversas habilitações em uma perspectiva polivalente. A FAEB destacava que a Classificação Brasileira de Ocupação do Ministério do Trabalho e Emprego mantém esse mesmo equívoco ao inserir como profissão no nível do EF, a partir do quinto ano o “Professor de Educação Artística”, com o código 2313-10, em oposição à própria LDBN, que insere o termo Ensino da Arte em substituição à antiga denominação Educação Artística. A Federação ratificava que o uso da nomenclatura subcomponente curricular não refletia as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação nas suas especificidades desde 2004, com as titulações próprias de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, em 2009.

O terceiro ponto requeria a alteração das perguntas organizadoras dos objetivos de aprendizagem em Arte. A versão preliminar da BNCC não evidenciava o propósito do ensino de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro na escola, que, para a FAEB, seriam “a compreensão do mundo simbólico, da realidade humana, cultural e social [...] a consciência crítica do estudante sobre as diversidades e diferenças que atravessam e/ou constituem os sistemas sociais e culturais” (FAEB, 2015, p. 3). O quarto ponto explicitava a revisão da forma sucinta de apresentação



do componente curricular Arte na BNCC, pois a versão preliminar revelava um olhar aligeirado para a Arte, ao desconsiderar suas especificidades, desprezando a abrangência e complexidade das mesmas ao inseri-las como subcomponentes e com reduzido número de objetivos de aprendizagem, o que perpetuaria uma visão de Arte como complemento e acessório cultural. O quinto ponto reclamava ampliação do prazo de consulta pública dada a extensão e complexidade do documento que demandava uma leitura atenta dos profissionais.

O Ofício nº 06/2015 da FAEB não foi respondido o que levou a Federação a buscar caminhos alternativos de acesso ao processo de escrita da BNCC. Desse modo, em janeiro de 2016, a Federação deu um novo encaminhamento dirigindo outra carta ao MEC, afirmando que os arte-educadores do Brasil precisavam “ser ouvidos” e solicitavam “participar do processo de elaboração da BNCC, conforme o compromisso que esse Ministério tem e reitera, de construção de políticas públicas para a educação baseadas na democracia e na transparência” (FAEB, 2016, p. 2). Em uma série de reuniões com o MEC, ao longo de 2016, apesar da “FAEB não refutar o documento e agradecer o momento da interlocução, apontou a falta da escuta da Federação e sua não participação” (FAEB, 2016, p. 3) na elaboração da BNCC até aquele momento, como também a ausência do então coordenador da equipe dos especialistas de Arte, Marcos Villela Pereira, das reuniões agendadas com o ministério. A FAEB reivindicava o diálogo com os especialistas do componente Arte que trabalharam na redação da versão preliminar do documento. Nas reuniões da FAEB com o MEC e a Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (Sefac), do Ministério de Cultura (MINC), inaugurou-se “um processo de diálogos e ciclo de visibilidade e consideração que a Federação sempre almejou, como acesso e participação nas políticas públicas do país, centradas na cultura e na arte em diálogo com a educação” (FAEB, 2016, p. 5). A FAEB participou da reunião técnica para a redação final do documento da segunda versão da BNCC, coordenada pelo professor Geraldo Icle. Na segunda versão do documento uma das reivindicações da Federação foi atendida com as denominações de componente curricular em



Artes Visuais, componente curricular em Dança, componente curricular em Música e componente curricular em Teatro. Apesar das dificuldades de diálogo com os especialistas da primeira versão do documento, do contexto político com o afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff e a entrega do MEC à coligação liberal-conservadora, esse momento histórico também deu lugar ao fortalecimento da FAEB “nos órgãos estratégicos da política nacional para a Arte, Cultura e Educação integradas (FAEB, 2016, p. 12). A FAEB não se posicionou contrária a BNCC devido à tramitação do Projeto de Lei 7.032/2010, que transformou-se na Lei nº 13.278, aprovada em 2 de maio de 2016, alterando o parágrafo sexto do artigo 26 da LDBEN com a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. A Federação considerava que essa Lei asseguraria as alterações para componente curricular na BNCC, bem como sua obrigatoriedade como área de conhecimento. O posicionamento da Federação foi se modificando a partir da edição da MP nº 746/2016 e a restrição da Arte à EI e EF. Um nota oficial de protesto foi encaminhada e a Federação foi convidada a contribuir com sugestões de emendas na MP, o que modificou a redação dessa medida fazendo com que Arte e Educação Física se mantivessem obrigatórias no currículo da EB. A aprovação no Senado Federal da MP nº 746/2016, transformada na Lei nº 13405/2017, gerou nova nota oficial FAEB reafirmando seu posicionamento contrário à referida Lei.

Com a homologação da BNCC para a EI e EF, a FAEB organizou uma Rede de Representantes Estaduais, colocando-se à disposição da comunidade escolar, Secretarias de Educação, para oferecer sugestões corroboradas pela Lei nº 13.278/2016, com a intenção de garantir o professor especialista de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como os agentes do Ensino da Arte nas escolas. Desse modo, a Federação explicitou seu posicionamento em maio de 2018, com carta entregue ao presidente do CNE, Eduardo Deschamps, e ao então Presidente da comissão bicameral da BNCC, Cesar Callegari.



Considerações Finais

Retomamos essa narrativa sobre o percurso histórico da construção do documento denominado BNCC a fim de respondermos as questões para quê, para quem, à quem interessa essa política curricular. Consideramos que a discussão sobre a formação básica comum no Brasil já está contemplada nas DCN Gerais para a EB, alinhadas à um projeto de Nação, que toma por referência os objetivos da Constituição de 1988, fundamentando-se na dignidade da pessoa, pluralidade cultural, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. Essas Diretrizes contemplam as várias modalidades da EB e grupos historicamente excluídos da escola pública brasileira. As DCN consideram a Arte como componente curricular obrigatório de toda a EB. Assim sendo, não constatamos a necessidade de um documento único para a padronização do currículo escolar, como a BNCC, pois o currículo se faz com e para discentes e docentes da e na escola que, em seus contextos, buscam alternativas ao meio em que vivem.

A produção de um documento único com a formulação de competências, a codificação de cada um dos objetivos de aprendizagem, tal como a BNCC se apresenta na versão homologada em 2017, se constitui na matriz de referência de habilidades a serem, supostamente, testadas, e interessa aos reformadores empresariais da educação, aos “apoiadores” que pretendem controlar o sistema de ensino público, oferecendo serviços de produção de material didático padronizado, formação de professores e avaliação em larga escala. Desde o início da elaboração da versão preliminar da BNCC arte/educadores e a FAEB tem se posicionado com preocupação pela localização da Arte na área de Linguagens, sua denominação como subcomponente curricular, a ingerência do setor privado no público e o projeto conservador de padronização curricular. O posicionamento de arte/educadores e da FAEB pode ser considerado reiterativo frente a já conquistada demarcação da Arte no currículo escolar com a LDBEN de 1996 e a Lei nº 13.278/2016, frutos de um grande empenho por parte de artistas e educadores do Brasil ao



longo de todo o século XX, porém essa demarcação e o projeto de Nação expresso nas DCN, foram ameaçados pela coligação liberal-conservadora na condução da política educacional do MEC pós impeachment de 2016, o que demandou um novo movimento de resistência de artistas e educadores à essa política.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz**, 23/11/2017.

BARBOSA, Ana Mae. Políticas públicas para o ensino da arte no Brasil: o perde e ganha das lutas. **Arte Educação On Line**. 26 jan. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. BRASIL. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 - PNE 2014/2024**. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC: abril 2017a.

FAEB. Federação de Arte-Educadores do Brasil. **Ofício nº 06/2015**. Disponível em: <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf> Acesso em: 20 ago. 2018.

FAEB. Federação de Arte-Educadores do Brasil. **Boletim FAEB 1/2016**.



FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. **Blog do Freitas**, 07 abr. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional.

Laplage em Revista, Sorocaba, vol.4, n.1, p.186-201, jan.-abr. 2018.

MERCADANTE, Aloizio. Apresentação. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

SANTOS, Marco Antônio. O “partido” das fundações empresariais que atuam na educação. **Observatório na Mídia**, 10 ago. 2016.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018.



A ARTE-EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA INCLUSÃO NO PNLD

Hiannay Tupyara Jovem de Freitas¹ - UDESC
Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa
e Inovação do Estado de Santa Catarina.

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar, mesmo que de forma breve, fatos relevantes do percurso do ensino das artes no Brasil. Buscando compreender a atual política pública para livros didáticos (PNLD) a partir de seu percurso histórico. Busca-se compreender o funcionamento desta política pública. Para isso se faz necessário uma, mesmo que breve incursão histórica. Abordar-se-a também o mercado editorial nacional e as editoras com obras aprovadas. Palavras-chave: Arte-educação. Livro didático. PNLD.

Introdução

Nossa educação passou por muitas reformas, sendo algumas apenas superficiais, outras que de tão esdrúxulas acabaram rapidamente sendo revogadas, o que continua acontecendo até hoje. Por isso mesmo estudar a história da educação em nosso país demanda não apenas atenção aos detalhes, como também uma boa dose de persistência, já que nem todos os dados são preservados. Além disso, as mudanças que a educação vem sofrendo nos últimos anos estão cada vez mais rápidas e drásticas. Sendo a maioria delas tomadas sem consulta à base, os que são realmente impactados por tais decisões. Cabem então, a algumas pesquisas debaterem essas mudanças no momento em que elas estão ocorrendo, como forma de tentar minimizar seus impactos, assim como buscar alternativas viáveis para solucionar determinados problemas.

¹ Bacharela em Arte e Mídia pela UFCG e Mestranda na Linha de Ensino das Artes Visuais no PPGAV/UDESC, sob orientação da Prof^a Dr^a Mara Rúbia Sant'Anna. Email: hiannay@gmail.com



A discursão acerca da arte-educação neste trabalho está relacionada essencialmente à educação pública, já que para a elite – que geralmente não se utiliza da educação básica pública - as artes foram consideradas essenciais no desenvolvimento integral do ser humano. Considera-se o fato de que esta disciplina esteve presente nos currículos das escolas privadas desde cedo, o que não ocorreu no sistema público de ensino em nosso país.

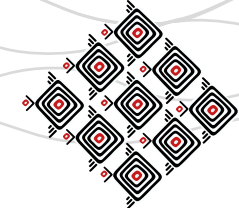
No Colégio do Padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura a arte entrou no currículo escolar ainda em 1811. E em 1969 a Arte já estava presente no currículo de todas as grandes escolas particulares do país, mais ainda não nas públicas (BARBOSA, 2012).

Para compreender os caminhos que levaram a inserção e permanência da disciplina Arte no PNL, se fez necessária a pesquisa histórica da arte-educação nacional e como ele foi sendo influenciada pelas políticas governamentais. Sendo também importante a análise da consolidação da política nacional do livro didático. Um fator muito importante, posterior as pesquisas já citadas, é a consideração da influência do mercado editorial, em especial das editoras aprovadas nos PNL, nesta política pública.

O ensino de arte no Brasil

O percurso histórico da arte-educação nacional é longo e possui muitos marcos fundantes. Na história da educação brasileira a arte está presente em todos os momentos. A mudança nessa história pós invasão europeia foi muito lenta, o que resultou em atrasos no desenvolvimento do país em muitos aspectos. Antes mesmo do Brasil se tornar colônia de Portugal, já tínhamos o ensino das produções artesanais que eram repassados através das gerações nas comunidades nativas de nosso país. Parte desse conhecimento ainda integra a tradição e educação indígena.

Desde o início do desenvolvimento da educação formal no país ela passou por diversas mudanças de cunho institucional. Ora separava os alunos por classes sociais, ora as disciplinas



por ordem de importância. Assim como a arte, a disciplina educação artística foi vista por muito tempo como algo supérfluo, sem autonomia, servindo de forma geral como potencializadora de outros saberes, como é relatado pela professora e pesquisadora BARBOSA (2012, p. 21): “O texto legal [decreto de 1816, com o qual D. João VI criou o ensino artístico no Brasil] caracteriza a Arte como um acessório, um instrumento para a modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma”.

A Arte era muito utilizada como suporte à Geografia, servindo para representar mapas. Mas o principal foco deste ensino foi, durante muito tempo, o desenho geométrico, onde se supunha ser função do arte-educador ensinar geometria (utilizar bem a régua e construir figuras simétricas, matematicamente perfeitas), por volta de 1950 foi alterado para a mediação da livre expressão.

A educação artística, assim como a Academia Imperial de Belas Artes, seguia o modelo europeu, especificamente o modelo neoclássico trazido pela Missão Artística Francesa. Pela primeira vez no Brasil, se teve um movimento artístico que não havia chegado de forma retardatária. Os franceses trouxeram toda a expressividade do neoclássico enquanto este movimento ainda estava em alta na Europa (BARBOSA, 2015).

No Brasil muitas práticas se apoiaram nos estudos do pedagogo norte-americano John Dewey, utilizando-se das mais distintas formas de interpretar seus escritos. Essa teoria foi de grande importância para o fortalecimento da Escola Nova que propunha grandes mudanças na educação nacional. Mas a grande variedade de interpretações fez com que no Brasil a arte-educação se apoiasse na livre expressão, o que reforçou o estigma da disciplina servir apenas de suporte. Não tendo sua importância reconhecida, sendo mais uma vez relegada ao patamar de futilidade. Servindo muitas vezes de meio para se alcançar conhecimentos tidos como mais importantes.

As políticas públicas para a educação básica foram, na maioria das vezes, fundamentadas com as correntes político-ideológicas dos governantes. Isso fez com que se fortalecesse por



muito tempo a dicotomia, encontrada até hoje, entre o ensino público e privado, onde o segundo sempre leva os louros e o primeiro o fel. Outra dicotomia fundante é a diferenciação entre os níveis básico e superior que sempre tiveram suas políticas instituídas independentes e não complementares. Como afirma BARBOSA (2012, p 15): “A organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização a nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da Educação Brasileira [...]”.

Nesta disputa de forças o Ensino Superior leva a melhor, não apenas na obtenção de recursos, como também no investimento humano e de qualificação do serviço, além da maior valorização por parte da sociedade civil.

Uma característica recorrente na arte-educação foi a polivalência dos profissionais que atuavam nesta. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) 5.692/71 foi instituída a obrigatoriedade da educação artística como disciplina no currículo da educação básica. Com essa abertura de nicho, viu-se a necessidade de formação de profissionais qualificados para atuarem nas escolas.

Nesse sentido em 1973 começaram a ser abertos no país cursos superiores em Educação Artística e Licenciaturas em Artes Plásticas. O que não fez com que a qualidade do ensino fosse mudada como o esperado. Pois muitos desses cursos eram de curta duração (2 anos) e se almejavam uma formação polivalente, o que se tornou inviável. Dificilmente um curso tão curto conseguiria formar um bom profissional em tantas áreas distintas (artes cênicas, música e artes visuais) (BARBOSA, 2011).

Em seu livro, *A imagem no Ensino da Arte*, BARBOSA (2014, p. 1) afirma que: “[...] a partir de 1986, o Conselho Federal de Educação condenou a arte ao ostracismo nas escolas” e que isso se deu por um contrassenso existente: a Arte continuava obrigatória no currículo ao mesmo tempo em que não era mais uma disciplina básica. Ela continua:



Em novembro daquele ano aprovaram a reformulação do núcleo comum para os currículos das escolas de 1° e 2° graus, determinando como matérias básicas: português, estudos sociais, ciências e matemática. Eliminaram a área de comunicação e expressão. Que aconteceu com educação artística que pertencia àquela área? Passou a constar de um parágrafo onde se diz que também se exige educação artística no currículo (Ibidem).

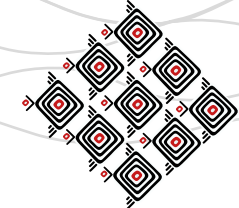
Em outra obra a autora afirma que mesmo assim, 1980 foi um a década de extrema relevância para arte-educação brasileira. Pois foi nesse momento que começaram ocorrer vários eventos de fortalecimento intelectual na área, assim como a criação de cursos de especialização e pós-graduação. Com isso

[...] o conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar todas as diferenças e os contextos (BARBOSA, 2015, p. 21).

Graças a todo esse histórico de mudanças e luta, temos vivenciando ultimamente o fortalecimento da arte-educação, em todos os níveis, na educação básica e superior. Ainda são muitos os problemas a serem resolvidos, como por exemplo, a formação deficitária dos professores. Em contrapartida o componente curricular Arte se equiparou as outras disciplinas escolares. Sendo uma dessas conquistas, sua inserção no PNLD, o objeto de estudo desta pesquisa.

A consolidação do PNLD e as editoras com obras aprovadas

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma forte política pública do Ministério da Educação (MEC) que visa oferecer material pedagógico a todos os estudantes matriculados na



rede pública de ensino em âmbito nacional. Este programa abrange não apenas os Livros Didáticos utilizados em sala de aula, mas também, dicionários e a formação de bibliotecas nas escolas. É importante ressaltar também que os livros não são restritos ao modelo impresso em papel, também são adquiridos livros em braile, libras, digitais e mecdaisy.

Seguindo a cronologia disponível no sítio do FNDE, podemos constatar a evolução do programa no final do século XX:

1993 - A Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.

1993/1994 – São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação ·Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos II MEC/FAE/UNESCO.

1995 - De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

1996 - É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro ·Guia de Livros Didáticos II de 1ª a 4ª série.

1997 - Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

2000 - É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.

2004 - Primeiro ano de execução do atendimento ao Ensino Médio, que foi instituído progressivamente, sendo adquiridos inicialmente livros de matemática e português para os alunos do 1º ano do Norte e do Nordeste.

2005 - No âmbito do PNLEM, houve distribuição de livros de português e matemática para todos os anos e regiões.

2006 - No PNLEM, houve distribuição de livros de biologia.

2007 - Seguindo a meta progressiva de universalização do material para o ensino médio, o atendimento é ampliado com a aquisição de livros de história e de química.

2008 - No âmbito do ensino médio, houve atendimento integral, sendo incluídos os livros de física e geografia.

2009 - São publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a resolução CD FNDE



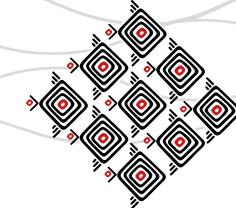
nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). A segunda, resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, adicionou a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível). 2012 - foi lançado o edital que prevê que as editoras podem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital (FNDE).

Como se pôde ser observado anteriormente, a ampliação do programa foi feita de forma seriada e contínua, onde tanto as disciplinas quanto as séries foram sendo contempladas gradativamente. Sendo a Arte uma das últimas a entrar no PNLD, contemplada em 2015 para o ensino médio, em 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental e 2017 para os anos finais do ensino fundamental. Em sua segunda participação no PNLD 2018, para o ensino médio, já enfrentou um cancelamento da seleção. Fez-se necessário então a abertura de um novo processo de seleção, realizado após a conclusão do primeiro que havia contemplado as outras disciplinas no cronograma previsto.

Ainda se tem disciplina obrigatória no currículo, Educação Física, que ainda não é contemplada com livros didáticos em todas as fases do ensino. A Educação Física está presente pela primeira vez apenas no PNLD 2019 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que deverá ocorrer posteriormente para as outras fases do ensino.

Fazendo um apanhado das edições concluídas até o momento de escrita deste artigo, podemos ter um panorama da força das grandes editoras na seleção para o componente curricular Arte. A editora FTD foi a única a conseguir ter livros aprovados em todos os PNLD, tendo inclusive sua obra aprovada já na primeira instância do PNLD 2018.

No PNLD 2015 foram escolhidos livros em volume único para o ensino médio, onde as obras aprovadas foram *Arte em interação* da Editora IBEP e *Por toda parte* da Editora FTD. No



PNLD 2016, também com obras em volume único para o ensino fundamental I (4° e 5° anos). Nesse foram aprovadas três coleções: *Projeto presente arte* da Editora Moderna, *Ápis arte* da Editora Ática e *Porta aberta arte* da Editora FTD. No PNLD 2017 diferente dos anteriores, os livros deixam de ser volume único e passam a ser seriados em quatro volumes, um para cada ano do ensino fundamental II (6° ao 9° ano). Neste ano foram aprovadas duas coleções: *Projeto mosaico* da Editora Scipione e *Por toda parte* da Editora Ática. No PNLD 2018 voltamos o ciclo para o ensino médio. Nesta edição foram selecionados inicialmente duas obras: *Arte de perto* da Editora LEYA e *Arte por toda parte* da Editora FTD. Nesse ano houve contestação judicial ao processo, o que fez com que a avaliação fosse desconsiderada e com isso outras três obras foram inseridas no processo de escolha: *Arte em interação* da Editora IBEP, *Percursos da Arte* da editora Scipione e *Todas as artes* da Editora Ática.

Ao longo desses quatro anos, a FTD lidera o ranking das editoras com mais obras aprovadas, com quatro obras aprovadas, sendo então contemplada em todas as fases do ensino. Tanto a editora Scipione quanto a editora Ática tiveram duas coleções aprovadas em fases distintas. A editora IBEP teve a mesma obra aprovada nas duas edições para o ensino médio. E as editoras Moderna e LEYA tiveram uma obra aprovada cada.

A editora com maior expressão nos PNLD de Arte, a FTD, é umas das mais sólidas e antigas editoras presentes no mercado editorial didático brasileiro. Ela teve seu primeiro livro lançado no país ainda em 1902, *Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações*, traduzido e adaptado pelo Irmão Andrônico. Tudo sempre de acordo com o esquema denominado Método FTD, que incluía a edição de Livros do Mestre. Foi assim que a Editora FTD se tornou, no século passado, a mais completa editora de livros didáticos do Brasil e a primeira a cobrir todas as áreas de ensino. (FTD)

Em segundo lugar de expressividade temos as editoras Ática e Scipione, que fazem parte da Somos Educação, que juntas superam a FTD, por terem quatro obras distintas aprovadas ao total. As Editoras Ática e Scipione são líderes no mercado de livros didáticos e paradidáticos e



protagonizam inúmeras inovações nas áreas editorial e de produtos educacionais. E recentemente adquiriram o portfólio da Editora Saraiva, ampliando ainda mais sua força de mercado. (Ática Scipione)

A IBEP foi fundada em 1965 em São Paulo, o IBEP — Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas é uma das mais avançadas editoras do mercado de livros didáticos com capital genuinamente brasileiro. Seus fundadores apostavam no potencial dos livros didáticos, em crescente expansão nos anos 60, ocupando uma faixa em torno de 30% dos livros publicados, com a Companhia Editora Nacional na liderança do mercado. Uma das primeiras inovações do IBEP foi a impressão de livros em duas e quatro cores, em 1969. O IBEP participou de todos os programas educacionais do governo para o fornecimento de livros didáticos desde a sua fundação.

As outras duas editoras, a Moderna e a LEYA possuem menor expressividade dentro do PNLD arte e seus históricos de consolidação no mercado brasileiro são mais recentes do que as demais. A Moderna tem como foco principal a produção de livros didáticos e foi criada em 1968 no Brasil apesar de hoje ter capital estrangeiro. Atualmente ela figura como sendo uma das líderes de mercado editorial de materiais didáticos. A LEYA é uma editora que não produz apenas livros didáticos, ela foi criada em Portugal em 2008 e já no ano seguinte veio também para o Brasil. Ela tem em seu portfólio livros de ficção e de não-ficção, que incluem os livros didáticos.

Considerações finais

Pelo tamanho da rede de educação do Brasil (dados do INEP, em 2017 constam 48.608.093 matrículas, dessas 81,72% efetuadas na rede pública de ensino), toda mudança acaba por ter um impacto muito significativo na realidade das escolas. Já que muitas dessas decisões são tomadas de forma abrupta e sem amplo debate com a comunidade escolar, acabam por gerar resultados não tão satisfatórios. São muitas as ações e políticas presentes no cotidiano escolar,



sendo o PNLD uma delas. Ele faz parte dessa complexa rede de estratégias de fortalecimento da educação pública e de qualidade.

O PNLD é um programa que está em constante aperfeiçoamento, tendo suas estratégias repensadas a cada nova edição. No PNLD 2019 teremos mudanças significativas como a alteração da periodicidade que passará de trienal para quadrienal, a inclusão da disciplina educação física e a ampliação para a educação infantil.

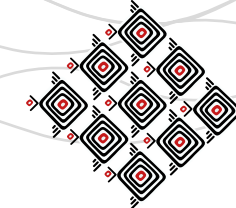
Outra mudança que pode ser percebida neste ano se deu através da Portaria nº 20, de 2 de julho de 2018. Além das listas geralmente divulgadas constando as obras aprovadas e as que foram obras aprovadas condicionadas a falhas pontuais, passou a constar também a lista das obras reprovadas. Esse dado é de extrema relevância para os estudos acerca dessa política, pois nos informa a quantidade de livros submetidos à avaliação, diferenciando quantos desses foram aprovados e quantos foram reprovados.

Essa mudança na política de transparências dos dados será de muita serventia para as futuras pesquisas na área. Espera-se que esse sistema de abertura dos dados possa ser ampliado e que as pessoas interessadas possam ter acesso a dados que a façam compreender de forma mais sólida todo o processo do PNLD.

Todas essas mudanças fazem parte do histórico da arte-educação nacional, que como pode ser observado, a partir do percurso abordado neste trabalho, já passou por várias reformulações ao longo dos anos. Espera-se que as próximas alterações venham a ser benéficas para a área, contribuindo para a consolidação da arte-educação.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae; **COUTINHO**, Rejane Galvão. Ensino da Arte no Brasil: **Aspectos históricos e metodológicos**. UNESP: São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bits->



tream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 10 Fev. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **A imagem no ensino de arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Redesenhando o desenho:** educadores, políticas e história. São Paulo: Cortez, 2015. **FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo:** a forma do conteúdo. Disponível em: <http://ceres.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf>. Acesso em: 23 mar 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Si-nopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasil: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em: 02/08/2018.

Sites:

A história – FTD Educação. Disponível em: <<https://ftd.com.br/a-ftd/a-historia/>>. Acesso em 07/08/2018.

IBEP. Disponível em: <<http://editoraibep.com.br/page/5/quem-somos>>. Acesso em 07/08/2018.

Ática Scipione. Disponível em: <<http://www.aticascipione.com.br/nossos>>. Acesso em 07/08/2018.

FNDE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em 07/08/2018.



PROFESSOR TAMBÉM FAZ ARTE: O DESENHO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Iêda Maria Loureiro de Carvalho¹ - SEJF

Resumo

Este texto busca uma relação entre a trajetória do Projeto Professor Também Faz Arte e a gradativa construção de uma política pública no campo da educação, da arte e da cultura na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (Rede), nos últimos 14 anos. A análise das ações e desdobramentos do projeto se dá a partir de documentos da Rede e da narrativa da autora deste trabalho – professora de arte e também membro mais antigo da equipe coordenadora do projeto mencionado –, considerando a participação dos professores no movimento de transformação do olhar para a Arte/Educação e no desenho da referida política educacional.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Arte/Educação.

Introdução

Como professora de arte e membro da equipe gestora da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE), apresento aqui um relato sobre ações e projetos no campo da arte e da cultura, desenvolvidos de 2005 a 2018, com o intuito de analisar o delineamento de uma política educacional na Rede Municipal de Juiz de Fora (Rede) e o papel dos professores nessa construção.

Graduada em Educação Artística (1985), vivi um isolamento² e encarei a incompreensão de minhas propostas de trabalho em instituições, públicas e privadas, nas quais o ensino de arte era

1 Doutora em Filosofia e Ciências da Educação (Universidade Santiago de Compostela); Especialista em Arte, Educação e Multimídia(UFAM); Graduada em Licenciatura em Educação Artística(UFRJ); Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora; professora do curso Tecnologia em Produção Cênica da Faculdade Machado Sobrinho. Email: ie.ie@uol.com.br

2 Em muitas escolas havia apenas uma vaga para Educação Artística. Cada turma tinha uma, ou, no máximo duas aulas de 50'. Com uma carga horária de 18 aulas, por exemplo, atendia-se entre 9 e 18 turmas semanalmente.



visto como elemento decorativo, terapêutico, entretenimento ou recurso para outras disciplinas. Durante quase 20 anos, enfrentei lutas diárias e solitárias para desconstruir conceitos equivocados sobre Arte/Educação arraigados no pensamento de diretores, coordenadores pedagógicos e professores de outras disciplinas, assim como para tentar tirar a Arte da periferia da educação. Acredito que minha sobrevivência a essa luta – que se mantém até hoje – se deva à preservação de uma produção artística pessoal³ entrelaçada à docência, e nisso me aproximo do pensamento de Grupelli Loponte:

Arte e vida fundem-se, ou o modo de ver a vida transfigura-se esteticamente. Nem tudo é arte, mas qualquer material, sentimento, objeto ou vontade pode materializar-se em uma produção artística. Por que, então, o campo da educação e da formação docente não poderia impregnar-se dessas experiências e começar a produzir diferença em práticas pedagógicas e docentes que insistem em modos tradicionais de pensar? (GRUPELLI LOPONTE, 2013, p. 15).

Questionamento semelhante guiou-me quando em 2005, convidada a atuar como técnica na SE⁴, passei a coordenar projetos e ações no campo da Arte. E busquei em minha experiência docente as referências iniciais para o trabalho de gestão. Naquele ano, eu era a única profissional graduada em Arte na equipe do Departamento de Ações Pedagógicas.

3 Participação em grupos: de teatro (1986 a 1999), de dança (2001 a 2014) e de percussão (desde 2016).

4 Em 2009 passei a Supervisora de Projetos de Educação e Cultura, em 2013 a Chefe do Departamento de Políticas de Formação, em 2014 a Supervisora de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania e, desde 2015, atuo como Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação.



Desenvolvimento

Iniciamos o trabalho ouvindo os professores de Arte. Os pontos levantados na primeira reunião, realizada em 13 de abril de 2005, confirmaram as dificuldades e os anseios que eu tão bem conhecia: a falta de espaço e de tempo apropriados para as aulas; a necessidade de um referencial teórico atualizado, assim como de um trabalho de esclarecimento na Rede sobre a importância da arte na educação; e o desejo de criação de uma rede de comunicação entre os professores de arte.

Esses apontamentos nortearam, desde então, ações e projetos com foco na formação continuada em diálogo com a própria arte, em consonância com Grupelli Loponte, que nos diz:

Se a formação docente for capaz de expandir-se em outras direções menos racionais e prescritivas, talvez consigamos enfrentar de modo mais afirmativo a aridez que reveste muitas das práticas escolares cotidianas, dando abertura para tornar escolas e aulas em férteis “espaços de experimentação” (GRUPELLI LOPONTE, 2017, p. 448).

Cabe ressaltar que, conforme a publicação “A Escola Pública Municipal em Juiz de Fora” (SE, 2003), no período anterior a 2005, o trabalho na Rede se organizava por eixos. O Eixo Fundamental, com “Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Línguas” e o Eixo Complementar, com “Biblioteca, Informática, Laboratório de Ciências, Artes/Música, Educação Física” (SE, 2003, p. 89). Também havia os “projetos dinamizadores”, que buscavam “desenvolver as potencialidades dos alunos e contribuir para um maior envolvimento de toda a escola no processo de ensino-aprendizagem” (idem, p. 83). O texto cita que, “dentre os vários projetos, cinco áreas têm se destacado em nossas escolas”, sendo três na área de arte: “Artes Visuais, Dança e Práticas musicais”. Dessa forma, revelava-se a posição secundária do trabalho com a arte, colocado num “Eixo Complementar”, e reconhecido como “contribuição” para outras disciplinas:



[...] a música como expressão cultural, no seu tempo e espaço histórico, pode relacionar os conhecimentos da história e da geografia. Na divisão de compasso, o tempo de compasso, o número de notas em compassos binários, quaternários entre outros, relaciona-se à matemática. Aprender a ouvir com sensibilidade, descobrindo e distinguindo os sons de objetos, perceber a altura dos sons relacionados às notas musicais, são algumas das contribuições para o ensino das ciências. Chegar a ler e interpretar letras de músicas, compor e saber relacionar a cultura a que ela pertence é a contribuição para a língua portuguesa [...]. (SE, 2003, p. 83).

Documentos expedidos em anos posteriores, no entanto, indicavam mudanças e revelavam o protagonismo crescente da área de arte na Rede. As “Diretrizes educacionais para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora”, publicadas em 2006, sugeriam um novo olhar para o campo da arte, conforme apresentado pela Secretária de Educação Regina Mancini: “acreditamos que a presença da experiência criadora/estética abre possibilidades de constante reinvenção da realidade por alunos e profissionais da educação” (SE, 2006, p. 7). E a frase “Educar com arte” foi a chamada de capa do Jornal da Educação, de 2010, seguida da informação: “projetos artístico-culturais ganham força nas escolas municipais. Alunos e professores se envolvem em diversas atividades e contam com a arte cada vez mais presente na vida escolar”. No referido jornal, a Secretária de Educação Eleuza Barboza anunciou como pauta para o ano seguinte, “propostas para diversificar e universalizar os projetos de arte e literatura” (SE, 2010, p. 2). Em novembro de 2011, a Revista EducaAção divulgou sobre o trabalho com arte na Rede:

Temos iniciativas voltadas para a formação do professor, numa linha continuada, para que ele possa trabalhar com o aluno, e projetos direcionados aos estudantes. Nossa intenção é que o profissional esteja sempre atualizado e o aluno se envolva mais com a cultura e a literatura, imagine, crie, troque experiências, valorize o patrimônio da cidade, conheça e se aproxime dos artistas. Ao final, esperamos que as ações alcancem, também, a comunidade onde essas pessoas estão inseridas (SE, 2011, p. 8).



Enfim, a atual Proposta Curricular⁵ da Rede reconhece a arte como área de conhecimento, propõe o estudo dos “fundamentos das linguagens, códigos e tecnologias aplicadas às artes”, promovendo “experiências significativas através do conhecer, fazer, apreciar e criticar em Arte”; recomenda o “acesso às mais diversas manifestações artísticas e culturais”, valorizando a produção “de artistas mulheres e homens, do passado e do presente, local, nacional e internacional” (SE, 2012, p. 9). De acordo com o documento,

O ensino de Arte precisa contemplar um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais proposições e métodos se articulam em formatos cíclicos multidirecionais. Ou seja, as atividades precisam buscar formas de o conhecimento ser visto como uma rede de significados em processo de transformação, que prevê desdobramentos. A cada nova interação, ramificações se abrem e novas relações se estabelecem tanto para alunos quanto para professores. (SE, 2012, p.10).

E ao abordar as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, a Proposta Curricular respeita as especificidades das linguagens e salienta: “o/a profissional precisa conduzir suas ações docentes segundo sua formação. Isso significa que o/a docente não é obrigado/a a trabalhar as quatro linguagens” (SE, 2012, p. 13).

Há que se registrar, ainda, que com a publicação do novo regimento da SE (2014, art. 24), a Supervisão de Projetos de Educação e Cultura passou a se chamar Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania. Creio que a inclusão da palavra Artes indica o reconhecimento oficial do trabalho que vinha sendo desenvolvido nessa área.

5 Proposta Curricular para o Ensino Fundamental, construída coletivamente por meio de discussões nas escolas e em três seminários (2010, 2011, 2012), sob a coordenação de uma equipe formada por técnicos da SE e consultores convidados. Abrange os conteúdos de Arte, Ciências, EJA, Geografia, História, Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Matemática.



A trajetória descrita pelos documentos evidencia uma transformação do olhar para o campo da arte na Rede. O que teria provocado tal alteração?

Façamos novamente o percurso, no mesmo intervalo temporal, porém, agora, seguindo os passos do projeto Professor Também Faz Arte (2005 a 2018). Acredito que as ações desse projeto contribuíram significativamente para a referida transformação.

O Projeto Professor Também Faz Arte foi criado a partir dos pontos levantados na primeira reunião com os professores de arte, realizada em 13 de abril de 2005. Ele tem o propósito de interligar o fazer pedagógico com o artístico e promover reflexões que gerem novas ações sobre esse fazer; de articular trabalhos produzidos por professores e alunos; e de potencializar a Arte/Educação na rede municipal de Juiz de Fora. Para atingir os objetivos propostos, ao longo do ano letivo, docentes são convidados a participar de uma formação que entrelaça Grupos de Estudos (GEs), oficinas, Mostra Professor Também Faz Arte (MPTFA) e Mostra Estudantil de Arte (MEA).

Nos GEs, os professores se encontram para estudar e construir um arcabouço teórico metodológico que subsidie as diversas propostas artísticas que se erguem nas escolas, suscitar a descoberta de conexões entre estas, e, finalmente, melhorar sua docência. Gatti (2016) nos diz que na atualidade, a configuração da formação visa ultrapassar as competências meramente operacionais e técnicas, caracterizando-se “como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola” (GATTI, 2016, p. 169). Por meio de encontros mensais (duração de 3h; 27h anuais) se constrói uma rede de apoio mútuo que permite aos docentes compartilhar e discutir suas práticas, expor dificuldades e estratégias de superação, celebrar conquistas e fortalecer a docência. Para Grupelli Loponte,



O trabalho com um grupo docente traz assim uma outra cor para os processos de formação. Menos acrobacia, mais aprofundamento das discussões. Menos solidão, mais vínculo entre participantes. Menos monólogo, mais polifonia de vozes. Menos cópia e reprodução, mais invenção e experimentação. Menos verticalidade das verdades, mais horizontalidade das relações e dos discursos verdadeiros em circulação (GRUPELLI LOPONTE, 2009, p. 925).

O GE Arte e Cultura reúne professores⁶ que atuam em aulas ou projetos de artes visuais, dança, música e teatro e o GE Dinamização da Leitura na Escola congrega os que trabalham com a literatura. Inicialmente independentes, desde 2010, esses GEs dialogam por meio do Projeto Literatudo.

Esse projeto tem o propósito de difundir e incrementar as boas práticas de leitura já existentes na rede municipal, assim como também de pesquisar continuamente novas possibilidades. Uma das estratégias utilizadas é a aproximação de professores por meio da já citada conexão dos GEs, a fim de suscitar criações em diversas linguagens artísticas, integradas à literatura – e não apenas a serviço desta.

E uma das ações do projeto é o Circuito de Leituras, que acontece durante a quarta semana do mês de agosto, envolvendo toda a comunidade escolar. Compreende a exposição/apresentação de trabalhos no interior das escolas – em corredores, escadas, teto, portas, janelas, grades, etc. – e também no entorno, tais como praças, casas, mercearias, postos de saúde, etc. Além de divulgar o trabalho com a leitura, essa ação visa provocar novas formas de pensar e ocupar os espaços. Grupelli Loponte afirma que:

Habitar uma escola é conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas. Corredores, salas de aula, salas de professores, pátio, refeitórios, portaria, porta de entrada são cená-

6 Na Rede, em aulas do 6º ao 9º ano atuam exclusivamente professores com licenciatura em Arte; nos projetos extracurriculares atuam graduados em Arte ou em outras áreas, porém com atuações comprovadas no campo da Arte. Na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano atuam professores generalistas ou graduados em Arte.

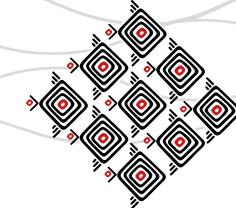


rios para professores, alunos e pais, que por vezes encontram nesses espaços acolhida de desejos, vontade e aprendizado mútuo ou um lugar em que nem sempre querem estar. Brigas, intrigas, frustrações, expectativas, (des)encontros, dramas, tragédias, alegrias, epifanias. Um grande espaço narrativo aberto a ser reinventado e repensado por meio de ações artísticas (GRUPELLI LOPONTE, 2017, p. 446).

Além disso, durante a referida semana há um intercâmbio de escolas: a partir de um roteiro organizado pela SE, alunos, professores, coordenadores e diretores se visitam. A escola visitante leva como “presente” uma de suas criações (painel, canto, grupo de flautas, dança, contação de histórias, etc.), que é apresentada junto com os trabalhos da escola anfitriã. Unidas, ideias e ações se potencializam, extrapolam os muros e transformam escolas em núcleos produtores e irradiadores de cultura. Martins (2014, p.248) confirma que “os espaços potenciais de mediação cultural não são apenas os convencionais ou a cidade. A escola também pode ser um pólo cultural”. O objetivo, assim, é transformar escolas “em lugares quentes e vivos, os quais, tendo em conta o ponto de vista móvel, são antes mais possibilidades do que limites” (COSTA, 2013, apud MARTINS, 2014, p. 248).

Considerando que, “por meio da arte o professor pode recriar-se pessoal e profissionalmente” (CARVALHO, 2010, p.14), propusemos, em 2005, as Oficinas de Criação, que foram realizadas em duas escolas, com professores de diversas disciplinas. O objetivo era oportunizar o contato com diferentes linguagens artísticas, a exploração de várias formas de comunicação/expressão e a vivência de processos criativos. Devido à falta de pessoal, essa ação na escola foi interrompida em 2007⁷. Porém, no Centro de Formação do Professor da Secretaria de Educação de Juiz de Fora outras oficinas, continuaram se desenvolvendo, proporcionando “contatos mais

7 Em 2006 e 2007 a autora deste texto mediu, sozinha, oficinas em seis escolas.



sensíveis com as linguagens artísticas, espaços para a imaginação, para a percepção apurada e para o aflorar de poéticas pessoais e coletivas” (MARTINS e LOMBARDI, 2015, p. 23). De 2005 a 2017, conquistamos a participação espontânea de cerca de 770 professores no conjunto de oficinas oferecidas⁸. Acreditamos, assim, estarmos insuflando “um outro olhar para a escola e a formação de educadores, tendo as linguagens artísticas como alimento para a dimensão estética que, com a arte e a cultura, tece a vida e o conhecimento” (idem).

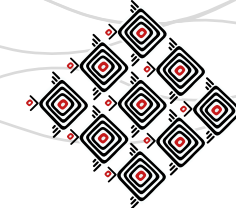
Essas oficinas produziram desdobramentos tais como os Corais Em Canto e Cantoria, o Dança da Escola no Calçadão, e o Grupo Caravana de Histórias.

Os Corais nasceram das oficinas da área de música e eram abertos à participação de todos os interessados, não havendo avaliação para ingresso ou seleção de vozes. O Em Canto (2006-2012) era formado por professores e coordenadores pedagógicos e o Cantoria (2008- 2015), por servidores da SE. Com um repertório composto de canções populares e folclóricas, os corais se apresentaram em inúmeros eventos, não só em Juiz de Fora, mas também em outras cidades. Devido à transferência da regente, os corais estão inativos desde 2016.

Da oficina Diálogos Avançados em Dança, surgiu o Dança da Escola no Calçadão, evento realizado desde 2012, com o objetivo de celebrar o Dia Internacional da Dança⁹. O evento visa surpreender os transeuntes de uma rua exclusivamente para pedestres, com um trabalho de dan-

8 Teatro e Musicalização; Iniciação Musical; Dança Educação; Musicalização e Música na escola: Práticas e recursos; Leitura e Contação de História; Oficinas de Sensibilização: Artes Visuais - Literatura – Dança - Teatro; Dança, experiências e Educação; O Teatro nas práticas educacionais; Dança movimento e cognição; Musicalização na Educação Infantil; Criação e confecção de Bonecos; Linguagens Teatrais e Cênicas em diálogo com a prática da sala de aula; Dança na escola; O Passo; Musicalização com ênfase na Educação Infantil; Musicalização – Método O Passo; Teatro na Escola; Coral em Canto: Diálogos entre Música e Teatro; Musicalização para ensino fundamental e Educação Infantil; Dança no Ensino Fundamental e Ed Infantil; Diálogos Avançados em Dança; Teatro na Educação Infantil e nos Anos iniciais; Dança na Educação Infantil e nos Anos Iniciais; Artes Visuais na Educação Infantil e nos anos Iniciais; Artes na Educação Infantil (2006 a 2018)

9 Comemorado em 29 de abril, data instituída pela Unesco.



ça contemporânea, que dialoga com o universo artístico urbano e público, apresentado por 350 alunos, em média, de diversas escolas municipais¹⁰.

O grupo Caravana de Histórias surgiu em 2015 como um desdobramento da oficina Leitura e Contação de Histórias, que teve início em 2012. Vários participantes manifestaram o desejo de se reunir para criar um espetáculo, ao qual deram o título de “Se bicho eu pudesse ser”¹¹. Desde então, o grupo vem se apresentando em escolas e outros espaços culturais de Juiz de Fora e também em cidades vizinhas. Em 2017 o grupo montou o espetáculo “Velhos tempos de mim”¹².

A Mostra Professor Também Faz Arte (MPTFA) e a Mostra Estudantil de Arte (MEA) acontecem anualmente, na segunda quinzena de outubro.

A MPTFA, iniciada em 2005, objetiva estimular e valorizar os fazeres artísticos, além dos acadêmicos, e proporcionar encontros em espaços¹³ tradicionalmente consagrados à arte, provocando, assim, outros olhares sobre a docência. Esses encontros, inclusive, fazem com que professores que ao longo do ano não participam de maneira ativa de outras ações do projeto, sintam-se estimulados a fazê-lo em momentos posteriores. Além disso, educadores e demais membros da comunidade local têm a oportunidade de se renovarem pela experiência da fruição.

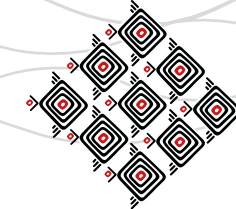
Professores de todas as áreas, da Educação Básica ou Superior, das redes pública ou privada, são convidados a participar da Mostra, que articula apresentações de teatro, dança, música

10 Em 2016, por exemplo, a partir do tema “Como eu vejo o tamanho da cidade?”, os professores e alunos pesquisaram a arquitetura, discutiram sobre o tamanho da cidade e a relação dos corpos nesse espaço, criando formas de responder a essa pergunta por meio da dança.

11 Montagem a partir de histórias cujos personagens são animais.

12 Montagem a partir de memórias de infância dos participantes.

13 Atualmente os trabalhos das Mostras são apresentados nos seguintes espaços: Teatro da Praça CEU (150 lugares), Teatro Paschoal Carlos Magno (450 lugares), Centro Cultural Bernardo Mascarenhas – Espaço Alternativo I, II e Galerias: Heitor de Alencar, Celina Bracher, *Narcisse Szymanowski* – e Parque do Museu Mariano Procópio.

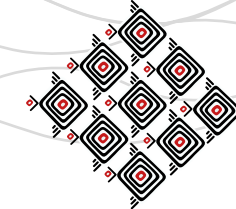


e audiovisual, além de uma exposição de artes visuais e literatura. A reunião e divulgação desses trabalhos é a celebração da diversidade. Não há um tema específico, não se privilegia um estilo, formato ou material, não há qualquer espécie de seleção. Mas isso não significa um *nonsense*, uma vez que a organização se faz a partir do diálogo entre os trabalhos. São oferecidas leituras variadas ao público, sem que se perca o caráter aberto da Mostra, cuja unidade se dá pelo ofício de ensinar.

E desde 2009, durante o mesmo período em que ocorre a mostra de trabalhos dos docentes, realiza-se a MEA. Essa Mostra tem, entre seus objetivos, o de conferir visibilidade ao trabalho artístico-pedagógico realizado pelos professores com seus alunos durante as aulas de arte nas escolas da rede municipal, valorizar a estética e a poética nos processos de ensino e aprendizagem, e promover intercâmbios entre professores, entre alunos, entre alunos e professores e entre estes e o público em geral. Como manifesta Pimentel,

As experiências culturais cotidianas podem levar à descoberta de qualidades estéticas, porém, somente as experiências do dia a dia não são suficientes para garantir a aprendizagem de Arte em sua plenitude. Inserir plenamente a arte no contexto de vida cultural cumulativa, em fluxos constantes, é o que se espera do processo escolar contemporâneo (PIMENTEL, 2015, p. 16).

A MEA apresenta trabalhos de estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, inclusive EJA, com uma programação composta de exposição de artes visuais e apresentações de dança, teatro e música. A exposição dura quase três semanas e as apresentações no teatro acontecem nos turnos da manhã e da tarde, durante quatro ou cinco dias, totalizando, respectivamente, 16 ou 20 horas de programação.



De grande relevância para o projeto foi a realização do Ciclo de Palestras Docência e Experiência Estética¹⁴, integrado às Mostras, no período de 2010 a 2016. Com o propósito de discutir as relações entre Arte e Educação a partir da investigação acadêmica, o Ciclo de Palestras oportunizou diálogos de professores da educação básica com pesquisadores¹⁵ de diversas áreas, encurtando as distâncias entre a discussão teórica e a *práxis* docente, criando espaços para a troca de experiências e a atualização dos professores.

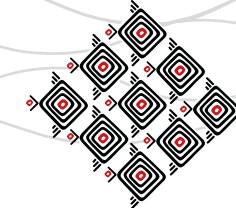
Considerações finais

A importância do Projeto Professor Também Faz Arte está em mobilizar o “sentir/pensar/fazer em arte nos professores” (que, muitas vezes, se encontra abatido pelas demandas da docência), incentivando que essa experiência impregne seu trabalho com os alunos e possibilite que estes também vivenciem processos de pesquisa e criação referenciados na própria Arte.

Acreditamos que o projeto inova, ao propor um formato que ultrapassa as categorizações tradicionais da escola, acolhe as hibridações próprias da contemporaneidade e valoriza as misturas: de linguagens, temas, técnicas e materiais; de trabalhos de professores e de alunos; de estudantes crianças, adolescentes e adultos; de escolas. E é relevante, por romper a fronteira que aparta Arte e Educação, através da ocupação de centros culturais consagrados com trabalhos de professores e de alunos. Isso possibilita entrelaçamentos inusitados e novas leituras para essa

14 Realizado com apoio do PAEP (Programa de Apoio a Eventos no País) da CAPES/MEC.

15 2010: Luciana Grupelli Loponte (UFRGS), Ricardo Cristófaró (UFJF), Iêda Loureiro (SEJF); 2011: Rosana Paulino (artista visual – SP), Adriana Rodrigues Didier (Conservatório Brasileiro de Música – RJ), Helen Barra (SEJF); 2012: Mírian Celeste Martins (UPM), Edna Christine Silva (SEJF), Greice Cohn (Colégio Pedro II-RJ); 2013: Regina Márcia Santos (UNIRIO), Liliane F. Mundim (UNIRIO), Sebastião G. de Almeida Junior (SEJF); 2014: Afonso Rodrigues (UFJF), Iolanda Santos (SEJF); Lenira Peral Rengel (UFBA); 2015: Lucia Gouvêa Pimentel (UFMG), Cecília Cavaliere (MUS-MG), Cláudia Gaspar (UFJF); 2016: Olga Egas (UFJF), Ricardo Figueiredo (UFMG), Valéria Fasolato (SRE – MG).

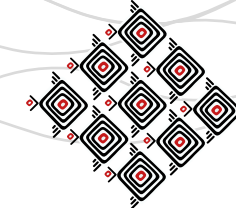


produção, que retorna ressignificada para a escola, retroalimentando as produções seguintes. Essa ocupação também desmitifica os referidos centros culturais e convida a comunidade escolar (gestores, professores, alunos e familiares) a descobrir o prazer de explorá-los e o direito de frequentá-los, o que estende o alcance do projeto.

Por tudo isso, consideramos que o projeto Professor Também Faz Arte delineia uma política que fomenta a Arte/Educação, interliga o fazer pedagógico com o artístico e promove reflexões e novas ações sobre esse fazer. E o papel dos professores – os que estão na escola e os que atuam na SE – foi fundamental na construção, assim como tem sido na apropriação e defesa dessa política, por meio da participação espontânea e vigorosa nas diversas ações do projeto. Em 2017, conforme registros do Centro de Formação do Professor da SE, tivemos 60 professores nos GEs, 105 nas oficinas, 156 na MPTFA e 102 na MEA.

Essa participação possibilita que os professores se abram para uma vivência artística na docência, afastando-se do tecnicismo ou das prescrições dos livros didáticos, voltando-se para processos de pesquisar, ensinar e aprender referenciados no campo da Arte. E isso se comprova, por exemplo, na MEA. Ao longo de nove edições, constatamos uma significativa diminuição das cópias e clichês e o expressivo aumento de trabalhos consistentes, criativos, fundamentados artisticamente. Há que se registrar, também, a participação, em 2017, de 9 escolas no Dança da Escola no Calçadão, de 31, no Circuito de Leituras e de 58, na MEA. O que significa o envolvimento de quase 60% das escolas nas ações do projeto, demonstrando o apoio dos gestores escolares e a valorização da Arte/Educação.

Enfim, o prosseguimento do Projeto Professor Também Faz Arte em quatro gestões municipais diferentes não é garantia de estabilidade. Então, como avisa Caetano Veloso, “é preciso estar atento e forte”, no esforço coletivo e articulado dos professores, gestores das escolas e gestores da SE em defesa da consolidação da política educacional delineada.



Referências bibliográficas

CARVALHO, Iêda M. Loureiro. Arte, Cultura e Formação Continuada. **Revista Cadernos do Professor**. Juiz de Fora, edição especial, pp.8-21, outubro, 2010.

GATTI, Bernadete. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 1, n.2, 2016. Disponível em: < <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>> . Acesso em 02/06/2018.

GRUPELLI LOPONTE, Luciana. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez., 2009. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000300012&script=sci_abstract&tlng=p t> . Acesso em 10/06/2018.

_____. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 25, março, 2013. Disponível em < <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145>> . Acesso em 15/07/2018.

_____. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência.

Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, abr./jun., 2017. Disponível em <<http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=27553036007>> . Acesso em 11/07/2018.

MARTINS, Mírian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GE Arte**, v.1, n. 2, agosto, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>> . Acesso em 11/06/2018. **MARTINS**, Mírian Celeste e **LOMBARDI**, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, maio/ago. 2015. Disponível em: < <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8350> > . Acesso em 14/06/2018. **PIMENTEL**, Lúcia Gouvêa. Fugindo da escola do passado: arte na vida. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**. Santa Maria – vol. 8, n. 2, mai./ago. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19862>> . Acesso em 17/05/2018.

SE - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. A Escola Pública Municipal em Juiz de



Fora – A Educação na construção do espaço público e democrático. **Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, edição especial, ano XI, outubro, 2003.

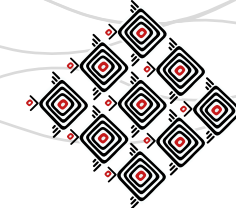
_____. Escola com compromisso social. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora** – fundamentação teórica. Juiz de Fora, ano II, n. 2, dezembro, 2006.

_____. Arte na escola e na vida. **Jornal da Educação**. Juiz de Fora, ano I, n.1, dezembro, 2010, p. 2-5.

_____. Arte transformadora. **Revista Educação**. Juiz de Fora, novembro, 2011, p.8-10.

_____. **Proposta Curricular da Rede Municipal**. 2012. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php>. Acesso em 15/06/2018.

_____. **Resolução 085**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e dá outras providências. 12/05/2014. Disponível em <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000037478>. Acesso em 10/08/2018.



ARTES VISUAIS NA BNCC: A CONDIÇÃO DE PRECARIIDADE DA DISCIPLINA OPTATIVA

Juliana Pimentel Bissoli¹ - UFES

Julia Muniz Silva² - UFES

Stefani Santos Ferreira³ - UFES

Resumo

Este artigo discute o lugar do ensino de arte na nova proposta do ensino médio no Brasil. Espera-se problematizar o que dispõe a BNCC sobre a arte como disciplina optativa e como o eixo “linguagens” posto na Base pode provocar diferentes interpretações e até mesmo acirrar competições entre os professores que compõem os saberes lá estabelecidos. Não buscamos uma resposta para tais questionamentos, no entanto, nos preocupamos em verificar como podemos ler, de modo crítico, as questões que em breve poderão participar de nossa área de atuação profissional e que, tendo consciência, podemos nos ater em provocar deslocamentos e fraturas naquilo que se quer impor a nós. Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Condição de precariedade. Disciplina optativa.

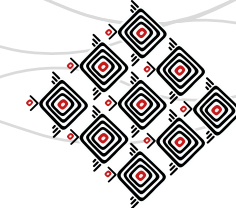
Introdução

Ao nos debruçarmos sobre a temática do ensino das Artes Visuais na educação básica, nota-se que a disciplina apresenta características peculiares em relação às demais áreas de ensino;

1 Juliana Pimentel Bissoli: Graduanda no Curso de Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, aluna bolsista do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Licenciaturas. Orientada pela Tutora Prof^ª Adriana Magro. Email: bissoliju@gmail.com

2 Julia Muniz Silva: Graduanda no Curso de Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, aluna bolsista do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Licenciaturas. Orientada pela Tutora Prof^ª Adriana Magro. Email: juliamunizsv@gmail.com

3 Stefani Santos Ferreira: Graduanda no Curso de Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, aluna bolsista do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Licenciaturas. Orientada pela Tutora Prof^ª Adriana Magro. Email: stefaniferreira.13@gmail.com



os conteúdos específicos desta área de conhecimento podem ser abordados de modo linear, pensando cronologicamente a elaboração do conhecimento ou não, permitindo às dinâmicas específicas das turmas, das regiões e até mesmo das possibilidades de acesso às manifestações culturais que o grupo em questão possui. Outra peculiaridade presente na área seria a dinâmica estabelecida na metodologia assumida pelo professor(a), podendo privilegiar ações práticas em consonância com os conteúdos em estudo.

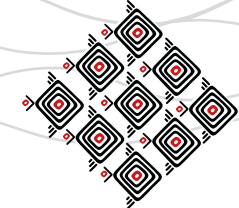
Diante da complexidade própria do estudo da arte na escola sabe-se que a arte possibilita o diálogo com o mundo e, a partir disso, é possível que o sujeito do ensino se insira na história, na memória e nas subjetividades dos tempos/espços estudados, proporcionando o entendimento de fatos, vivenciando e conhecendo outras culturas o que permitirá expansão de repertório cultural e ampliará as possibilidades interculturais de respeito à diferença etc.

Mesmo que a importância do ensino da arte esteja evidenciada nos PPC's⁴ das escolas, dos cursos e de tantos espaços educativos, factualmente, o ensino de Artes é negligenciado e fragilizado no sistema escolar em detrimento de outras matérias consideradas “conteudistas”, contribuindo para o senso comum de que a aula de artes visuais seria uma “não-aula”⁵; recreação e até mesmo passatempo. Isso contribui para a respectiva desvalorização da disciplina não só na sociedade, mas também evidente no corpo docente e discente presente na escola.

Tendo em vista esse panorama, a história de conquistas, avanços e retrocessos do Ensino de arte no Brasil perpassa por constantes reformas educacionais que fomentam a discussão de Artes como disciplina, sendo que em alguns momentos da história legal do ensino da arte notou-se avanços, já em outros momentos retrocessos foram observados, desse modo aqui se instaura

4 PPC: Plano Político Curricular

5 não-aula: comumente se ouve na escola comentários depreciativos referentes às aulas de arte, o termo em questão foi extraído de uma experiência de estágio curricular obrigatório.



nosso interesse de pesquisa: em que medida a BNCC⁶, especificamente o que tange a áreas das Artes Visuais, oblitera a presença da arte nas escolas, mesmo apresentando em sua redação a obrigatoriedade de seu ensino? Para tal, faremos um breve histórico do ensino de arte no Brasil, para evidenciar o que nos interessa nesse texto, a redação da BNCC e seus impactos.

I -Desenvolvimento

Em 1948 foi criada no Rio de Janeiro a “Escolinha de arte do Brasil” pelo pernambucano Augusto Rodrigues, esse fato foi um marco na difusão da arte no Brasil, essa iniciativa obteve apoio de educadores como Anísio Teixeira e Helena Antipoff. Anteriormente a essa data, em 1930, houve uma iniciativa de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes que proporcionou estudos livres e incentivo à expressão criativa.

Já a “Escolinha de Arte do Brasil” movimentou o panorama do ensino da arte, multiplicando as experiências na área de arte e educação em diversas regiões do país nos anos 1950, 1960 e 1970 e situou-se no Rio de Janeiro, na Bahia e no Recife, proporcionando a difusão do conhecimento em arte para além do eixo econômico clássico.

O processo dessas reformas educacionais, do ponto de vista legal, inicia-se em 20 de dezembro de 1961 com a LDB 4024/61 que instituiu o ensino de Artes nos níveis de 1º e 2º graus da educação básica como atividade complementar. No primeiro grau, a arte se restringe aos últimos 2 anos como iniciação em artes aplicadas, aplicadas à idade e ao sexo dos alunos. No segundo grau, artes seria ministrada de modo optativa como prática educativa artística ou útil. Posteriormente, tal lei fomentou a discussão para a criação da lei 5692/71 que consistiu no primeiro passo para a obrigatoriedade do ensino da Arte, naquela época denominada Educação Artística.

6 BNCC: Base Nacional Comum Curricular.



Criada em um período de censura e repressão, a lei 5692/71 foi o principal marco para o ensino da arte no Brasil, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas da rede de Educação Básica e foi um ganho para a realidade da educação em arte. No entanto, a lei trazia consigo fortes influências americanas tornando o ensino tecnicista e também situações que mostravam-se, em algumas medidas generalistas. Questões como avaliação e o próprio caráter da disciplina, com conteúdo subjetivado, se mostrou frágil no sentido de manterem conceitos interdisciplinares mais consistentes.

A institucionalização das artes como disciplina obrigatória em 71, apesar de importante, ainda não solucionava todos os problemas do corpo docente dessa área. Tal lei seguia os ideais capitalistas de produção, que se restringia em atividades mecânicas que desenvolviam a habilidade manual com a valorização da estética, deixando de lado a criatividade nos trabalhos artísticos.

A referida lei data de 1971, no entanto, nessa época, não havia ainda a formação acadêmica para o exercício da docência em arte. Situamos esse dado apenas para localizar o leitor de como a história legal do ensino de arte é recente. Apenas em 1973 é que surgiu a primeira graduação em licenciatura em artes visuais.

Ainda na perspectiva legal, em 1996 entra em cena a lei 9394. Esta lei Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e na redação de 20 de dezembro de 1996 na seção I das disposições gerais no artigo 26 dispõe que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.



Ou seja, a lei permite flexibilização de conteúdo a partir de particularidades locais e regionais da sociedade. Frisamos esse artigo em função das novas mudanças já estabelecidas na referida lei (datando de 2017) que suprimiu tal artigo, o que denota uma rigidez presente e aliada a outros textos com, muitas vezes com força de lei, que vem agora a serem implementados na educação.

Assim, entra em cena a lei 9.394/96 aliada a lei 13.415/2017, que altera os anos de duração do ensino fundamental público e gratuito, de 8 para 9 anos, iniciando o 1º grau obrigatório aos 6 anos de idade. Além disso modifica a composição do currículo do Ensino Médio:

Na lei 9394/96 em sua primeira versão original de 20 de dezembro, no artigo 36 disponha o seguinte texto:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

Queremos dar destaque aqui no inciso I que versa sobre a área de arte e a instaura como conteúdo necessário nessa etapa de formação. Já a nova reformulação da lei em 2017, apresenta o artigo 36 como citado a seguir:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas;



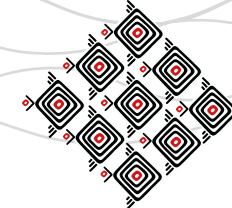
A comparação fomentada pela citação acima nos leva ao objetivo deste texto, que seria verificar os impactos das BNCC no ensino de arte considerando a importância das Artes como uma linguagem fundamental para a formação do senso crítico e estético perante a sociedade e por promover a construção de uma identidade individual e coletiva. E por esse motivo, para pensarmos o ensino de Artes Visuais, é necessário refletir sobre os impactos que a área vem sofrendo desde a formação dos profissionais no ensino superior até a vivência e o contexto nas salas de aula.

Além da importante alteração no artigo 36, a lei 13415 de 2017 em sua redação inclui o artigo 35-A, que inicialmente em sua versão anterior não existia, leia abaixo um trecho do conteúdo inserido com a reformulação :

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Recentemente, com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC já citada acima), documento que reúne um conjunto de competências gerais de aprendizagens e desenvolvimento das três etapas da Educação Básica: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O presente texto, tem como objetivo discutir esse documento e sua estrutura, com ênfase no eixo de “Arte”, localizado nas Etapas de Ensino Fundamental e Médio, no campo de Linguagens.

O eixo denominado “Arte” na Etapa do Ensino Fundamental na BNCC, envolve quatro linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. O documento assegura que essas linguagens “articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2016, p. 16) e ainda propõe que as linguagens articulem com seis dimensões do conhecimento, sendo



elas: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão, que “de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística.” (BRASIL, 2016, p.17). Acontece que, para que o sujeito desenvolva práticas artísticas, juntamente com o pensamento crítico e reflexivo, é necessário que ele tome conhecimento amplo das quatro áreas da Arte, unificadas na Base Nacional.

Já no no Ensino Médio, a BNCC (2017) traz a Arte, também dentro de Linguagens, porém agora contribuindo no desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. No ensino médio, então é trazido um alargamento de conhecimentos do sujeito em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo. Essa inter-relação que leva o estudante ao autoconhecimento, e ao entendimento de sociedade, além das outras aprendizagens de pesquisa e fazer artístico que dilatam o seu campo sensível, ficando abertos às experiências, percepções de mundo e ressignificações das rotinas e do seu cotidiano.

A BNCC (2017, p. 61) define que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.” Através dessas práticas, as pessoas se constituem como sujeitos sociais, interagindo consigo mesmo e com a sociedade:

Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa (BNCC, 2017, p. 61).

A BNCC traz como finalidade, proporcionar aos estudantes a participação de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.



Outro fator importante a ser destacado nesse contexto, é a carga horária mínima anual, que sofreu alteração com a Lei 13415/17, no artigo 24 que agora traz a seguinte redação em relação a carga horária:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Assim, entende-se que a carga horária anual obrigatória da educação básica que hoje é 800 horas, no caso do ensino médio passará por alterações, ano a ano, até chegar ao total de 1400 horas, sendo esse processo planejado para se completar em cinco anos. A mesma Lei, traz em sua versão atualizada no art.35 § 3º que o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas, enfatizando a obrigatoriedade nos 3 anos do ensino médio para apenas duas das disciplinas que compõe o currículo da educação básica brasileira.

Continuando a leitura da nova redação de tal lei, no art 36 § 1º encontra-se que a organização das áreas de conhecimento e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. Infere-se que não está descrito de forma objetiva como será feita essa organização do ensino, e apenas dita como obrigatório matemática e português, ficando a critério do estabelecimento de ensino decidir quais itinerários formativos oferecerá em sua escola.



Observando que o arranjo curricular de acordo com as alterações feitas pela lei 13415/2017, e as mudanças que podem ser conferidas na tabela 1 que segue abaixo, é explícito na redação e em análise dessas alterações que dependendo do estabelecimento de ensino, o aluno terá campos de conhecimentos suprimidos de sua formação básica. A exemplo, a disciplina de artes que se encontra no itinerário formativo de “Linguagens e suas Tecnologias”, sendo que deste itinerário somente Língua Portuguesa tem previsão em lei de obrigatoriedade nos três anos do ensino médio, ficando a cargo de interpretações dos estabelecimentos de ensino como será organizado o restante dos conhecimentos que compõe o itinerário formativo.

É importante se atentar nesse momento que os tipos de formação, e conhecimentos vão poder variar a cada estabelecimento de ensino, e os alunos terão acesso a níveis e áreas de informações diferentes, podendo ser restringidos de conteúdos importantes para sua formação, já que a lei deixa de tratar algumas áreas, como disciplinas obrigatórias, passando essas a integrar campos de conhecimentos em itinerários formativos como optativas.

Na redação vigente da Lei 13415/2017, incluiu-se formação profissional, sendo que parte da carga horária que seria destinada a educação básica está agora dividida também para curso de formação profissional técnico com valorização de campos de conhecimento tecnicista.

Quando verifica-se que artes é uma disciplina optativa, percebe-se que muito se fala sobre uma consideração que a BNCC tem, na ênfase de um ensino a partir de conhecimentos provenientes da tecnologia e/ou utilização de diferentes ferramentas tecnológicas, mas sem considerar a arte como uma importante área para diversos campos de estudo, que possibilita a compreensão das inúmeras imagens que consumimos e produzimos para as diversas áreas de tecnologias, por exemplo. Como resgata BARBOSA (p.28) A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal, nessa ideia relaciona-se não só a leitura como compreensão de mundo.



Tabela 1: Texto completo do artigo 36, em versão original publicado na Lei 9394/96 e a nova redação alterada pela Lei 13415/2017, que está em vigência.

Lei nº 9.394/1996	Lei nº 13.415/2017
<p>Artigo 36: O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</p> <p>I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;</p> <p>II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes</p> <p>III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.</p> <p>IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)</p>	<p>Artigo 36: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V – formação técnica e profissional.</p>

Com a modificação da carga horária, e omissões ocorridas no artigo 36 de detalhamento específico para cada campo de conhecimento, agruparam-se áreas transformando-as em itine-



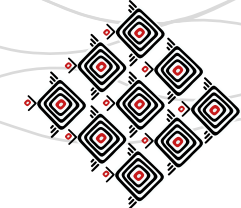
rários formativos. Essa junção em eixos representa retrocesso no tratamento do ensino da arte, resgatando a subjetividade nos modos de avaliação, condução e ausência de especificidade de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Coisas como essas, fazem temer pelo desenvolvimento das aventuras cognitivas e/ou culturais, Barbosa (1998, p.96) afirma em relação a intolerância interdisciplinar e desrespeito pela epistemologia da arte e a omissão do Estado em relação a essas lutas que a comunidade de arte-educadores tem travado contra o desmonte na normatização de ensino da linguagem artística. A disciplina de Artes tem porque existir, e se firmar como disciplina como qualquer outra, pois a arte tem um específico domínio, uma específica linguagem e um específico contexto histórico, ressalta Barbosa (1991 p. 68).

Considerações finais

Sobre o sistema de educação básica brasileira, não se pode negar que é constante a necessidade de mudança, e reformulações que atendam ao momento em que vivemos, de gerações a cada ano mais tecnológicas, em que as informações são cada vez mais instantâneas, o sistema educacional deveria sempre se atualizar. A valorização das relações interpessoais e desenvolvimento pessoal, tendem a ocupar segundo em uma sociedade que hoje valoriza bens materiais, e não cuidam do lado sensível, de percepção do sujeito e do campo específico do conhecimento em artes visuais.

Destacamos, juntamente com demais teóricos da área de ensino da arte, que o importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte, com isso enten-



de-se a ideia da disciplina de artes visuais fomentando o aluno a pensar por si só, como sujeito e como ser social. O processo de conhecimento de arte, envolve o afetivo, o emocional, vai além do raciocínio lógico que permeia o currículo escolar.

Todas essas situações nos colocam em suspenso considerando os rumos que a política educacional tem assumido. O ensino de arte na escola sofre com o novo currículo do ensino médio, com a BNCC e com as novas reformulações que vem surgindo nos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior.

Desse modo, voltamos a nossa questão de pesquisa: em que medida a BNCC⁷, especificamente no que tange a áreas das Artes Visuais, oblitera a presença da arte nas escolas, mesmo apresentando em sua redação a obrigatoriedade de seu ensino? Esse texto, não pretende apontar respostas e sim visibilizar as novas configurações e deslocamentos que se impõem nessa realidade. A BNCC, como vimos, estabelece carga horária básica para o ensino de arte no ensino médio, no entanto, essa carga horária não se garante pela especificidade e sim pelo eixo de linguagens, ou seja: não configura o ensino de arte e sim um ensino ligado a linguagens e não nas diferentes áreas que se unem pelo eixo de linguagens. Nos questionamos sobre a autonomia da gestão escolar que deverá apresentar as disciplinas optativas para os alunos, somente teremos aulas de arte no ensino médio se a gestão estiver aberta a tal área, pois o eixo permite que outras áreas sejam contempladas, fato que coloca professores contra professores, afinal, todos aqueles que se dedicam à educação querem atuar no ensino formal e, com currículo restrito a carga horária alguma área pode ficar sem espaço e sem representatividade na escola.

Tal situação torna-se prejudicial a toda comunidade acadêmica; professores, alunos, escola e por fim também as famílias que, em alguma instância se beneficiam da diversidade curricular que hoje obriga carga horária para artes, língua estrangeira e educação física.

7 BNCC: Base Nacional Comum Curricular



Referências bibliográficas

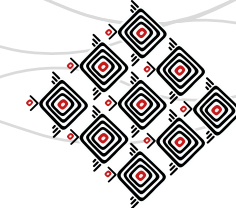
BARBOSA, Ana Mae. A Imagem do Ensino da Arte: Anos 80 e novos tempos, São Paulo. Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte. Coleção Arte & Ensino, Belo Horizonte - MG , 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. BNCC, Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília/MEC, 2018. (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>) acesso em 15 de agosto de 2018.

BRASIL, 1996 . lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15 de agosto de 2018.

BRASIL, 2017. Lei Nº 13.415, De 16 De Fevereiro De 2017. institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) acesso em 15 de agosto de 2018.



LIBERDADE PARA ENSINAR: VINCÊNCIAS E APRENDIZADOS COM ENSINO DO TEATRO

Kelly Vanessa Nunes de Sousa¹ - UEA

Resumo

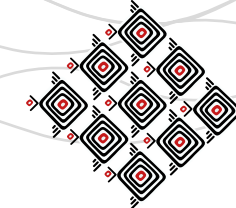
O presente texto apresenta relatos de experiências vividas por uma discente no curso de licenciatura em teatro da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Este que têm como objetivo de levar acadêmicos a vivências e experiências com a docência em escolas de ensino formal da rede pública do Estado onde o aluno reside, antes de concluir a graduação. E do Estágio Curricular Supervisionado de licenciatura em teatro. De acordo com o Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro “O Estágio tem como objetivo geral consolidar os conhecimentos adquiridos no Curso de Licenciatura em Teatro, por meio de observações e práticas exercidas nos locais destinados ao seu desenvolvimento”. No decorrer do presente artigo irei descrever sobre o processo pessoal e os conhecimentos que adquiri através do sentido das relações entre teatro, ensino, aprendizagem, conhecimento e educação, dentro da universidade e das escolas de ensino formal. Assim, este relato explicita como as vivências aqui relatadas influenciaram-influenciam-influenciarão na formação da futura educadora.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas. Ensino formal. Formação da Educadora.

Introdução

O objetivo desse artigo é compartilhar experiências do aprendizado de uma discente do curso de licenciatura em teatro, da sua história pessoal como aluna da Escola Estadual Francisco das Chagas Souza de Albuquerque do ensino básico na disciplina Artes, e relacionar com as tendências pedagógicas aplicadas durante seu período escolar. Além das suas práticas docente como bolsista no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) sob coordenação

¹ Acadêmica de licenciatura em teatro pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Bolsista do Programa Institucional de bolsas iniciação à docência – PIBID. Email: kellyvanessanunes12@hotmail.com.



nação do Professor Jhon Weiner de Castro e orientação da Professora França Viana, e do Estágio Curricular Supervisionado de licenciatura em teatro como estagiária na Escola estadual Princesa Isabel sob a coordenação da Profa Dra. Eneila Santos e orientação da Professora Nonata.

No decorrer deste artigo tentarei relacionar minhas experiências compartilhadas com as leituras e discussões realizadas através de roda de conversas na disciplina Fundamentos do Ensino de Artes do primeiro período no Curso de licenciatura em Teatro. Pois assim estarei facilitado minha compreensão com todo conteúdo da disciplina, de acordo com Ferraz e Fusari (2009) em cada momento histórico, certamente aprendemos a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a nossa vida.

Dentro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) desde o início do curso de Licenciatura em teatro, tenho sido indagada sobre a atuação do Professor de Arte, pois é a profissão que seguirei após a graduação. Durante a disciplina Fundamentos do Ensino de Artes, a qual estou cursando pela segunda vez, devido falta de alcance de notas, primeiro lecionada no ano de 2016 pela Profa. Dra. Caroline Caregnato e no ano de 2018 lecionada pela Mestra Daniely Peinado, pode ser influenciada a refletir sobre aprendizados com o ensino de Artes como aluna, e minhas experiências como futura docente em Teatro.

Primeiras Experiências

Inicialmente observando na roda de conversa da disciplina Fundamentos do Ensino da Arte, mediada pela Profa. Dra. Caroline Caregnato, todos os comentários e situações vivenciadas por muitos colegas da disciplina compartilhavam, vivências com os Professores de Artes, quando chegam à escola através do Estágio Curricular Supervisando de Licenciatura em teatro no ensino básico, ao chegarem na escola muitas vezes são inseridos com uma ou um professor (a) formado (a) em pedagogia que ministrar a disciplina de português, matemática e artes.



Devido a sua formação acadêmica muitas vezes, não ser específica em artes o desafio da disciplina de artes é ser instrumento para agregar o conhecimento em outras disciplinas, entre outros desafios, ser polivalente não é o desejo de todos e requer a habilidade de quatro linguagens que não foram estudadas a fundo no processo de formação universitária.

Apesar de muitos acreditarem que é comum e os professores de artes estarem sujeitos a se tornarem polivalentes, é fundamental reconhecermos as especificidades das áreas de conhecimento em que atuamos.

Durante minhas primeiras vivências na Escola Maria R. Tapajós, onde estou como professora através do PIBID foi possível realizar algumas observações. Ao chegamos na escola que estava inserida como professora do PIBID, encontramos uma professora de Artes, formada em Dança e outra de inglês com a ideia de montar um musical, mas como o Pibid é um projeto independente de Teatro não somos obrigados a montar algo que já estava planejado por professores de outras disciplinas.

Acredito que pode haver uma interdisciplinaridade, não uma polivalência. Segundo Sales (2014) “Interdisciplinaridade surge como uma exigência contemporânea de resgatar a compreensão do fenômeno humano pelo inter-relacionamento dos conhecimentos.” É um adjetivo que qualifica o que é comum a duas ou mais disciplinas ou outros ramos do conhecimento. É o processo de ligação entre as disciplinas.

A interdisciplinaridade propõe o diálogo entre as áreas de conhecimento de modo a viabilizar uma aprendizagem mais significativas para os sujeitos envolvidos no trabalho. Precisamos antes de qualquer imposição de outra disciplina, cada disciplina precisa desenvolver aquilo que tem para ser desenvolvido respeitando suas especificidades. E a partir desse princípio é possível costurar e agregar novas possibilidades. Teatro não é necessariamente um instrumento, mas uma área de conhecimento essencial para desenvolvimento dos seres humanos.



Ao chegar na Escola Estadual Maria Rodrigues Tapajós como bolsista do Pibid o que pode notar foi a liberdade no ensino de teatro, podemos realmente colocar em pratica o que termos vivenciados na universidade com a teoria, os bolsistas do Pibid não são obrigadas a segue um sistema que muitas vezes não valoriza sua área de conhecimento um pouco diferente do estágio supervisionado curricular obrigatório onde o estudante não pode desenvolver sua área de conhecimento sendo que o próprio professor que o receber na escola não tem formação segue em Arte.

Uma história uma lembrança

Todos temos uma história que precisamos ou não transmitir para alguém ou para uma nova geração. “E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potente mecanismo de subjetivação”. (BONDIA,2002, p. 19).

Confesso que não recordo de muita coisa do meu ensino básico. O mais interessante é que sempre tenho sido indagada a lembrar de minhas raízes no aprendizado do ensino da arte. Pois através dessas lembranças da minha história sou influenciada a conhecer meu próprio desenvolvimento até aqui. Sabemos que as artes têm um percurso histórico imerso.

A história do ensino da Arte inicia desde da chegada dos jesuítas que antecedem o século 19, e trabalham a sistematização do ensino, a valorização da arte como instrumento através do desenho para facilitar uma comunicação entre os nativos e os jesuítas no brasil para levar uma mudança de cultura e conhecimento religioso.

Desde do início tanto na história do ensino das artes no Brasil como na minha história pessoal como estudante do ensino básico e médio o ensino das artes vejo que sempre teve e tem sido usado como instrumento, a questão que quero colocar aqui não é nem sobre ser ou não ser um instrumento. Mas sobre tem essa liberdade dentro do educador(a) fazer algo com liberdade



para estimular o estudante a tem esse prazer de fazer a arte que existe dentro de si. Assim não somente impor ao que o sistema me propõe mas levar uma mudança que estimule ao estudante fazer por si só ao que chegue a transformar sua história dentre de uma sociedade pressa.

Minha história no ensino básico se inicia no ano de 1998, quando entro como ouvinte do ensino fundamental I numa escola municipal próximo da minha casa, Mas aqui decido relatar uma lembrança do período que estava no ensino médio no ano de 2008, tenho a disciplina em artes lecionada pela professora Eliana, que sempre se demonstrou uma excelente pessoa, sempre com o sorriso no rosto, com uma disposição de proximidade dos alunos. Acredito trabalhou com a nossa turma a pedagogia nova, pois segundo Ferraz e Fusari (2009) na escola nova, a ênfase é a expressão como dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. Lembro de suas aulas somente conversas entre alunos, aquilo na minha memória é muito vago.

O que posso destacar da pedagogia nova? É que a subjetividade é aquilo que prevalece nessa tendência pedagógica, e através do meu próprio relato vejo que tudo ficou muito vago na minha memória e por isso devemos praticar um saber significativo como diz Barbosa (2005) a aspiração da arte\educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção.

Diante disso tomo uma suposição em relação as lembranças que tenho das minhas aulas de Arte, talvez tenha faltado um instigar mais aguçado durantes as aulas. Mas refletido sobre vejo a importância da proposta triangular que como aluna posso experimentar diversas formas do fazer artísticos. Assim como minha história mudou as metodologias para o ensino da Arte só tem avançado e levado uma responsabilidade, mas a frente com a lembrança e histórias das aulas de Arte.

Hoje pertenço ao curso de licenciatura em Teatro, no 5º período e tenho diante de me uma responsabilidade através do PIBID e do Estagio Curricular Supervisionado de fazer uma diferença na vida de muitos alunos que chegam na aula de Arte.



Momentos Marcantes

O período de observação na E. E. Princesa Isabel, estava muito ansiosa para o início do estágio e terminar o projeto foi uma tarefa árdua, devido a disponibilidade do tempo, curso integral e ainda trabalho a noite. Mas enfim, consegui finalizar e dá início na escola o período de observação, primeiro e segundo dia pude estar na escola observado a rotina dos professores e alunos, desde então comecei a ouvir rumores de greve dos professores, que estavam há quatro anos sem ajuste salarial, muitas escolas pararam dia 15 de março, mas oficialmente e legalizada a greve só começou dia 27 de março até dia 06 de abril. No dia 26 de março decidi ir à luta com os professores, pois me senti pertencente a essa luta, pois são ganhos que no futuro estarei usufruindo dos benefícios. Ao chegar lá noto as necessidades até mesmo para se manifestar, falta um microfone e caixa de som para que todos possam se comunicar e tentarem se organizar para estabelecer um acordo com o Governo do Estado, eles estavam reunidos na praça São Sebastião como um ponto de concentração para seguirem para Assembleia Legislativa. Como já citei a cima a greve finalizou dia 06 de abril, com ajuste salarial de 27,02% para professores e servidores da rede estadual de ensino.

Dia 09 de abril tudo se normaliza, professores retornam para sala de aula e justamente retorno com eles, fico concentrada com a turma 2 da 5ª série do ensino fundamental I, infelizmente somente 50% dos alunos retornam para escola nesse dia, muitos retornam só durante a semana que se segue. Estudantes femininos são maioria na classe, entre 21 meninas e 15 meninos, faixa etária de 10 a 11 anos. Eles têm sete disciplinas sendo que a professora Nonata Costa leciona português e matemática, Professor Sidomar leciona Geografia, História e ciências, Professor Natanael leciona Artes e Professor Adaias leciona educação física, os três citados primeiros com a formação em Pedagogia, somente o professor de Educação física é formado na mesma que executa.



Fig. 1. Professores reunidos na praça São Sebastião – Manaus/ Amazonas.

Fonte: Arquivo pessoal



Considerações finais

Diante das experiências aqui compartilhada, posso destacar a predominância da pedagogia tradicional no ensino formal em muitas escolas, o professor no centro como proprietário do conhecimento. E o ensino da arte vai contramaré dessa pedagogia, em muitos momentos ao chegar na sala e pedimos para os alunos fazerem um círculo onde todos possam se olharem e compartilhar o conhecimento. Eles acham diferente, e sempre explico que o círculo é para demonstrar a liberdade e a troca que podemos ter dentro da sala de aula entre professor (a) e aluno (a). Segundo Barbosa (2005) Sejamos radicais: nada se ensina e tudo se aprende, depende do diálogo, da interlocução, da intermediação, da necessidade e do interesse.

Através do PIBID, iniciei no ano de 2017 no primeiro semestre e da disciplina Estágio Curricular Supervisionado de licenciatura em teatro I, que iniciei esse ano o estágio na Escola Estadual Princesa Isabel, uma escola do ensino formal, para entrar em um novo conhecimento na área da educação de maneira desafiadora vivenciado os desafios com o ensino da Arte. Fazer uma nova história para compartilhamento e lembranças significativas no caminhar como Arte\educadora acredito muito que a arte e educação podemos juntos unir forças para vencer todas barreiras e desafios que encontramos nessa caminhada.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Arte\Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. – São Paulo: Cortez, 2005

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de linguística. Jan\Fev\Abr 2012.



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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**\ – 47 ed –
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



PET CULTURA E PIBID ARTES VISUAIS NA ESCOLA: AS VISIBILIDADES E IDENTIDADES LOCAIS A PARTIR DE PRÁTICAS SENSÍVEIS

Larissa Fabrício Zanin – UFES¹
Maira Pêgo de Aguiar – UFES²

Resumo

Este artigo apresenta reflexões que foram fruto de experiências vividas em duas escolas públicas da periferia do município de Vitória, ES, propostas por bolsistas dos programas Pibid Artes Visuais e PET Conexões Cultura da Ufes durante o ano de 2017. Com o objetivo de sensibilizar os atores dessas escolas em relação ao seu entorno, buscando uma ruptura com as regularidades do currículo escolar a partir das transversalidades que as permeiam, bem como, dar visibilidade às identidades e práticas culturais locais, busca refletir sobre os sentidos presentes nas visualidades produzidas.

Palavras-chave: Práticas Sensíveis; Visualidades; Cultura Local.

Introdução

A escola como espaço das regularidades organiza-se conforme programações que, de certo modo, nem sempre possibilitam aos seus estudantes ampliar ou extrapolar as barreiras dos conteúdos escolares, a fim de construir um novo modo de compreender o seu lugar no mundo enquanto sujeito sócio cultural. Ainda na Anpap de 2017 apontamos em nosso artigo “Espaço

1 Licenciada em Artes Visuais e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Adjunta no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões Cultura.

2 Licenciada em Artes Visuais e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Adjunta no Departamento de Teoria da Arte e Música do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Programa de Iniciação à Docência - Artes Visuais.



escolar e arte”, como a estrutura física da escola corrobora para a manutenção dessas regularidades que se iniciam nos currículos e perpassam os comportamentos de quem a experimenta.

Denominamos tal organização como sendo uma espécie de “estética renascentista” da organização espacial e apontamos algumas práticas, por vezes cotidianas, por vezes, advindas de programas especiais, que possibilitam a quebra dessas regularidades e aproximam o espaço escolar daquilo que denominamos “estética barroca”, na qual as alteridades dos sujeitos, as identidades e práticas culturais locais, aparecem como um novo modo de ser, estar e fazer a escola. Nesse sentido,

[...] a escola, esteticamente renascentista, como território fixo marcado historicamente por regularidades programáticas, que vão desde a definição dos tempos e espaços até a sua proposta pedagógica, passa a ser resignificada pela presença dos sujeitos que por ela circulam e deixam suas marcas. Essas podem ser desde as pichações nas paredes, portas e carteiras, até mesmo aos modos de como os estudantes se apropriam do espaço, transformando-os ou resignificando-os, e aproximando-se da estética barroca (MAGRO, ZANIN, AGUIAR, 2017).

Dentro desse contexto, esse artigo busca refletir sobre as contribuições de algumas práticas não curriculares, propostas pelos programas Pibid e PET UFES, na ruptura das regularidades do currículo escolar e, a partir das transversalidades que as permeiam, dão visibilidade às identidades e práticas culturais locais.

Pensando os sujeitos atores da escola: identidade e alteridade

Para pensar a construção da identidade das crianças e adolescentes dentro do contexto sociocultural no qual estão inseridos foi necessário realizarmos uma breve reflexão sobre as transformações dos conceitos de identidade da modernidade até os dias de hoje.



O sujeito pós-moderno tem identidade fragmentada, assume identidades diferentes em momentos e espaços diversos. A grande mudança é o fato de tornar-se um sujeito cada vez mais híbrido, uma vez que, vivendo em uma sociedade midiática e massificada, vê a propagação de estilos e tendências de vida nos quais ele pode viver e conviver, em diferentes lugares, com identidades variadas.

Os processos de identificação tornam-se variáveis, assumindo identidades que não se unificam em torno de um “eu” não unificado. Com a multiplicação dos sistemas de representação cultural, somos atravessados por uma série de identidades possíveis.

Essa fluidez do sujeito pós-moderno é muito bem definida por Zygmunt Bauman, em *Modernidade Líquida* (2001). Segundo o autor, a solidez das instituições sociais perde cada vez mais espaço para a liquefação. Explica que, assim como os líquidos, que mudam de forma conforme o recipiente a que são submetidos, o mesmo acontece com os sujeitos pós-modernos. Tudo que era localizado e estável e que na modernidade possibilitava uma identificação agora se desterritorializa, provocando uma espécie de homogeneização das identidades.

A consequência dessa grande mudança são transformações sociais aceleradas, nas quais se destaca a dissolução dos laços afetivos, trazendo uma sensação falaciosa de liberdade e de amizade. O desapareço das redes sociais mais estáveis, como a família, leva o sujeito a um processo de individualização, em consequência disso, culmina em relacionamentos voláteis, cada vez mais dissolúveis.

Esta identidade fragmentada que possibilita ao sujeito não ser o mesmo a todo o momento também se reflete na escola. Os alunos no momento em que entram na escola “[...] passam a assumir o papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos” (DAYRELL, 1996, p. 148). Do mesmo modo, reiteram na escola os lugares e concepções socioculturais os quais estão acostumados a ocupar e vivenciar. São essas reiterações culturais e identitárias, do bairro na escola e da escola no bairro que as



ações do PET e do PIBID buscam encontrar, a partir das visualidades produzidas pelos estudantes em diálogo com as visualidades presentes dentro da comunidade.

Pet e Pibid: desenvolvendo uma relação sensível com os atores da escola e seu entorno

Neste momento de incertezas que marcam a conjuntura do país, consideramos importante destacar a relevância de programas como PET e o Pibid para a formação dos estudantes de Graduação, uma vez que a aproximação dos acadêmicos com o meio escolar, espaço prioritário do ensino, têm se mostrado eficaz na promoção de debates sobre a natureza da escola, do ensino e sobre o importante papel das práticas sensíveis na infância e adolescência para uma formação estética e cultural mais ampla e inclusiva desses sujeitos.

A fim de promover o desenvolvimento das ações tanto do Pibid quanto do PET na escola, os grupos reuniam-se semanalmente para estudos, visando unir teoria e prática, debater sobre as ações realizadas na escola e estabelecer diálogos com a academia. As discussões resultantes desses momentos apontaram para um significativo crescimento na qualidade das propostas de ações que foram desenvolvidas em sala de aula. Foi também possível perceber uma maior coerência nas práticas realizadas em consonância com o contexto educacional contemporâneo.

Três dessas ações serão descritas neste artigo a fim de promover uma reflexão sobre a mudança ocorrida no contexto de duas escolas diferentes a partir de proposições de dois grupos de estudantes, um do PET Cultura cujas ações foram realizadas no Ensino Fundamental no bairro Jesus de Nazaré, outro do Pibid Artes Visuais, cujas ações foram realizadas na Educação Infantil, no bairro Maria Ortiz. Os dois bairros citados localizam-se na periferia da capital do Espírito Santo, Vitória.

Para contextualizar a temática que trazemos neste artigo, importa destacar a atuação dos programas PET Cultura e Pibid Artes Visuais no processo de formação de professores na Ufes e, também, no cotidiano das escolas nas quais esses grupos de estudantes atuaram.



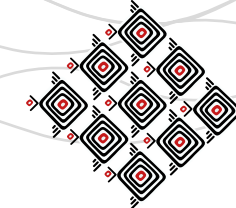
Pet Conexões Cultura

O Programa de Educação Tutorial é um programa de formação que contempla o tripé acadêmico de ensino, pesquisa e extensão. Voltado para estudantes desde o primeiro período, tem como princípio sua formação integral nas três esferas da universidade, o que o diferencia de outros projetos.

O Programa de Educação Tutorial Conexões Cultura (PET Cultura) iniciou suas atividades em 2010 e desde então tem direcionado suas ações em torno das identidades culturais. É um grupo multidisciplinar composto por 12 bolsistas das áreas de artes, história, geografia, letras e pedagogia. Atualmente, 11 dos 12 bolsistas são estudantes de licenciaturas o que tem norteado as ações do PET Cultura para práticas em torno da escola. Em 2017, em seu programa de atividades, o grupo dedicou-se a refletir acerca das identidades da periferia, mais especificamente, no que concerne às produções visuais e identitárias do bairro Jesus de Nazareth.

O bairro é conhecido por localizar-se a beira da baía de Vitória e, por isso, possui uma das suas mais belas vistas. Outra característica do bairro é a presença de grafites e tag de diversos grafiteiros locais e de renome nacional como Fredone Fone, Renato Ren e Crânio. Uma peculiaridade dessa comunidade nos fez elegê-la como *lócus* de pesquisa e extensão, é o fato de ser a única em Vitória que pratica o “Tour no Morro”, uma iniciativa de um morador local que tem por objetivo chamar a atenção dos sujeitos que não conhecem a comunidade para as suas potencialidades.

Após conhecer o bairro, a partir da vivência do “Tour no Morro”, o grupo escolheu a Escola Municipal de Ensino Fundamental Edna de Mattos Siqueira Gaudio, frequentada por crianças e adolescentes da comunidade, para a realização das atividades de extensão cujo objetivo principal é compreender os modos de construção das identidades e visualidades de seus mo-



radores e do próprio bairro. Ainda que as ações sejam realizadas na escola, elas estendem-se para a comunidade em eventos maiores e até mesmo nas práticas cotidianas das crianças e adolescentes.

Para tanto, realizamos na escola e no bairro ações de extensão que ampliam a compreensão das crianças e dos adolescentes sobre as identidades e visualidades de si e da região onde vivem. Esperamos com isso contribuir com o deslocamento do olhar dessas crianças e adolescentes, a partir da consciência de sua própria história e importância de sua presença e ação na comunidade na qual vivem, para que a partir de uma visão crítica possam refletir, de modo sensível, sobre a realidade social na qual estão inseridos.

Pibid Artes Visuais

O Subprojeto de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – atuou por cinco anos no âmbito no Pibid Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, contemplando com bolsas, 10 estudantes dos cursos de Artes Visuais. Sua história foi protagonizada por vários atores, cujas contribuições deram suporte para o desenvolvimento de ações diversas no âmbito de diferentes instituições de ensino.

A Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que estabelece as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, descreve os objetivos do Pibid, em seu Artigo 4º, entre eles:

[...] IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem [...].



Podemos afirmar que os objetivos citados para o Pibid, foram alcançados tanto nos processos de desenvolvimento das atividades docentes nas escolas quanto nos trabalhos empreendidos nos grupos de estudo, pesquisa e nas discussões que ocorreram no contexto das reuniões semanais, em eventos, atividades ou ainda na participação dos bolsistas nas atividades cotidianas das disciplinas de curso.

Iniciado em 2012, o Pibid Artes Visuais – Ufes desenvolveu atividades no Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de ensino do Espírito Santo, localizada no município de Vitória, com 1498 alunos, sendo 90 atendidos pelo Pibid, sob supervisão da professora de Artes. Em 2013 passou a atuar no Ensino Fundamental, em uma escola da rede de ensino municipal de Vitória com 659 alunos, sendo 252 atendidos pelo Pibid também supervisionados pela professora de Artes. Em 2016, passou a desenvolver suas atividades na Educação Infantil, com o objetivo de completar o ciclo de formação nos três níveis de ensino da Educação Básica. Tendo atuado num Centro de Educação Infantil da rede municipal de Vitória com 375 alunos, sendo 325 atendidos pelo Pibid até fevereiro de 2018, data do encerramento do edital.

É no contexto da Educação Infantil que se localiza a prática que será descrita e analisada neste artigo. Trata-se de um conjunto de atividades originárias de uma proposta de estudo feita por uma bolsista, sobre a obra do artista Frans Krajberg. A partir do estudo da obra de Krajberg, a professora de artes viu a possibilidade de desenvolver um projeto com materiais provenientes da natureza, recolhidos no próprio bairro, Maria Ortiz, que fica à beira do manguezal de Vitória.

O bairro data dos anos 70, tendo sido iniciado com apenas uma faixa de terra desocupada à beira do manguezal, seus moradores eram, em sua maioria, imigrantes que viviam da coleta do lixo que era lançado no mangue, a área ficou conhecida como “lixão de Goiabeiras”³. O bairro passou

3 Fonte: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao6/mariaorthiz.asp>



por aterro e urbanização e hoje, conta com algumas pequenas praças, escolas e posto médico. A faixa de manguezal do bairro também passou por recuperação por parte do poder público.

O manguezal está situado na região noroeste da capital do estado, um dos maiores manguezais urbanos do mundo. Serve à atividades científicas, educacionais, turísticas e é fonte de subsistência para famílias de pescadores e “catadores” de caranguejo. O bairro possui pequenos restaurantes cujos proprietários, em sua maioria, moradores servem pratos típicos da culinária do estado, possui ainda um grande galpão que abriga uma cooperativa que beneficia os frutos do mar pescados na região, as beneficiadoras, em sua maioria, mulheres, são conhecidas como desfiadeiras de siri. O manguezal navegável e proporciona vista panorâmica de toda a costa oeste de Vitória. É uma região de grade beleza, mas precisa de atenção em relação à sua preservação.

As identidades a partir das visualidades

Visualidades e subjetividades – Oficina “O Caderno do Artista” e “Diversidade étnica e cultural”

Ao longo do segundo semestre do ano de 2017 realizamos na escola, as oficinas denominadas “Caderno do Artista” e “Diversidade étnica e cultural”, que foram conduzidas pelos petianos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais e Geografia, respectivamente. As oficinas foram ofertadas nos dois turnos, matutino e vespertino, contando com a participação de aproximadamente 25 alunos em cada oficina.

No primeiro momento da oficina “Caderno do Artista”, as crianças confeccionaram os cadernos, a partir de uma primeira oficina de encadernação. A proposta de construir o próprio caderno tinha como objetivo fazer com que as crianças estabelecessem uma relação de pertencimento com o próprio caderno de desenho. Após a construção cada um pode ilustrar a capa ao seu modo.



Pensar na visualidade das imagens inseridas nesse caderno, nos textos verbais, na decoração da capa desse livro, todos esses processos pediram diálogos diferentes com os alunos e acarretaram novos diálogos no repertório dessas crianças. Viver a construção de um caderno/livro de artista e fazer as escolhas sobre os conteúdos presentes dentro desse objeto propiciou aos alunos uma relação subjetiva com o material, transpondo assim a relação dos estudantes com a arte. Agora não mais ela era um objeto distante e passível de contemplação, mas sim, uma linguagem pela qual nós nos comunicamos (Relato dos petianos).

A proposta da oficina “Caderno do Artista” era compreender, a partir das visualidades produzidas pelas crianças, o universo de valores e subjetividades que permeiam suas identidades. Nos encontros semanais, eram propostas as temáticas a serem trabalhadas naquela semana tanto na oficina quanto em casa.

Os cadernos adentraram o bairro, as casas e os bares. Ouvimos relatos do morador que realiza o “Tour no Morro” que disse como estava contente em ver as crianças desenhando pelo bairro no tal “caderno do artista”. O caderno adentrou os lares e foi incorporado ao cotidiano das crianças e familiares e a cada nova temática podíamos compreender o universo que permeava a concepção de sujeitos e práticas de vida.

O caderno tornou-se uma prática social presente no cotidiano dos alunos, uma vez que, esse caderno era levado para a casa dos estudantes, tornando comum a prática de experimentarem as atividades artísticas também fora da escola e da oficina, o incentivo em fazer atividades fora desse ambiente estava presente nos pedidos de atividade para casa. Logo, analisar a interação entre os livros em processo e os seus construtores, tornou-se tão necessário quanto analisar as imagens produzidas pelos alunos. As imagens nos relatam sobre suas construções identitárias, enquanto o uso do caderno em casa e pelo bairro nos apresenta a expansão do campo da arte para além do ambiente escolar. O caderno tornou-se um veículo de arte que alterou a dinâmica dos alunos fora da oficina, uma vez que, sempre que voltavam as inscrições eram novas e mais frequentes (Relato dos Petianos).

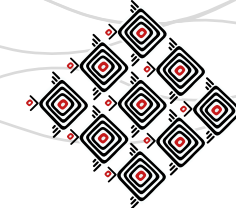


Fig. 1 e Fig. 2. Registros do caderno. Arquivo Pessoal.



Fig. 3 e Fig. 4. Desenhos produzidos pelos estudantes. Arquivo Pessoal.

Ao observar as visualidades presentes nos cadernos, foi possível categorizá-las em grupos de significações, e estabelecer, a partir das reiterações presentes, quais valores permeiam as subjetividades daquelas crianças e compõem o repertório imagético de suas identidades.

Nas visualidades presentes no caderno do artista percebemos que a maioria das imagens era do tipo do “Querer ser”, ou seja, imagens que significavam o desejo de um querer ser no futuro. Algumas delas foram feitas pelas próprias crianças, outras são colagens de recortes de revistas escolhidos por elas para estarem em seus cadernos. Percebemos nestas visualidades a clara influência das culturas e personalidades midiáticas como modelos de ser e estar no mundo.

A figura do jogador de futebol, da modelo, do atleta do surf, aparecem reiteradamente em quase todos os cadernos como a possibilidade profissional que circula na comunidade como objeto valor de sucesso financeiro e ascensão social.

A oficina de “Diversidade Étnica e Cultural” surgiu de uma oficina que já existia na escola e abordava questões acerca do movimento negro. Esta proposta foi remodelada pelos petianos e passou a abordar a cultura africana de modo mais amplo tomando como eixo norteador a moda.

Ao longo dos encontros os estudantes conheciam elementos da geografia, história e cultura africana com o intuito de ampliar seu repertório sobre o tema para posteriormente produziram desenhos de moda com base no que foi estudado. O objetivo principal da oficina era fazer com que os participantes pudessem compreender de que modos a cultura africana estava presente em seu cotiando.

Ao final da oficina, pudemos perceber, a partir das visualidades produzidas pelos estudantes, uma série de conexões com as visualidades e práticas sociais do bairro. Desde questões culturais e influências da mídia até as marcas dos problemas sociais da comunidade.

O mais surpreendente foi reconhecer em quase todos os desenhos uma mesma marca identitária: “FJN”. Ao buscarmos informações, soubemos que a sigla significava “Família Jesus de Nazaré”, frase que circula na rádio local e nos muros da comunidade e que dão aos moradores a relação de pertencimento uns com os outros e com o próprio local.



Fig. 5. Desenhos produzidos pelos estudantes. Arquivo Pessoal.



Fig. 6 e Fig. 7. Visita ao manguezal de Maria Ortiz
Fonte: Fotografias do acervo do Pibid Artes Visuais.

O que mais nos surpreendeu foram as impressões deixadas nos desenhos, nos quais conseguiram transmitir a realidade a sua volta, como a folha da maconha no braço direito do menino da figura 1, e a escrita da marca *Ray-Ban* nas hastes do óculos da figura 6, que mostra o quanto a globalização e suas práticas de consumo está presente em todos os lugares. Os desenhos também contribuíram para afirmar a identidade, como o autorretrato, e a relação de pertencimento com espaço ao qual estão inseridos, figurativizada por meio das assinaturas deixadas pelos alunos com a sigla *JN* que são as iniciais do bairro (Relato dos Petianos).

Cartografias sensíveis de Maria Ortiz

O estudo das obras de Frans Krajcberg aguçou a curiosidade das crianças acerca dos materiais usados pelo artista, provocando por sua vez, um debate sobre as condições do meio ambiente, principalmente no entorno da escola e a necessidade de sua preservação. As discussões ocorridas geraram o interesse das crianças em conhecer mais de perto esse entorno. Desse modo, foi programada uma saída da escola para percorrer a parte de manguezal que circunda a escola e para conhecer as ruas do bairro que fazem limite com seus muros.

A visita ao entorno foi um momento de grande euforia por parte das crianças que cantavam, falavam e sorriam muito. Momento de interações intensas entre colegas e com a natureza. Em contato com o manguezal, foi o momento de contar a todos sobre sua convivência com o mangue, com os caranguejos, com os pescadores, seus pais, tios e avós. Momento de falar sobre a receita da moqueca da mãe, irmã, tia, avó. De reconhecer o urucum na própria árvore. De contar sobre a cor da raiz que dá o tom da panela de barro que as mulheres da família fazem no galpão.

Em caminhada ao redor da escola, nas ruas do bairro, as crianças comentavam sobre suas experiências por onde passavam. Confidências, em frente à padaria, sobre o sabor de pão prefe-

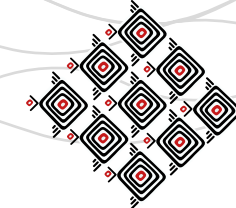


Fig. 8 e Fig. 9. Trabalhos desenvolvidos pelas crianças no Cmei nas aulas de artes. Fonte: Fotografias do acervo do Pibid Artes Visuais.



Fig. 10. Trabalhos desenvolvidos pelas crianças no Cmei, nas aulas de artes. Fonte: Fotografia do acervo do Pibid Artes Visuais.

rido, a torta de pão com frango, o picolé azul, comentários sobre o vendedor da loja, sobre o pastor da igreja, admiração sobre os veículos que passavam. Histórias sobre a vizinhança da escola, sobre as consultas no posto de saúde, as vacinas. A contagem dos andares dos poucos prédios da rua, das bicicletas estacionadas, dos brinquedos da praça. Momentos que geraram grandes discussões de volta à escola, nas rodas de conversa, que resultaram na produção de maquetes, desenhos, modelagem de sujeitos que habitam aquele espaço.

Considerações Finais

As experiências descritas neste artigo apontam para uma mudança no olhar dos sujeitos atores da escola, professores, estudantes e bolsistas dos programas, considerando que, tanto petianos quanto pibidianos, inseriram-se no contexto escolar e, portanto, dele fazem parte. A mudança de uma perspectiva renascentista de condução das práticas de ensino, para uma perspectiva barroca dessas, que considera as relações afetivas desses sujeitos como constitutivas de suas identidades. Nesse sentido, destacamos a importância das atividades propostas, uma vez que, proporcionaram experiências de ressignificação dos espaços ocupados por esses sujeitos de modo a perceberem-se como parte fundamental dele.

Os resultados obtidos a partir dos trabalhos desenvolvidos em ambas as escolas, nos permitem afirmar que houve um importante movimento de ressignificação cultural e identitária dos sujeitos envolvidos, uma vez que o reconhecimento do bairro como integrador da escola, assim como da escola como parte do bairro promoveram debates sobre o pertencimento desses sujeitos a esses contextos. Movimento fundamental para a construção da identidade dessas crianças e adolescentes, como destaca Dayrell (1996) ao abordar as questões de constituição cultural de jovens das periferias brasileiras.



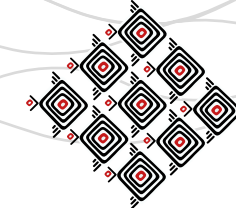
Referências bibliográficas

BRASIL. CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DAYTELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

MAGRO, Adriana; ZANIN, Larissa; AGUIAR, Maira. **Espaço escolar e arte.** In: Memórias e Invenções Anais [recurso eletrônico] do 26o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, setembro de 2017, Campinas, SP.



ARTE/EDUCAÇÃO BRASIL E CUBA - O QUE PODEMOS APRENDER COM A EXPERIÊNCIA CARIBENHA

Lilian Zanvettor Ferreira¹ - CPS

Resumo

A presente pesquisa buscou se aprofundar na experiência histórica do ensino de arte em dois países com realidades sociais muito distintas, Brasil e Cuba. Com uma trajetória histórica que nos separa, Brasil, país inserido periféricamente na lógica capitalista e Cuba, como eles se intitulam, o primeiro território livre de capitalismo da América Latina, os países se aproximam, no entanto, quando tratamos da luta e resistência por um ensino de Arte vigoroso, consistente e democrático. Aqui, Arte/Educadores se lançaram numa resistência histórica por ter seu campo de trabalho reconhecido, através de pesquisa e movimentação para pressionar a legislação, alí por políticas públicas que levam a efeito, após a revolução, a importância concreta da *enseñanza* de arte. Assim, com olhos para a materialização da luta de arte/educadores no Brasil, a pesquisa buscou compreender os caminhos do histórico de resistência brasileira e a experiência cubana em políticas públicas para o ensino de arte, traçando paralelos e buscando inflexões que nos possibilitem avançar no campo de trabalho proposto.

Palavras-chave: Arte. Arte/Educação. Políticas Públicas.

O Ensino de Arte no Brasil

Por que a história da arte/educação é importante para o professor de arte? A história da arte/educação é importante para o professor de arte por que somos um grupo minoritário. Nos Estados Unidos e talvez no Brasil somos discriminados pelo nosso sistema educacional (...) por estas razões, como qualquer grupo minoritário, habitualmente maltratado, desenvolvemos uma fraca imagem de nós mesmos. Assim, arte-educadores precisam conhecer suas raízes, suas tradições, a herança de sua profissão e seus heróis. Precisam conhecer seu passado da mesma forma como qualquer grupo minoritário, para se sentirem orgulhosos de ser o que são: professores de arte e arte-educadores. Temos uma profissão que remonta ao tempo das pinturas das cavernas e deveríamos nos orgulhar disso (BARBOSA, 2003, p. 59).

¹ Graduada em Artes Plásticas (2009) e Mestre em Educação (2014) pela Unicamp, é docente de Arte no Centro Paula Souza. Email: zanvettore@gmail.com



O Ensino de Arte tem sido conteúdo obrigatório para todo o Ensino Fundamental e médio nas escolas desde 1971, quando foi incluído no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Contemporaneamente, no entanto, após a quebra da continuidade democrática de 2016, com a diminuição dos investimentos em políticas públicas e o aprofundamento das medidas neoliberais, professores e estudiosos de Arte/Educação² travam uma batalha para manter as conquistas do ensino obrigatório em Arte. O governo instituído após a destituição da presidenta Dilma Roussef, chegou a propor a desobrigatoriedade do ensino de Arte, Filosofia, Sociologia e História. Depois de forte mobilização popular através de mídias livres de informação, a proposta acabou sendo parcialmente engavetada.

A história da Arte/educação no Brasil é uma história de luta por reconhecimento e implementação. Das escolas de arte para as elites, instituídas no Brasil colônia, passando pelo viés tecnicista de arte nas escolas da década de 70, até chegar à proposta de ensino triangular³ hoje vigente entre os educadores, foi uma dura conquista a partir da luta incansável dos profissionais da área para tê-la reconhecida enquanto campo de conhecimento. Se hoje os professores de arte ensinam com uma contextualização histórica, é graças a sua resistência no campo da pesquisa e educação. A arte, que antes era vista como uma atividade técnica dentro de uma educação aligeirada, ou como uma atividade decorativa de apoio a datas festivas, ou como ensino de desenho geométrico e apoio à educação matemática (BARBOSA, 1989) passa a ser reconhecida como campo de conhecimento com especificidades próprias.

[...] os rumos que o ensino da arte toma após a implementação dos cursos de formação dos professores têm, nas Associações dos Arte- Educadores, na década de 1980, os mo-

2 O termo Arte/Educação tem sido proposto, desde 2000 nessa grafia, pela pesquisadora e arte/educadora Ana Mae Barbosa.

3 A abordagem triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa com a intenção de que os estudantes pudessem se apropriar das diferentes dimensões do universo da arte: fazer, conhecer e fruir.



vimentos para tentar mudar os rumos da arte na escola. Faz-se mister ressaltar que estes movimentos tiveram um papel fundamental nas discussões sobre a necessidade de se garantir a área de arte diante das políticas educacionais, através de pressões exercidas sobre o Estado. (SALOMÉ, 2010)

Podemos buscar em Saviani (2011) e na pedagogia histórico crítica, um auxílio na defesa do campo de trabalho: Arte é conhecimento historicamente construído e é, portanto, direito do homem ter acesso a esse conhecimento. Para entender a importância da arte no currículo escolar é fundamental compreender que o ser humano se forma, se desenvolve e se aperfeiçoa através do legado cultural e de conhecimento científico deixado pelas gerações anteriores, mais do que direito individual, é direito da coletividade que possamos ter acesso ao conhecimento historicamente construído. Segundo MARTINS (2016)

[...] a transmissão dos produtos da atividade entre gerações se impõe como traço fundante da humanidade dos sujeitos, explicita que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico social de apropriações [...] (MARTINS, 2016, p. 14).

Teorias que associam aprendizagem em arte ao aumento da criatividade, sensibilidade, proatividade e resolução de conflitos não interessam aos arte/educadores. A utilidade ou inutilidade da arte e de seu ensino, não é, ou não deveria ser, matéria da Arte/Educação. A discussão sobre o direito a Arte não passa pela sua utilidade, como diz Brecht:

Pois então, o princípio básico do teatro é a diversão. É esta que é responsável por uma “dignidade especial” que lhe foi atribuída. O teatro precisa poder continuar a ser algo absolutamente supérfluo, o que significa, evidentemente, que vivemos para o supérfluo. E a causa dos divertimentos, dentre todas, a que menos necessita de ser advogada (BRECHT, 2005, p. 128).



É preciso frisar que o ensino de Arte é importante porque é construído e parte da construção da humanidade, é material intrínseco de como o homem se fez homem, já que é trabalho sobre a natureza

A educação escolar na perspectiva da formação omnilateral não pode, portanto, ignorar o fato de que o indivíduo vive sua própria história, mas também não ignora que essa história individual é parte de totalidades mais amplas como a classe social e, no limite, a história da humanidade. Nesse sentido a formação omnilateral pode ser entendida como transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 121).

A nossa trajetória histórica de ensino de Arte não se difere muito da trajetória de Cuba até a revolução, tanto lá como aqui, a história da arte/educação nos mostra uma elite colonizadora que funda escolas de Arte a fim de elevar a cultura do povo colonizado no intuito de melhorar o ambiente de vida na colônia, mas que mantém essas escolas de acesso restrito (BARBOSA, 1978; LÓPEZ, 2011). Após a revolução em 1959, a educação popular se torna uma das grandes prioridades do governo revolucionário, momento em que as escolas de Arte para as elites cedem lugar à educação em arte nas classes fundamentais, o que acabou por concretizar uma política pública efetiva de *enseñanza* de arte na educação formal.

Arte/Educação em Cuba

Em 2017, junto às minhas atividades de pesquisa, estive em Havana, Cuba, para apresentação de trabalho no *Encuentro Internacional Por La Unidad De Los Educadores*, aproveitei a ocasião para visitar o Instituto Superior de Arte (ISA) e a Escola Técnica Secundária de Teatro, no intuito de compreender, como arte/educadora que sou, as diferenças e semelhanças dos ensinamentos em arte nesses dois países da América Latina e Caribe – Brasil e Cuba.



A Arte/Educação em Cuba, mais que no Brasil, toma lugar de predominância entre os bancos escolares. Em primeiro lugar, como uma sociedade não inserida na lógica do sistema capitalista, não se questiona, em Cuba, a necessidade ou não do ensino de Arte, ali chamada de *Educación Estética*.

En 1998 se pone en práctica el Programa para el Perfeccionamiento de la Educación Estética que tiene como objetivo general contribuir a la formación y desarrollo de la personalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mediante la apropiación, elaboración y manifestación de los valores éticos y estéticos, contenidos en la herencia cultural y en las relaciones sociales, con vistas a construir su propia imagen como individuos y grupos, participar en el progreso de la nación y comprender mejor las relaciones con otros pueblos (CUBA, 2009).

Os documentos oficiais sobre educação e arte em Cuba, falam da herança cultural da humanidade e tratam com a maior naturalidade a importância de que esse ensino seja garantido para os cidadãos cubanos.

Aqui é importante frisar o papel de José Martí, escritor, filósofo, poeta e teórico da revolução cubana⁴. O pensamento martiniano, reitera por diversas vezes, a importância da cultura e da educação no papel emancipatório dos povos latino americanos. Para ele, o que nos diferencia dos colonizadores, e aquilo que pode nos unir e recuperar a identidade latino-americana, é precisamente a cultura, tornando-a , assim, um dos pilares da construção identitária do país no período pós revolucionário.

4 Mariza Veloso aborda a biografia de Martí e sua importância para o pensamento Latino Americano em seu artigo **José Martí : modernidade e utopia**. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000200008> Veloso é professora do Departamento de Sociologia da UnB e do Ministério das Relações Exteriores



Martí empenha-se em construir e utilizar o conceito de cultura como matriz do latino-americanismo. Assim, reivindica à singularidade latino-americana a autoridade cultural dos intelectuais, como eixo normativo do *nós* latino-americano, discurso que implica numa crítica ao projeto modernizador dos Estados Unidos, calcado mais na economia do que na cultura e na totalidade da sociedade (VELOZO, 2011).

A garantia do acesso à educação, em Cuba, torna-se ponto primordial após a revolução. Segundo LEITE (2017) “A lei que estabeleceu a primeira Reforma Integral do Ensino [...] adotou o pleno desenvolvimento humano como objetivo fundamental da educação”. Ainda segundo a autora:

A necessidade de construir um referencial autóctone, fez da Educação e da Revolução Cubana, iniciada em 1953, processos mutuamente inclusivos, numa intrínseca dialética, capaz de contemplar duas concepções: uma vinda do alto, devido ao caráter das alianças firmadas nos primeiros meses após o triunfo do movimento guerrilheiro, e outra, a faceta vanguardista da pressão vinda de baixo, pela apropriação popular do processo revolucionário. Como caráter prioritário de defesa, recorreu-se à formação educativa, na busca de uma nova sociedade, porque as transformações pedagógicas, em suas complexidades, representavam a desagregação do contexto herdado da república mediatizada pelos Estados Unidos. (LEITE, 2017)

A educação em Cuba é, portanto, parte intrínseca da revolução e, ao mesmo tempo, responsável pela força de sua continuidade. Dar importância à educação do homem com a amplitude que Martí propunha, acabou forçosamente por levar à discussão sobre o ensino de Arte.

La escuela cubana masiva y gratuita, tiene como fin supremo la formación integral y humanista de los escolares, para lograrlo, el Ministerio de Educación ha situado a la educación artística como una de las líneas esenciales de los planes y programas de estudio (VELUNSA, 2016).



No que toca a estruturação do ensino de arte em Cuba, há gritantes diferenças com o brasileiro. A educação em Arte extrapola os bancos da escola formal.

(la educación artística) no se reduce al plano curricular, el cual es de carácter obligatorio para la enseñanza primaria y secundaria con 2 y 3 frecuencias semanales respectivamente, sino que cuenta necesariamente con el componente extracurricular. Este se constituye a partir de un diseño coherente e integrador desde las perspectivas de todas las materias y el diagnóstico previo de los intereses y necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como de las características del entorno que rodea a la escuela (VELUNZA, 2016).

Durante a minha visita a Escola Técnica Secundária de Teatro, em conversa informal com os estudantes, quis entender porque eles, e não outros, se encontravam naquela escola em específico. Uma estudante me explicou, confirmando o texto de Velunza, que os alunos que se sentiam inclinados a trabalhar com teatro ao fim de sua vida escolar, ao invés de ir para o curso preparatório para a universidade, prestavam a prova seletiva de ingresso. É um colégio técnico nos moldes do pensado no Brasil⁵, mas que não é concomitante ao escolar, e leva a efeito a ideia de uma formação para o trabalho.

A estudante me explicou que são quatro anos de curso, de maneira integral, onde eles têm acesso às técnicas variadas da profissão, desde o teatro grego, a pantomima, o trabalho corporal intenso e de voz e que por isso, era necessário um gosto pela profissão que teriam escolhido assumir. Os que saem desse *grado*, já saem profissionalizados. Além da escola técnica, é importante frisar que as inclinações pessoais para determinada linguagem de Arte, podem ser desenvolvidas, para as crianças menores, fora da escola nos ateliês de arte. São espaços educativos

5 Sobre o ensino técnico no Brasil consultar FERREIRA, Lilian Zanvettor. **Aqui tem lugar para o teatro?:** considerações acerca do ensino de arte em uma escola técnica estadual paulista. Orientação de Débora Mazza. Campinas, SP: [s.n.], 2013



pensados para acolher as crianças pequenas em seu gosto pessoal artístico. Assim, aqueles que se inclinam para a música, podem frequentar o ensino de música desde pequenos, e assim é com a dança, as artes visuais e o teatro.

[el componente extracurricular] se constituye a partir de un diseño coherente e integrador desde las perspectivas de todas las materias y el diagnóstico previo de los intereses y necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como de las características del entorno que rodea a la escuela. Esta labor se desarrolla a través del trabajo conjunto de los Ministerios de Educación y de Cultura y se expresa en un Convenio que ha permitido trazar políticas unificadas y coherentes mediante la aplicación de un programa de educación artística que se aplica en todas las escuelas e instituciones culturales del país a través de comisiones de trabajo conjuntas que se encargan de su puesta en práctica y medición del impacto (VELUNZA, 2016).

Por fim, Cuba reconhece a complexidade necessária inerente ao ensino das diversas linguagens de Arte mesmo dentro da escola formal e tem como objetivo, postulado em documentos oficiais, a contratação de diferentes profissionais para as diferentes linguagens de Arte, essa, uma luta contemporânea dos educadores em arte no Brasil. Aqui a um único profissional é exigido que lecionem as várias linguagens de Arte, mesmo se sabendo a profunda diferença metodológica e as diferentes particularidades das diferentes linguagens⁶. Em Cuba, segundo Margarita Barrios, educadora, no periódico oficial *Diário de La Juventud Cubana*.

6 Entre os Arte/Educadores brasileiros a ideia do professor-artista tem ganhado força, embora ainda não seja alvo de políticas públicas: para ensinar arte é preciso ter passado pelo processo de criação. É fundamental conhecer as complexidades criativas que envolvem cada linguagem para que seja possível orientar e conduzir o estudante em seu percurso. “São consideradas as especificidades do professor-artista, no sentido de ter a arte como contexto de vida nas suas vivências e experiências de criação, do pensar e do fazer artístico, fatores que por si só possibilitam estimular a concepção de metodologias e ações no ensino-aprendizagem.” LOYOLA, Professor-Artista-Professor: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte, Belo Horizonte, 2016. Disponível em < http://www.biblioteca digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EBAC-A9GJ98/professor_artista_professor__materiais_did_tico_pedag_gicos_e__ensino_aprendizagem_em_arte.pdf?sequence=1 >



El objetivo es que los centros escolares cuenten con instructores de las cuatro manifestaciones: música, plástica, teatro y danza; aunque en algunas provincias, como La Habana, no será posible completarlos y tendrán que trabajar a nivel de Consejo Popular (BARRIOS, M., 2015).

Considerações

O estudo comparativo entre a Arte Educação brasileira e cubana necessita ainda maiores aprofundamentos, porém, através da aproximação inicial é possível estabelecer paralelos de pesquisa a fim de que possamos, educadores e arte educadores brasileiros, avançar na materialidade de nossos fazeres. Segundo Saviani (2011, p.214)

[...] a reflexão não deveria levar-nos apenas a identificar as incongruências, as contradições, as carências da realidade. Se ela não resultar fecunda em termos das práxis, ou seja, se ela não nos conduzir à manipulação da realidade que apreendemos criticamente, permitindo-nos modifica-la, sua tarefa será incompleta (SAVIANI, 2011, p. 214).

Assim, estudar comparativamente os avanços da educação em Arte em Cuba e Brasil, se insere menos no intuito de identificar falhas das políticas públicas brasileiras e mais na intenção de nos conduzir a um pensamento unificador da materialidade de trabalho enquanto educadores latino americanos e produtores de conhecimento. Conhecimento esse que é, também, forma de resistência.

A América Latina vai se colocando, no mundo, também como um lugar de produção pedagógica. Essa questão adquire novos contornos e novas urgências diante das políticas e estratégias de internacionalização na educação e das discussões sobre (des)colonialidade (MOTA NETO, 2016).



Referências bibliográficas

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. **A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 68, p. 208-223, out. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644127>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações** e mudanças no ensino da arte. Coautoria de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Adriana Portella. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo, SP: Perspectiva, c1978. 132p., il. P&B, 21cm. (Coleção Debates, 139).

_____. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estud. Av., São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, Dec. 1989. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso>. access on 20 June 2018.

BARRIOS, Margarida. **Acentúan educación estética y artística**. Diário de la Juventud Cubana, 2015. Disponível em <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2012-03-07/acentuan-educacion-estetica-y-artistica> Acesso Maio/ 2018.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CUBA. **Programa Educativo em Arte**. 2009. Disponível em <<http://www.cubaeduca.cu/educartinstprogramaeduc2>> Acesso em 01. Agosto de 2018.

DUARTE, Newton. O ensino Escolar como ressurreição dos mortos. In.: DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. **Los Valientes**: a formação de professores na escola secundária básica em cuba. Santos, 2006. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação),



LOYOLA, **Professor-Artista-Professor**: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte, Belo Horizonte, 2016. Disponível em < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EBAC-A9GJ98/professor_artista_professor__materiais_did_tico_pedag_gicos_e__ensino_aprendizagem_em_arte.pdf?sequence=1 >

MARTINS, L.M. **Psicologia histórico-cultural**, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. IN: MARTINS, L.M.; A.A. ABRANTES; M.G.D. FACCI (Org). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

SALOMÉ Josélia Schwanka. **Ensino da arte e políticas públicas**: entre objetivos reais e promulgados. Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In A.C.G. MARSIGLIA (org.) Pedagogia histórico-crítica: 30 anos, 2011, p.197-225

VELOSO, Mariza. **José Martí**: modernidade e utopia. Soc. estado. [online]. 2011, vol.26, n.2 Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000200008&lng=en&nrm=iso> Acesso em 23 jul 2018

VELUNSA, Vivian. La educación artística en las políticas culturales y educativas: convenio educación cultura. Unesco, 2016. Disponível em http://www.lacult.unesco.org/lacult_en/docc/PonenciaCuba.pdf Acesso, Jun/2018.



A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS: ANÁLISES TEÓRICAS E LEGAIS PARA O PROFESSOR DE ARTE/PESQUISADOR/AUTOR

Monica Rodrigues de Farias¹ 1 – UFMA/PROF-ARTES

Resumo

Nesse artigo, busca-se inicialmente pautar reflexões sobre a necessidade do professor ser pesquisador/autor e, algumas interferências contrárias que se interpõem à realização de pesquisas que corroborem em melhorias para o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Em seguida, a análise se volta ao processo da educação em Arte e em específico, das Artes Visuais, buscando amparos teóricos/legais que justificam a necessidade de uma aprendizagem contextualizada e significativa - da Constituição Brasileira à atual Base Nacional Comum Curricular, chegando até as Diretrizes Curriculares Estaduais. Por fim, faz-se uma apreciação reflexiva sobre esses documentos que afirmam a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica e sua contextualização, a partir das produções e saberes artísticos locais.

Palavras-chave: Professor/pesquisador/autor. Contextualização. Ensino de Arte/Artes Visuais.

As pedras no meio do caminho do professor/pesquisador

A busca por um trabalho de excelência na educação deveria ser o objetivo principal de todos os profissionais docentes. Mas, a realidade no Brasil e as questões contemporâneas de ordem econômica, política e social, impõem entraves que dificultam o alcance desse objetivo por longas décadas. A falta de condições dignas salariais de trabalho impulsiona o professor a regimes de trabalho em dois, três turnos, e esse é, notoriamente um dos motivos da baixa participação desses profissionais em pesquisas para o aprimoramento de suas práticas. Mas sobre a indissociabilidade do ensino e a pesquisa, Freire destaca:

¹ Mestra em Artes pelo PROFARTES/UDESC/UFMA. Especialista em Artes Visuais. Arte/educadora pela Secretaria do Estado do Maranhão. Licenciada em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. E-mail: rodriguesdefarias.monica@gmail.com.



Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

A falta de incentivo das secretarias municipais e estaduais de educação no Brasil também contribuem para esse desestímulo, e quando o educador, por esforços próprios, consegue ingressar em alguma Pós-Graduação que lhe possibilite o aprimoramento em suas práticas educativas por meio da pesquisa, as questões burocráticas de embargo à licença são muitas, dificultando e, por vezes, impedindo que o profissional da educação ingresse nesses cursos e se qualifique, para que possa enfim, trazer os resultados de sua formação para seu ambiente educacional de trabalho - a escola pública e aos seus alunos, conseqüentemente. Porém, mesmo diante desse lamentável quadro:

[...] em diferentes lugares do planeta, sempre existe uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e em regenerar o ensino. São os educadores que possuem um forte senso da sua missão (MORIN; CIURANA e MOTTA, 2003, p. 98).

Essa missão alimenta a alma de muitos professores pesquisadores que, mesmo nas adversidades do tempo presente, sabe da sua importância para a promoção de “[...] cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária” (Ibid., p. 98).

Além disso, o professor convive cotidianamente com a inversão na sala de aula, crianças e jovens oriundos de famílias desestruturadas, e as funções atribuídas de educar na área de co-



nhecimento de formação vem ampliando-se a cada dia, inserindo outras funções, como: ensinar boas maneiras, ética, cidadania, acompanhamento psicológico e de saúde aos alunos. Diante desses novos papéis do professor, contribuem os autores novamente:

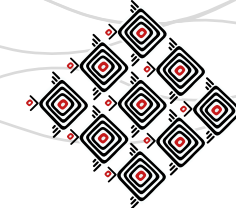
O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida. A transmissão necessita, evidentemente, da competência, mas, além disso, requer uma técnica e uma arte (...) A missão supõe, evidentemente, fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano. A missão é, portanto, elevada e difícil, porque supõe, simultaneamente, arte, fé e amor (Ibid., p. 98-99).

Não é possível seguir adiante na construção de uma sociedade mais igualitária, se o professor – o principal responsável por essas transformações, se manter inerte à mercê dos ditames do sistema que o aprisiona. Conforme afirma Demo (2015, p. 47) “é condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador”, assim é necessário ver-se como agente de transformação, mesmo nas condições mais adversas impostas.

Territórios legais do Ensino de Arte/Artes Visuais: do nacional ao local

Diante do desafio que é para o professor/pesquisador/autor buscar realizar seus Meios de Ensino e Aprendizagens - MEAs² contextualizados com a realidade local dos alunos, alguns di-

2 Podem ser apostilas, pranchas visuais, vídeos-documentários, slides, etc. São os recursos produzidos para o auxílio na prática de ensino/aprendizagem com os alunos. Objeto de pesquisa da autora, tema de sua dissertação de Mestrado com título @rte.ma: elaboração de Meio de Ensino e Aprendizagem – MEA para educação básica do Estado do Maranhão a partir de produções das artes visuais maranhenses do século XXI.

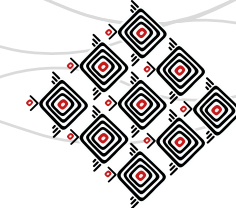


recionamentos de origem legal respaldam e incentivam essa ação de pesquisa, como podemos comprovar inicialmente na Carta Magna – a Constituição Brasileira (1998), no Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção II Da cultura, Artigo 215 que fala: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988, p. 126, grifo nosso). Assim sendo, é função do educador de Arte fazer tudo que estiver ao seu alcance para oportunizar, a crianças e jovens, o acesso a essas manifestações culturais. Dando continuidade à análise de documentos que se alinham nesse sentido, passar-se-á a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Art. 26, Redação dada pela Lei nº 12. 796, de 2013:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Na questão referente aos currículos, segundo a própria LDBEN, esses devem ser complementados em seus conteúdos por uma parte diversificada, em que as características regionais e locais se inserem. Seguindo o mesmo texto, Art. 26 Parágrafo 2º, Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017 irá se encontrar outra referência importante, que respalda a presente pesquisa, quando diz: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Observa-se então, que na letra da Lei já se propõe a inserção ao alunado dos conhecimentos referentes à região de origem deles. Apesar disso, as ações de políticas públicas concretas voltadas à produção de recursos didáticos para esse fim, estão ainda longe da realidade que o documento sugere. Outra questão é que existe a eterna instabilidade em relação a Área de Co-



nhcimento Arte, que de acordo com as conveniências governamentais, anda sempre no limiar de ser retirada da educação básica, como por exemplo no ano de 2016, a Medida Provisória – MP nº 746, que propôs diminuir para somente as etapas da educação infantil e ensino fundamental o ensino de Arte, substituindo o artigo 26, parágrafo 2º, que assim determinava: “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Apesar do grande impacto que atingiu a categoria de arte-educadores do Brasil, a pressão dos órgãos representativos da área Arte³ e o apoio de alunos e pais de alunos de todo o país, que questionaram o absurdo de se querer reduzir os conhecimentos básicos do ensino médio, fez com que o Governo Federal recuasse, permanecendo assim a redação mais recente.

O parágrafo 6º ficou com a redação dada pela Lei nº 13.278, que afirma que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo”. (BRASIL, 2016). Ou seja, o aluno continua a ter o direito legal as aprendizagens nas quatro linguagens⁴ durante seus estudos na escola básica, ministradas por professores licenciados nas suas respectivas habilitações artísticas. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2ª versão colocava⁵ “formado em uma das licenciaturas do

3 Federação de Arte Educadores do Brasil/FAEB, Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação/ANPED, Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas/ABRACE, Seção Nacional do Fórum Latino-americano de Educação Musical/FLADEM, Associação Maranhense de Arte Educadores/AMAE, entre outros seguimentos.

4 Esse é um texto que ainda dar margem a algumas interpretações errôneas, pois algumas secretarias de educação entendem que a proposta curricular é para ser executada por um professor, insistindo na polivalência já superada da Lei 5.692/71, com a extinção dos cursos polivalentes em Educação Artística pela LDBEN nº 9.394/96.

5 O verbo encontra-se no tempo passado ao se referir a 2ª versão da BNCC, pois já tem outros textos normativos em vigor: a versão definitiva da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em 20/12/2017 e agora encontra-se em estágio de implementação pelos estados e municípios; já a BNCC do Ensino Médio foi en-



campo artístico oferecidas no país: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (BRASIL, 2016a, p. 517). Sobre esse tema ainda “mal compreendido”, uma Carta da Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB foi divulgada em 30 de abril de 2018, fazendo proposições referentes ao componente Arte na Educação Básica, como pode se conferir no documento postado no site dessa Federação.

Continuando o percurso nos textos/marcos legais da educação em Arte, mas agora de forma mais específica, em Artes Visuais, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs diz que como objeto de apreciação significativa, o aluno deve ter: “Convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional)” (BRASIL, 1997, p. 63, grifo nosso). De forma que não se pode excluir/omitir as produções artísticas de cunho local ao alunado, somente por não haver material educativo produzido e disponível sobre o tema, e se não existe é, portanto, necessário fazê-los.

Uma das formas de promover ações docentes no sentido de superar as dificuldades sobre MEAs contextualizados com a arte visual local é o incentivo à pesquisa, através de políticas públicas voltadas aos professores de Arte, para tentar suprimir tal ausência de MEAs contextualizados com a arte local. Ou seja, o professor, que é um dos responsáveis por oportunizar essas vivências aos alunos, precisa encontrar meios de proporcionar a eles a valorização das artes visuais como produto cultural e histórico, levando-os através de ações arte/educativas diversificadas a: “observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história” (Ibid., p. 64, grifo nosso).

tregue ao Conselho Nacional de Educação – CNE no dia 03/04/2018 para ser discutida e aprovada definitivamente.
Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de mai. 2018.



Ainda nesse mesmo documento, há encaminhamentos sobre como realizar essas ações:

Pesquisa e frequência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno. Contato frequente, leitura e discussão de texto simples, imagens e informações orais sobre artistas, suas biografias e suas produções. Elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências com formas visuais, informantes, narradores e fontes de informação (Ibid., p. 65, grifo nosso).

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCEs de Arte: “Para efetivação de uma aprendizagem significativa, é importante considerar uma prática de ensino que esteja relacionada às produções e manifestações artísticas presentes nas comunidades e às demais dimensões da cultura” (MARANHÃO, 2017, p. 42).

Nos PCNs de Arte de quinta a oitavas séries, continuam as orientações, dizendo que o aluno precisa:

Identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural (BRASIL, 1998, p.48, grifo nosso).

E nos PCNs voltados ao Ensino Médio, diz que:

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto (...) O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo (...) A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural (BRASIL, 1999, p. 91, grifo nosso).



Ainda com o PCN do Ensino Médio, a citação seguinte afirma que:

Por meio de práticas sensíveis de produção e apreciação artísticas e de reflexões sobre as mesmas nas aulas de Arte, os alunos podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se, nessa área, de saberes culturais e contextualizados referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos (Ibid., p.171, grifo nosso).

A dinâmica desses textos faz uma amostragem da importância das aprendizagens culturais contextualizadas e significativas para o aluno, pois essas aprendizagens serão basilares em sua formação estética e no exercício cotidiano da vida adulta. A própria LDBEN nº 9.394/96 em seu Art. 35, diz que o Ensino Médio tem como finalidade:

[...] o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (BRASIL, 1996).

Portanto, pelo que rege a lei, “todos os saberes” a serem apreendidos no Ensino Médio devem objetivar a construção de cidadãos capazes, críticos e criativos para a continuação de seus estudos em nível superior ou no mundo do trabalho. Para isso, parte importante nessa construção serão as vivências contextualizadas e significativas que o professor de Arte possa mediar com esses alunos durante as etapas da educação básica até a fase final do Ensino Médio.

No que concerne ao estado do Maranhão, a Secretaria do Estado da Educação - SEDUC também elaborou os seus Referenciais Curriculares Estaduais - RCEs. Nesse documento se encontra a seguinte orientação relacionada aos objetivos do Ensino da Arte no Estado: “Valorizar a

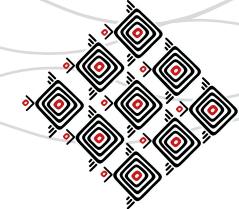


pluralidade cultural e suas diversas manifestações existentes no Maranhão, compreendendo-as a partir dos conhecimentos estéticos e artísticos produzidos e disseminados no âmbito da escola” (MARANHÃO, 2007, p. 84). O mesmo documento afirma que entre as “Competências”, o aluno deverá: “Identificar as potencialidades artísticas e culturais existentes no Maranhão, compreendendo-as à luz das manifestações nacionais e internacionais” (Ibid., p. 85, grifo nosso). Em “Habilidades”, o documento diz que o aluno deverá: “Valorizar o patrimônio artístico local, regional, nacional e internacional, percebendo a importância da memória para a ressignificação da realidade” (Ibid., p. 85). Ao se referir aos “Conhecimentos em Arte”, aparece como tema regionalizado a “Arte sacra Maranhense” (Ibid., p. 86), todos os demais conteúdos são de História da Arte nacional e internacional ou de Fundamentos da Linguagem Visual. Mesmo diante deste vazio de conteúdos voltados a região de origem, em “Orientações Metodológicas”, o texto chama atenção e merece uma análise a parte, veja:

[...] quanto ao tempo reservado para os conteúdos previstos para a Base Nacional Comum (75%) e para a parte diversificada do currículo (25%). Dessa maneira, dentre as 80 horas anuais que doravante deverão ser destinadas ao ensino de Arte, 60 horas (ou 75%) devem ser reservadas para o estudo específico de uma das linguagens artísticas e 20 horas (ou 25%) para as demais, considerando e valorizando as peculiaridades culturais da região (Ibid., p. 88-89, grifo nosso).

Claro que deverá haver sim, uma Base Comum e uma parte diversificada (com temas voltados as especificidades culturais da região. A contestação é sobre a orientação que coloca o professor numa situação irregular ao sugerir que ele deverá destinar 25% da carga horária “para as demais”, ou seja, leia-se para as outras linguagens⁶ da Arte que não são da formação

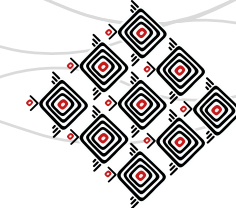
6 O uso do termo linguagem para Arte já é combatido por alguns profissionais da área de ensino e pesquisa em Arte, já que é uma área de conhecimento própria. Porém ainda usamos o termo “linguagem” neste artigo por conta dos textos oficiais que ainda assim determinam a Arte, como pertencente à Área Linguagem Códigos e Suas Tecnologias.



do professor - que é habilitado em cursos de licenciatura específica em apenas uma linguagem (Cf. Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015). Essa “orientação metodológica” é uma questão que merece ser revista. Releva-se esse dado (embora não se possa deixar de citá-lo), pois esse é um documento de 2007. Porém, nesta data, as Universidades do Brasil e inclusive a Universidade Federal do Maranhão - UFMA, responsável pelo curso de formação do profissional licenciado em Arte do Estado do Maranhão, já era dividida em habilitações/áreas específicas, como é possível constatar em informes dos cursos pelo site deart.ufma.br (ver referencias) Teatro, Artes Plásticas e Música. Para que não haja dúvidas quanto a esse tema, a BNCC, em sua 2ª versão deixava ainda mais claro, qual linha a seguir sobre o referente assunto (BRASIL, 2016a, p. 517, grifo nosso):

[...] no Ensino Médio, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constituem os quatro componentes artísticos obrigatórios e devem ser ministrados cada um pelo seu respectivo professor, formado em uma das licenciaturas do campo artístico oferecidas no país: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (...) da legislação vigente, não há formação polivalente em Artes, mas licenciaturas que formam professores em um dos quatro componentes.

Encerrando a questão da polivalência em Arte, e voltando as questões da contextualização dos saberes, em 2014 a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão – SEDUC/MA elabora suas DCEs, e surge no tópico “O que deverá ser ensinado em artes visuais no Ensino Médio”, e as sugestões foram: História da Arte Universal e no Brasil, Fundamentos da Linguagem Visual, “Arte no Maranhão” e “cinema contemporâneo mundial, nacional e maranhense” (MARANHÃO, 2014, p. 45). Um avanço realmente significativo, embora faltasse ainda, uma especificação mais definida dos conteúdos contextualizados com as artes visuais local. Em 2016, A SEDUC/MA faz



o convite a professores especialistas⁷ de seguimentos das linguagens da Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, para organização e detalhamento de uma Matriz Curricular, procurando contemplar também as especificidades regionais. Para a disciplina Artes Visuais, acrescentou-se aos conteúdos já existentes a inclusão da História das artes visuais maranhense (desde a Pré-história até a Contemporaneidade) e informações sobre locais culturais de visitação artística e histórica da cidade, filmes e livros relacionados aos aprofundamentos nos estudos regionais em artes visuais. Lembrando que essa matriz curricular foi planejada de forma colaborativa entre os professores convidados de Arte especialistas em suas respectivas áreas de formação. Assim inseriu-se propostas de conteúdos para o Ensino de Artes Visuais do Ensino Médio no Maranhão, assim como os especialistas das outras áreas também o fizeram. Após a finalização dessa consultoria, a matriz esboçada foi devolvida aos técnicos responsáveis da Secretaria pelo currículo do Estado do Maranhão, para a inclusão no documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio: caderno de Arte (ver referencias) que ficou disponível no site da SEDUC a partir 2017. Esse documento surgiu também das necessidades de revisão e de inclusão de novas diretrizes para a educação por áreas de conhecimento da Educação Básica discutidas pelos Seminários Regionais da BNCC, no ano de 2016.

O Plano Nacional de Educação - PNE já abordava a questão da necessidade de contextualização dos saberes locais, ao estabelecer o pacto interfederativo entre União, Estados e Distrito Federal e Municípios para criação das diretrizes para a educação básica, afirmando que para a formação dos alunos deveriam ser “(...) respeitadas as diversidades regional, estadual e local” (BRASIL, 2014).

A BNCC do Ensino Médio 2^a versão, já indicava a contextualização em seus direcionamentos, quando dizia:

7 Em Artes Visuais, os professores responsáveis foram: Adriana Tobias Silva, Alessandra Lílian de Jesus Teixeira, Ellen Lucy Moreira Viana e a autora - Monica Rodrigues de Farias.



A progressão dos conhecimentos nas artes, no Ensino Médio, não se dá de forma linear, rígida ou cumulativa (...) Sua seleção e apropriação pela escola e pelos sistemas de ensino deve considerar e reconhecer o contexto regional, social e cultural dos estudantes (...). (BRASIL, 2016a, p. 523, grifo nosso).

O foco da educação nacional agora está voltado a implementação nos Estados e Municípios da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com texto homologado no final de 2017. Já a BNCC direcionada ao Ensino Médio, foi entregue a 3ª versão do texto ao CNE em abril de 2018. A partir da análise das duas redações recentes em comparação as anteriores no referente ao “componente Arte”, verificou-se que muito da versão anterior, com textos mais claros e objetivos em relação as conquistas legais da área Arte foram excluídos e em seu lugar tem-se:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada e estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre as linguagens (...) (BRASIL, 2017a, p. 194, grifo nosso).

O estranho não é o que está sendo colocado, mas as motivações para essa ênfase no “diálogo”, e outras orientações nesse mesmo sentido, visto ser algo óbvio – de certa maneira, no trabalho docente de qualquer área de conhecimento. Outra frase do tipo: “atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução [...]” (Ibid., p. 194, grifo nosso). Ou ainda colocar cada uma das quatro linguagens do componente curricular Arte: Artes visuais, Dança, Música e Teatro como “unidades temáticas” (Ibid., p. 195), o que retrocede em sua importância como Área de Conhecimento que já deveria ser assim reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e ser autônoma



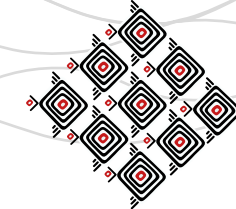
com seus quatro componentes artísticos, diante de sua ampla epistemologia e historicidade que certamente não pode ser simplificada a unidade temática.

A BNCC do Ensino Médio vem enfatizando “materialidades híbridas”, “fronteiras entre linguagens artísticas” que permitam “aos estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro” (BRASIL, 2018, p. 474, grifo nosso). Uma redação com demasiada ênfase no hibridismo entre as linguagens e ausência de textos que se posicionavam contra a polivalência. Mas são questões que devem ser problematizadas certamente e que podem ser reelaboradas em tempo – afinal a Base é um documento normativo que auxiliará aos estados e municípios em suas construções curriculares ainda. Esses foram apenas levantamentos recentes que precisavam ser apresentados, pois partem das questões mais recentes relacionadas as políticas públicas voltadas ao Ensino de Arte no Brasil, e que devem fazer parte do interesse de todo professor/pesquisador/autor.

Diante de todos os amparos legais dispostos até então, tem-se a certeza que é mister elaborar MEAs que oportunizem ao Ensino de Artes Visuais, as ricas temáticas que envolvam e contextualizem as obras e os artistas locais, visando promover a valorização da cultura de sua cidade e de seu estado, fomentando o sentimento de pertencimento tão necessário ao pleno desenvolvimento dos alunos.

Considerações finais

As questões levantadas até aqui partem primeiramente da necessidade de ser um professor pesquisador que permanentemente se questiona e se desafia a buscar o novo, visto também como o realizador de uma missão política. Em contrapartida, entende-se que o incentivo à contínua formação desse educador por parte dos sistemas administrativos de ensino empregadores, quando acionados, dificultam burocraticamente a saída do mesmo para estudos em pós-gradua-



ções, cerceando a aplicabilidade concreta de pesquisas para a melhoria do exercício docente no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa voltada a Meios de Ensino e Aprendizagem – MEAs, é enfatizada com o foco nas bases legais que legitimam a contextualização dos saberes artísticos locais.

Analisa-se a LDBEN, MP nº 746, PCNs, DCEs, BNCC em trechos que citam a necessidade de um ensino de Arte contextualizado com as realidades locais, assim como, algumas contradições textuais oriundas de cenários políticos que intervêm na redação destes documentos de acordo com as intenções políticas vigentes.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista em abril de 2016a. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 09 jul.2017.

Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. 3ª Versão. 2018. Disponível em em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm >. Acesso em: 09 jul. 2017.

_____. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes da Educação Nacional e atualizações do Ensino de Arte. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2017.

_____. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Dispõe sobre as Diretrizes da Educação Nacional e atualizações sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2017.



_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 10 jul.2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera o § 2º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 24 mar.2018.

_____. MEC. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 18 mar.2017.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 30 set. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Arte. Ensino de primeira a quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Arte. Ensino de quinta a oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.



DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão/SE-DUC, 3. ED. São Luís, 2014.

MARANHÃO. **Orientações Curriculares para o ensino médio: caderno de arte**. Secretaria de Estado da Educação: São Luís, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/CADERNO-ARTE-PRONTO-ATUALIZADO-EM-19-JUL-2017-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2017.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

Sites:

Carta Faeb. Disponível em: <<https://www.faeb.com.br/cartas>>. Acesso em 12 de mai. 2018. Curso de Teatro. Disponível em: <http://deart.ufma.br/arq/matriz_teatro_20_2007-1.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

Curso de Artes Visuais. Disponível em: <http://deart.ufma.br/arq/matriz_artesvisuais_10_2010-2.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

Curso de Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas. Disponível em: <http://deart.ufma.br/arq/matriz_edartistica_2B_artesplasticas_1996-1.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

Curso de Música. Disponível em: <http://deart.ufma.br/arq/ppp_musica_licenciatura_presencial_2006.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

Caderno de Arte. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/CADERNO-ARTE-PRONTO-ATUALIZADO-EM-19-JUL-2017-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>>. Acesso em: 10 de ago. 2017.



QUANTO CUSTA UM PIBID?

Neder Roberto Charone¹ - FAV/UFPA
Joel Cardoso² - ICA-PPGArtes

Resumo:

O trabalho reflete sobre o ensino de Artes Visuais no universo da graduação em licenciatura da Faculdade de Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais /UFPA e as práticas no Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência – PIBID. Discorre, ainda, sobre as mudanças operacionais e referências provocadas pela adequação do programa ao universo da escola pública, levando-se em conta a relação entre teoria e prática na formação do docente. Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Formação docente. Metodologia de ensino.

Historia e contexto

O Ensino de Arte em sua história recebe interferências que o impulsionam para um contexto educativo e social, numa permanente tentativa de ajustá-lo às demais etapas do ensino de outras disciplinas do contexto escolar, como instrumento de manutenção ou transformação da sociedade. Nessa galáxia estão os professores, alunos e as unidades educacionais – tanto aquelas de formação quanto as de instrução, unidas pelo que conhecemos por ensino. Quanto às Artes, na sociedade, elas ainda aparecem como adereço cultural, e, em outros momentos, como artefato e, muito como técnica

1 Professor efetivo do curso de Artes Visuais, vinculado ao Instituto de Ciências da Arte (ICA-UFPA); Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia e, agora, doutorando em Artes – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa História, Crítica e Educação em Artes.

2 Professor Associado IV da UFPA, vinculado à FAV-ICA e ao PPGArtes (Mestrado e Doutorado em Artes). Doutor em Literatura Brasileira e Intersemiótica. Atualmente, Diretor Adjunto do Instituto de Ciências da Arte.



possível empregadas como didática para apoio de outras atividades e áreas de saberes. Apenas nos museus e galerias as artes visuais se apresentam com personalidade e alma própria.

Este artigo reflete sobre esse amplo universo, bem como sobre pressupostos que embasam algumas das ações anteriores e atuais dos docentes que atuam na formação para o licenciado em artes visuais e do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência em Artes Visuais, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes Visuais, Instituto de Ciências da Arte da UFPa.

A formação de professores tem, ao longo da trajetória humana, um fantástico acervo e um não menos fantástico enredo, cujas ações espontâneas ou premeditadas têm por objetivo ensinar algo a alguém; desde o contador de histórias com a didática da oralidade, perpassando pelos xamãs que relatam as fábulas da criação do seu mundo contemplados no cotidiano grupal, até as propostas de Comênio e da livre vontade de aprender da Escola inglesa de Summerhill, que se relacionam aos métodos técnicos do saber fazer da sociedade tecnológica para o bem ensinar. Convém que tenhamos em mente a proposição freiriana, segundo a qual o sujeito pode ser o agente de seu ensino. Para cada um deles, a Arte recebe uma significação em comum acordo com a sociedade que a produz e consome, ou, em outros termos, a Arte enquanto produção ou expressão de um fazer no âmbito da compreensão da arte como produto intelectual de que fala Eco (2013).

Estas relações entre Educação e Arte parecem ser quase “normais” – enquanto a educação trabalha na direção do desenvolvimento das gerações, com o objetivo do progresso social a Arte os revela no que de mais humano há no ser,

[...] assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções (OSTROWER, 2010, p. 56).

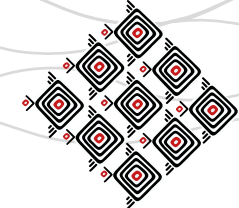


A produção artística, quer para o êxtase, quer enquanto produção de um artefato ou como método de aprendizagem, nas últimas décadas se expandiu na direção da cultura de massa, da publicidade e tecnologia e, como não poderia deixar de ser, reconheceu seu parentesco com o *design*, com a moda, decoração e o artesanato. O sistema de ensino acadêmico das artes plásticas e visuais enquanto paradigmas da técnica representacional do século passado, caminhou em direção do paradigma moderno e relacional, trazendo o espectador para junto da obra e, na atualidade, para o universo tecnológico e virtual do contemporâneo, onde mudanças essas que não pressupõem o esquecimento destes sistemas do passado enquanto processos de ensino de artes.

Desde sua instalação nos idos dos anos de 1976, a graduação em licenciatura em Educação Artística com habilitação em artes plásticas na UFPa tem respondido aos apelos educacionais, políticos e artísticos dominantes nesse período, que tinham como objetivo primordial a obrigatoriedade da formação e que em sua trajetória formou e fundamentou a criação de outros cursos na região através da formação de professores de artes plásticas que conduziram o ensino e a formação de artistas na perspectiva de transformar uma realidade, apesar de todo o sistema educacional brasileiro operar num sentido de redenção da sociedade, no aspecto que fala Luckesi (2010).

As práticas da professoralidade³ dessa etapa contornavam apenas o que era posto no espectro curricular oficial – uma prática de ensino com tempo bastante reduzido (licenciaturas curta e plena, ambas com 150 horas), que assumiu outra configuração, quando da obrigatoriedade das 400hs a partir dos idos de 1996, quando houve a regulamentação oficial através da

3 Entenda-se, aqui, por professoralidade, aquele sentido proposto por Marcos Villela Pereira, em *Estética da Professoralidade*, que discorre sobre a construção do perfil profissional do professor e a construção de uma identidade através da trajetória de cada sujeito e da diferença que o sujeito produz em si considerando a professoralidade um estado em desequilíbrio permanente (2013, p. 18 e 35).



LDB, conduzindo o ensino de Arte para a vivência e a reflexão do como e por que ensinar arte e sua função educativa.

O Núcleo urbano e a sociedade de Belém, ao implantar equipamentos como salões e museus, solicita novas vertentes de caráter formativo do professor de artes visuais e propondo as escolas que assumissem a Arte enquanto conhecimento, alicerçado por lutas de caráter político e didático-pedagógica. As práticas relativas ao ensino da arte, metodologicamente, se distanciaram das práticas tradicionais em direção do fenômeno da arte em seu aspecto polissêmico – expressão e linguagem dentre eles apoiado no dizer de Langer de que “a arte é a criação de formas perceptivas expressivas do sentimento humano” (2010, p. 82).

Não havia uma proposta nas práticas do ensino de arte visuais para além dos muros da Universidade, a não ser as decorrentes de oficinas ministradas em instituições de ensino não-formal, assumidas no plano particular, ficando a prática no âmbito da experimentação pessoal, de tal maneira que a escola do aluno converter-se-ia também em material primordial para formação de sua identidade como professor, isto é, transformar-se-ia, então, em uma continuidade das práticas percebidas e exercidas no pequeno espaço da graduação. A presença tímida dessa prática oficial limitava as reflexões sobre o processo didático pedagógico da prática de ensino das artes visuais, evidenciando um grande conflito: saber Arte, saber ser professor de Arte.

A relação entre teoria e prática no processo formativo do professor em artes visuais, no caso das práticas oferecidas pelo projeto Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência - PIBID não podem ser olhadas isoladamente, mas à luz do contexto em que está posto, ou seja o sistema da escola e a política de formação, o que provoca questionamentos e indagações sobre sua validade quanto ao modo de atuar, ou uma maneira de alterar as formas de relação que podem se estabelecer em sala de aula entre professor, conteúdos, e aluno. Quanto custa isso? O lucro é a mudança da didática tradicional, deixando o “belo” e o “decorativo”, indo na direção da expressão pessoal respeitando o aluno e o tempo cronológico do professor em formação.



Sobre os Fundamentos

Muito temos ouvido nos discursos de políticos, de dirigentes de escolas, de ministros, de autoridades policiais e mesmo de diretores de ONGs que a escola deve ser a (trans)formadora da juventude, o futuro do país, a redentora das mazelas da sociedade. Em paralelo, as universidades pressionadas para uma melhor qualificação formativa desses futuros profissionais, abrem espaço para esse tipo de descoberta, ao apresentar projetos de extensão cuja finalidade é a de fundamentar a formação do profissional para atuar em sua região. Com esta proposição, a linha que as mantinha distante - a formação superior e a realidade da; escola pública - se curva fazendo com que os pontos se confundam - início e fim.

O Programa PIBID faculta oferecer oportunidades de prática à docência aos alunos da licenciatura em artes visuais, por meio de uma ação de ensino e aprendizagem realista e contextualizada nas escolas e que descortina o universo da realidade da rede pública. A consciência desse ensino vai de encontro ao que disse a primeira versão da Lei de Diretrizes cuja finalidade era romper o pensamento de alguns diretores de escolas, de que as artes continuam sendo uma área expressiva, apenas para alegrar a escola, sem contornos e objetivos definidos.

O significado da Arte na educação evidencia a importância que ela ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo⁴.

Por outro lado, a importância da prática pedagógica através do PIBID, em artes visuais hoje, aponta para uma direção contrária à de repetição dos conteúdos e técnicas do ensino

4 A sociologia da arte que a vê como produto antropológico.



tradicional, que parece ter um “caráter negativo”, pois a realidade já se transfigurou e, mais que isso, essa repetição contribui para a cristalização de uma determinada prática impeditiva da processualidade do ensino. Em novas experiências promovidas pelo projeto, o futuro professor exercita ensaios sobre a realidade, embarcando com o aluno nessa aventura de invenção do novo (Pereira, 2013).

Não podemos fechar os olhos para a concepção/conceito de Arte tida por diretores, coordenadores pedagógicos e - por que não? - também professores de arte, que a função e amplitude da Arte seriam ainda o de representar e fazer bem para ser admirada e logo esquecida. No entanto, em seu processo de feitura, envolveu um universo emocional, material, e reflexivo do aluno numa proposição metodológica do professor, atento ao esquema processo (ensino) – produto (a produção do aluno enquanto expressão de si).

Nas unidades conveniadas, nas fraldas urbanas do Campus, com um quadro social de abandono, a presença de ações educativas sob a atuação dos bolsistas, renovaram o contexto do ensino de arte, com o objetivo de alavancar o IBED diante de um marasmo metodológico e distanciamento conceitual do que se faz em arte hoje, tanto no que toca às ações de ensino e aprendizagem quanto em relação às manifestações nos salões e galerias locais. Essa constatação ficou evidente nas visitas sondagens pelos bolsistas, com a finalidade de redirecionar a fundamentação didático - filosófica para conceitos contemporâneos para arte, educação em arte e ensino de arte e as possíveis tecnologias empregadas como suporte para a criação em sala e possivelmente fora dela.

A presença do método tradicional nas escolas, ainda se faz presente para justificar através de um produto visível a existência do ensino de arte em detrimento ao sentido do momento criador, inventivo e autônomo do aluno ao por em prática suas ideias e leitura de mundo.

Esta metodologia nos obrigou a rever também as atitudes, posturas extratificadas e seus fundamentos na graduação, de modo a diminuir o choque epistemológico entre o conhecimen-



to construído em sala de aula e um possível uso no universo do ensino público de artes, cuja dinâmica está apresenta num distanciamento do universo conceitual das artes e seu ensino no momento contemporâneo, bem como de seus meios, suportes e maneiras de se expressar.

A Relação Metodológica: produto / processo

Na Faculdade de Artes Visuais- ICA, o Programa PIBID chegou em 2012, calcado em uma proposta ampla para as artes visuais enquanto conhecimento de bases científicas assentes na teoria da forma e da percepção, solicitando saberes dessas teorias dominantes no sec. XX tanto do acadêmico de artes quanto, também, um certo contato com as artes pelo aluno da rede pública. Aqui, defrontamo-nos com o primeiro choque paradigmático: a arte tida como “o belo”, o fazer bem representativo, com o convencional do ensino da arte acadêmica e a arte enquanto ideia, enquanto leitura de mundo e um certo grau de “analfabetismo” visual.

A realidade das escolas tidas como *locus* para essa prática estava distante de um ensino coerente tanto em sua proposta de ensino de arte, ainda centrada no professor e em teorias distante dos referenciais dos alunos como os discentes bolsistas inseguros em sua proposição didática. Criou-se um fórum interno de discussão buscando normas e processos associando o conteúdo aplicado pela professora regente a uma prática e um conceito de arte que fosse compreensível aos alunos da escola pública.

No desenho curricular da licenciatura em Artes Visuais, a prática de ensino se presentifica nas disciplinas de estágio supervisionado e nas livres iniciativas de cada um na busca de outras possibilidades de ação educativa para o exercício da professoralidade – esta, aqui, tida como o processo de construção do corpo e da alma daquele que ensina. Além da discussão interna, pela ausência de uma proposta política para além dos muros, tínhamos apenas a proposição política que levava em conta o projeto pedagógico, enquanto objetivos de formação e possibilidades



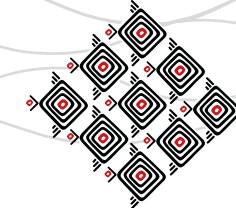
de participação no programa de incentivo à docência. Houve abertura para ver uma paisagem pouco conhecida de nossa realidade e apenas ouvida em encontros, congressos e relatos de experiências: surge um ponto de fuga – a possibilidade de sair para as teorias afirmativas e tentar uma metodologia para o ensino das artes visuais de saberes e sabores com temas e cores locais sem deixar de lado, a produção nas artes construído pelo homem em sua caminhada.

O primeiro retorno para o Projeto Político e Pedagógico foi a revisão conteudística das disciplinas de caráter pedagógico e as ações no Estágio Supervisionado provocado por seus objetivos e referenciais metodológicos.

Após o choque ambiental, conteudístico e metodológico do universo escolar da rede pública, o grupo atuante refletiu com bases na realidade vivenciada, encontrando na teoria Freiriana um porto seguro para as finalidades do ser professor de Arte unindo o conteúdo inicial que foi realinhado para a realidade do espaço escolar e ao conteúdo aplicado pelo professor titular da disciplina. Aqui, buscaram-se bases políticas da figura do professor artista com bases em Amaral (2000) quando pergunta: arte pra quê? e apontando fundamentos sobre a preocupação social da arte brasileira.

As mudanças teóricas do projeto e seu cotidiano tomaram outras bases diante da visão descortinada pelos bolsistas, quando foram solicitados a pensar, refletir e atuar para possível mudança da realidade escolar do ensino da arte com autonomia e profissionalismo professoral. O incômodo entre a obrigatoriedade do estágio, de certa forma rígido do desenho curricular e a liberdade de pensamento e ação, aflorou com muitas questões que em sua maioria foram dirimidas no cotidiano. Por método de atuação, baseamos na triangulação oferecida por Pareyson no saber, conhecer e fazer. (1993)

Após a identificação da unidade receptora, uma unidade escolar do Bairro do Guamá, seguido da visita ao local, diálogos com a direção e supervisão escolar sobre o projeto a ser desenvolvido na escola, a preocupação foi reforçar a ação do professor regente de arte. A metodologia

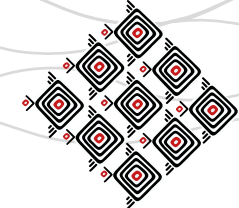


que julgamos adequada foi desenvolver “oficinas”⁵ cujos conteúdos seriam desenvolvidos a partir do planejamento desenvolvido para as aulas de Arte e com origem na disciplina História geral, que insere a Arte como modo de provocar no aluno uma conexão dos saberes e fazeres artísticos com a história geral da humanidade.

Com bases na teoria crítica e social dos conteúdos, buscamos identificar “apelos” visuais que caracterizassem meios e expressões artísticas vivenciadas pelos alunos da escola pública. Com base, ainda, no programa desenvolvido pelo professor de arte, estruturaram-se intervenções com outras metodologias e didática. A abordagem conteudística desconcertou os alunos das séries, como as intervenções metodológicas tinham que se desenvolver na carga horária destinada às aulas de arte. A dinâmica era ter como âncora o interesse dos alunos e, só então, aplicar o assunto de interesse. Houve uma dispersão por parte deles e desespero por parte dos alunos bolsistas pois seus referenciais para atuação foi com base no que se praticava na graduação e o universo que se descortinava era oposto. O interesse no fazer contextualizado deslocou as aulas para os museus da cidade, como reforço de uma identidade e mostrando aos alunos uma outra paisagem que, até então, era desconhecida deles, por uma questão social e financeira.

Nos quatro anos de formação do licenciado em artes visuais, a disciplina Metodologia de Ensino de Artes Visuais contempla fundamentos teóricos do ensino básico, porém os estágios aconteciam nas escolas de Ensino Médio e buscamos um *locus* para essa prática. Defrontamos, aí, com um novo desafio: qual metodologia e conteúdos são possíveis para aplicação no universo de alunos com idade entre 5 a 12 anos e ligados ao mundo da TV e do grafite, universos tão sedutores para esta faixa etária? Custou para que chegássemos a uma didática com base no lúdico e na compreensão da personalidade do sujeito, que expressasse qualidade expressiva no seu contemporâneo (conforme propõe Hall, 2014).

5 O termo oficina geralmente é compreendido como um exercício de técnicas aliadas a práticas desenvolvidas. Isso caracteriza um ensino tradicional. O coletivo, aqui, optou por usar a expressão “ação educativa em artes visuais”.



O desafio se configurou como um novo universo da práxis pedagógica envolvendo o conteúdo, a metodologia e os objetivos para um aluno, cujo sentido de disciplina ainda se encontra longe, trocado que é por um impulso instintivo centrado na alegria de ir para a escola, de ter colequinhas e trocar figurinhas. Porém, as bases do fazer, do conhecer e do exprimir se concretizaram nas criações propostas pelo conteúdo desenvolvido com bases na identidade cultural, revivendo as lendas, mitos, costumes e valores regionais. A educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas, também, de integração em que há a junção da singularidade individual e a unidade social.

O programa PIBID propõe a formulação de propostas para um trabalho com as artes visuais na escola, exigindo que se esclareçam quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos e, por outro lado, implicam na seleção de linhas metodológicas e configuradas através da práxis.

Considero que, articulação entre a educação estética e o fazer artístico contextualizado é a base metodológica e a preocupação com o cotidiano dos alunos não deve restringir os novos saberes artísticos. Tanto o processo de produção como o de recepção deve ser levado em conta, e desta forma, podemos entender a inserção da obra de arte em um determinado meio social no qual o aluno esteja inserido. Por isso, deixamos de identificá-las não por oficinas, mas por ações educativas em artes visuais, em busca de uma atividade formadora mais dialética, com raízes na teoria Freiriana.

Precisamos considerar a educação escolar e o meio social, uma vez que agem através de ações recíprocas e permanentes um sobre o outro. Para os educadores mais otimistas, as aulas de arte são pensadas de forma idealística, uma forma capaz de mudar algumas práticas sociais através da leitura de mundo. Ao mesmo tempo, o aluno-bolsista precisa saber o alcance de sua ação profissional. Mas o que é esse conhecimento? O que é ser professor de artes visuais? Ousamos responder, afirmando que é atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progres-



sista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade. Encontrar uma maneira de organizar o trabalho de ensino de artes que contribua para mostrar esse rumo será um desafio. Ao mesmo tempo, é preciso desmistificar a ideia de que é impossível ensinar artes visuais distante da concepção clássica de que arte tem que ser “o belo”.

Percebemos a prática pedagógica do PIBID em artes visuais como uma maneira de desenvolver a formação e gestão da educação na cultura globalizada, como determinação que se apresenta entre uma formação paralela e continuada o que levaria, evidentemente, a uma educação permanente. Dizemos isso por entender que todas estas ações estão ligadas por objetivarem ao profissionalismo e à cultura geral.

Referências bibliográficas

ECO, Umberto. **A Definição da Arte**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural da Pós Modernidade**. São Paulo: DP&A Editora, 2010.

LANGER, Susanne. **Ensaio Filosófico**. São Paulo: Cultrix, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, São Paulo, 1994. .

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da Professoralidade**. Santa Maria: UFSM, 2013.



O ENSINO DE ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ARTES INTEGRADAS SIM, POLIVALÊNCIA NÃO!

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França¹-EAUFPA
Júnia de Barros Braga Vasconcelos²-EAUFPA
Jucélia Estumano Henderson³ – EAUFPA

Resumo

O presente artigo tem como tema central as *Artes Integradas* a partir da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, que engendra as diretrizes nos níveis de ensino da educação básica. O objetivo é descrever os processos de integração entre as linguagens artísticas (artes visuais, dança e música) em um Projeto Piloto na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, com um olhar concernente a BNCC para o Ensino Fundamental I, anos iniciais. O estudo metodologicamente é de cunho qualitativo em uma pesquisa bibliográfica, com a literatura: sobre o ensino de arte com Barbosa (2009, 2012), Fusari e Ferraz (2008); sobre artes integradas na perspectiva da interdisciplinaridade com Fazenda (2012) e como documento a BNCC (BRASIL, 2017). A experiência pedagógica das artes integradas é exitosa envolvendo a dança, a música e artes visuais de forma interdisciplinar.

Palavras-chave: Ensino de arte. BNCC. Artes integradas.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora de artes visuais da Escola de Aplicação da UFPA. Atuando na Formação de professores e Relações Étnico-Raciais. Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará.

2 Doutoranda em educação pela Universidade Católica de Santa Fé, Professora de artes visuais da Escola de Aplicação da UFPA, atuando na temática da Educação Visual e Multiculturalidade na Educação Básica. Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciatura em artes visuais pela Universidade.

3 Mestra em Artes pela Universidade Federal do Pará. Professora de Música da Escola de Aplicação da UFPA, atuando nos seguintes temas: Educação musical, prática pedagógica em arte e música, formação de professores, pesquisa em manifestações culturais e artísticas na contemporaneidade. Licenciatura em música pela Universidade do Estado do Pará.



Introdução

A educação brasileira nas últimas décadas vem apresentando resultados insatisfatórios, as notas alcançadas não foram as previstas nas metas projetadas. Com a região norte não é diferente. Em 2018, bem recente, foi veiculado na mídia os resultados do Instrumento de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB⁴, o Estado do Pará apresentou índices baixos, ficando em penúltimo lugar nos resultados avaliativos, ganhando apenas do Estado do Amapá. Esses resultados têm impactado de forma direta em políticas para a educação no Brasil, como exemplo dessa afirmação o Ministério da Educação e Cultura/MEC, elaborou um documento normativo, que engendra uma base comum de referência nacional para a formulação dos currículos de acordo com cada nível de ensino da educação básica.

O documento é a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017), que desvela no texto introdutório os princípios e os direitos sobre os quais se estrutura o documento: o direito do aluno à aprendizagem e desenvolvimento alicerçados nos princípios éticos, estéticos e políticos preconizados como pilar da educação integral, almejada pela sociedade brasileira e registrado em distintos documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, sobretudo, visando a formação humana integral, uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Mas, as divergências se espraiam sobre a BNCC, por exemplo: são as dúvidas sobre o valer a pena cursar uma das licenciaturas de arte⁵, história, geografia, ciências, sociologia entre outras,

4 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Portal.ideb.inep.gov.br/. Acesso em 06/09/2018.

5 A Federação dos Arte-Educadores do Brasil/FAEB, em nota pública ao Ministério da Educação e Cultura/MEC, sobre a Medida Provisória do Ensino Médio, considera a Medida Provisória como um retrocesso e um desrespeito ao lastro de luta e achados dos pesquisadores e professores, que há décadas, vivenciam a educação brasileira e

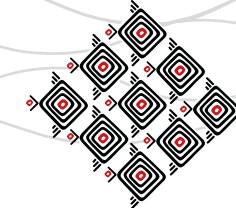


se com a lei que reformou o Ensino Médio, tornaram-se obrigatórias somente as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática; outra questão elencada neste estudo, destacada por Ialveberg (2018), diz respeito ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, que trata a Arte apenas como um dos componentes da área de Linguagens, ao lado de Educação Física e de Língua Portuguesa. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foi inserida como área de conhecimento em documento específico, considerada em mesmo nível de valor em relação às outras disciplinas como Educação Física, História, Ciências, Geografia, Matemática e Língua Português. Assim, podemos inferir que “existe, então, uma equivalência não observada na BNCC” (IAVELBERG, 2018, p. 75).

A BNCC do Ensino Fundamental apresenta como uma das unidades temáticas as “Artes Integradas”, a qual defendemos como uma forma de ampliar concurso para o ensino de arte e os diálogos entre os professores de licenciaturas diversas, respeitando a sua formação; o aluno e seus interesses artísticos e socioculturais, engendrando a realização de um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos criativos e sócio afetivo são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais/culturais/artísticas.

O presente capítulo tem como tema central as *Artes Integradas* a partir da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, homologada em 2017, que engendra as diretrizes nos níveis de ensino da educação básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. O estudo metodologicamente é de cunho qualitativo, desenvolvido em duas etapas: a primeira uma pesquisa bibliográfica, com a literatura especializada, sobre o ensino de arte com Barbosa (2009, 2012), Fusari e Ferraz (2008); sobre artes integradas na perspectiva da interdisciplinaridade com Fazenda (2012); e a Base

aos alunos. Quando elege áreas de conhecimento e torna as disciplinas obrigatórias apenas Matemática e Português hierarquiza-las, fragiliza a formação integral, justamente defendida pela BNCC. Sonegar o Ensino de Arte aos alunos é pensar uma formação tecnicista, sem reflexão, sem criticidade e criação, entre outras questões.

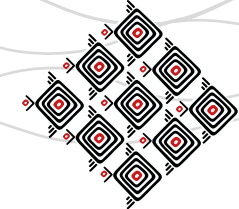


Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017); na segunda, foi abordado os anos iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais, contexto da narrativa da experiência pedagógica das artes integradas da EAUFPA.

Para nortear tal estudo, emergiu a seguinte questão problematizadora: como ocorre o processo de integração entre as linguagens artísticas (artes visuais, dança e música) na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará? Partindo dessa questão o objetivo deste texto é descrever o processo de integração entre as linguagens artísticas (artes visuais, dança e música) desenvolvidas em um Projeto Pedagógico na EAUFPA. As ações do projeto foram desenvolvidas nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Portanto, faz-se necessário rever o ensino de arte no Ensino Fundamental, contexto desse estudo e, por consequência averiguar algumas dimensões como a política engendrada pela BNCC para o ensino de arte nas séries iniciais.

A BNCC e a Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais

Desde o final de 2016, muitas informações sobre mudanças na educação foram veiculadas por todo o país, sendo professores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores, alunos, pais, sendo surpreendidos com uma drástica reforma na educação básica, proposta pelo governo de Michel Temer. Apesar da BNCC defender uma educação integral para o aluno, deslinda no texto duas questões que consideramos corroborar para a fragmentação do ensino, são elas: primeiro, apresenta como obrigatórias apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, hierarquizando-as em relação as outras, a segunda questão é o desmembramento dos níveis de ensino da educação básica, pois no final de 2017, é aprovada a BNCC do Ensino Fundamental e o ensino médio a partir de uma Medida Provisória de nº 746/2016, ainda está em processo de discussões com as entidades representativas da educação e o conjunto da sociedade.



No início do de 2017, igualmente sem debate com a sociedade, o Congresso aprovou a reforma, transformada em lei (nº 13.415/2017). Para se tornar realidade, no entanto, ainda falta a aprovação definitiva da BNCC do Ensino Médio. Reconhecemos os problemas e o quão relevante é a necessidade da discussão sobre a BNCC e o Ensino Médio, pois demandas como a reorganização de carga horária docente, a alocação de mais recursos para a educação em meio a um período de recessão, a estruturação dos espaços escolares etc. Porém, neste estudo nos deteremos ao documento que é a Base Nacional Comum Curricular, especificamente, a parte direcionada para o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Diante da legislação voltada geraram muitos questionamentos, desestímulo e desapontamento da parte dos profissionais da área, haja vista que, politicamente a bandeira de luta da Federação dos Arte/Educadores do Brasil/FAEB é defender e reivindicar-la como área de conhecimento da Arte. Desta forma, podemos aferir que há uma manifestada prova de que não se pode desistir do que se acredita e, arte/educar é uma premissa na qual nós, professores de arte acreditamos.

É preciso que o professor de arte independente de qualquer das linguagens artísticas, politicamente se posicione nos debates contra as mudanças sem sentido para os professores de arte/educação, mas também, tenha a compreensão do que a BNCC desvela para o Ensino Fundamental Anos Iniciais enquanto “objetos de conhecimento” e que habilidades pretende-se alcançar a partir da “unidade temática”, organizando o planejamento e a metodologia para a prática pedagógica com os saberes artísticos e estético/culturais ministrados aos alunos.

Ferraz e Fusari (2009, p. 30-31), contribuem afirmando:

Para preparar e/ou desenvolver bem suas aulas, o professor que trabalha com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva destes. Nessa concepção, se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos



planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo aprender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo, tanto os da natureza como também as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural.

A BNCC, em seu documento, corrobora afirmando que ao longo do Ensino Fundamental Anos Iniciais, os alunos devem adquirir conhecimentos que contribuam para expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e, também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação (BRASIL, 2017). Além de promover na prática pedagógica a produção artística de elementos visuais artísticos/culturais pelos alunos de seu próprio contexto a partir de pesquisas sobre a cultura local.

Nesse sentido, em 1996, a Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996, s.p) em seu artigo 26 e parágrafo 2º estabeleceu que o ensino da Arte constituísse “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Apesar do “avanço” desta Lei, a escola e o sistema educacional formal atual tem enfrentado desafios que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica metodológica de ensino em relação à cultura regional envolvendo a dança, a música, o cênico e os elementos visuais artístico/culturais por conta de ter geralmente na escola, apenas uma linguagem artística.

Partindo dessa premissa, propomos práticas de artes integradas, com o desenvolvimento de um trabalho artístico/cultural, em que as atividades pedagógicas facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas: artes visuais, música e dança. Entendemos ser uma forma de construir uma rede de interlocução, inclusive, com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes que podem compor projetos nos quais os saberes se integrem, gerando aprendizagens com riqueza artística, estética e cultural aos alunos.



Artes integradas sim, Polivalência não!

Um pouco da história do ensino de arte na perspectiva da polivalência, já nos mostra que precisamos de uma política de formação contínua. Com a reforma de 1971, a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971), que incluiu a Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, considerada apenas uma “atividade educativa” e não uma disciplina, Art. 7º “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. A introdução da Educação Artística no currículo escolar por esta LDB foi um avanço por dois aspectos: primeiro, pela sustentação legal para esta prática, segundo, por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos.

A Lei Federal que tornou obrigatório o ensino de arte nas escolas, entretanto, não absorveu para o quadro de professores de arte os artistas que foram preparados pelas Escolinhas de arte, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se uma formação acadêmica que a maioria deles não tinha. Instalou-se um problema por não haver na época cursos superiores para a formação de professores de arte. Para dirimir esse problema o Governo Federal criou um curso de formação: Educação Artística para atender a essa nova demanda criada pela nova lei.

Vale esclarecer que os cursos de arte nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. Tal currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos, que fosse capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, o chamado professor polivalente, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau (BARBOSA, 1983).

Na contramão e refutando a polivalência, compreendemos o ensino de artes integradas na perspectiva do trabalho interdisciplinar em que por meio do diálogo entre os professores licenciados e as linguagens artísticas, novos conhecimentos se entrecruzam surgindo novos conheci-



mentos, ampliando a forma de pensar e trabalhar os elementos em comum e os códigos linguísticos artísticos específicos e, principalmente, realizando conexões com o contexto / realidade dos indivíduos envolvidos. Faria (2009, p. 51), defende que:

As Artes Integradas encontram-se dentro de uma pedagogia emergente, dialógica e interpretativa que envolve o ser com uma gama de conhecimentos entrelaçados, fortalecendo sua visão de mundo, pois sabemos que é a partir de nossa concepção de mundo que se revela nossa forma de conhecer, de aprender e de relacionar.

Ao entender que uma prática integrativa pode contribuir para que o indivíduo caminhe pela complexidade do seu cotidiano, alcançamos o indivíduo em suas necessidades e em sua integralidade, desenvolvendo habilidades para resolver as questões ou problemas que surjam. Para tanto, é fulcral elaborar projetos que possibilite um novo olhar sobre as práticas educativas favorecendo a reflexão não apenas sobre os códigos das disciplinas, mas principalmente sobre o fazer docente coletivo.

A apreciação artística e a história da arte das diferentes linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes visuais), devem ter lugar na escola. É preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais, de diferentes épocas e contextos envolvendo as linguagens artísticas. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espalhando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade.

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 163).

O ensino de arte deve ser valorizado e ser direito do aluno no espaço escolar, como determina a Carta Magna do Brasil, na Seção sobre educação, Artigo 206, Parágrafo II, a Consti-



tuição determina: “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II — liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, *arte e conhecimento*” (BRASIL, 1988). A elaboração de uma Base Nacional que defina direitos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos e que inspire a elaboração dos currículos é estratégica, que acreditamos contribuir para que possamos promover na prática pedagógica as experiências artísticas e culturais com artes integradas à dança, à música, ao teatro e artes visuais; integração sim, polivalência não!

A Experiência e o bumba meu boi bumbá...

(EF69AR34) analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

O texto em epígrafe que dá abertura a esse subtítulo é uma das habilidades dentro das artes integradas que converge à experiência de arte a que nos propomos a descrever. Está amparada no Art. 26, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, decreta o ensino da arte enquanto “**componente curricular obrigatório**, nos **diversos níveis** da educação básica, de forma a promover o **desenvolvimento cultural** dos alunos”, sendo que na alteração ao Art. 26 dada pela Lei nº 13.278, de 2016, é incluído o § 6º, que determina que as “**artes visuais, a dança, a música e o teatro** são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em janeiro de 2017, traz ainda a proposta de vivenciar nos dois níveis do Ensino Fundamental a “Arte Integrada”, como unidade temática complementar às linguagens já conhecidas: artes visuais, música, teatro e dança, tendo, de igual



modo, o objetivo de articular “saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas estruturadas nas dimensões de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2017, p. 191).

O projeto de ensino “Artes Integradas” foi implementado na Escola de Aplicação da UFPA no primeiro semestre do ano de 2018, a partir da necessidade que a equipe de Arte da escola vinha sentindo a alguns anos de vivenciar uma produção docente integrando várias linguagens artísticas. Tal vivência pedagógica se deu numa modalidade que chamamos, a princípio, de “multilinguagem” e foi ao encontro do que desvela a última versão da BNCC, homologada em dezembro de 2017, como a unidade temática “Arte Integrada”. Logo, pensamos no conceito de interdisciplinaridade de Fazenda (2012), para atendermos ao diálogo necessário entre os professores das linguagens artísticas acerca das produções artísticas e culturais.

Nessa perspectiva o projeto abrange as turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, como projeto piloto, engendrado de forma articulada desde a pré-lotação dos professores, o que foi observado com certo zelo, o nível da turma e a linguagem artística que melhor atenderia aos alunos. Considerando que neste nível de ensino estas turmas já vivenciaram o ensino das artes visuais no (1º ano), do teatro no (2º ano) e da música no (3º ano), neste momento experimentaram os conhecimentos e fazeres artísticos visuais, cênicos e musicais integrados enquanto fenômenos complexos que podem ser denominados de “arte total” ou “artes integradas”.

Para isso, em cada turma do 4º e 5º ano foi lotado no componente curricular Arte, professores especialistas nas linguagens Artes Visuais, Dança e Música a fim de construir uma metodologia interlinguagem em torno de uma temática relacionada à manifestações artísticas (locais, regionais ou globais) entendidas como “arte total”, abordando de forma fenomenológica como estas manifestações se constroem, permitindo o total entrelaçamento entre as linguagens.

O projeto Artes Integradas desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA, metodologicamente foi construído, primeiramente, a partir das consultas às fontes bibliográficas sobre a temáti-



ca, sendo que foi por meio das leituras e vivências que passamos a coletar informações e dados. Agendavam um dia da semana para o grupo reunir, discutir, propor sugestões, elencar e dividir as atividades, estruturando, sobretudo o planejamento e, por conseguinte as aulas.

Como base metodológica para as aulas das Artes Integradas, o diálogo interlinguagem perpassa pela abordagem Triangular⁶ de Ana Mae Barbosa (2009), articulando apreciação, contextualização, bem como a ênfase dos códigos e objetos específicos do conhecimento, com fins de construir produções artísticas a partir de uma compreensão integrada das artes. Para desenvolver um projeto que envolva diferentes disciplinas:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire (1974) onde a ideia de projeto nasça da consciência comum da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada (FAZENDA, 2012, p. 38).

Buscando construir uma produção que emerge do cotidiano do aluno e de suas experiências, em busca de identificar os elementos estéticos que estão ao seu redor, foi eleita uma temática norteadora para cada semestre, sendo o tema gerador (FREIRE, 2001) do 1º semestre o “Bumba meu boi bumbá”, tomando como base esta manifestação folclórica característica na região, na perspectiva interdisciplinar envolvendo os professores e as linguagens artísticas levando os alunos à **reflexão** de suas culturas, por meio das artes visuais, música e dança, desenvolvemos pensamento **crítico** e o processo de **criação** do produto artístico depois de diversas reuniões, idas e vindas ao diálogo, tendo como resposta o surgimento de novos saberes para a **expressão** artística.

6 Cf. o conceito sobre Abordagem triangular em: BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva/Ioshepe, 2009.



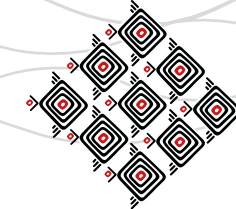
A temática “Bumba meu boi bumbá”, compreendeu a manifestação do Boi Bumbá, presente no estado do Pará, como uma manifestação cultural riquíssima em vários aspectos, como social, histórico, cultural e artístico. Dentre essas riquezas procuramos enxergar a função que cada linguagem artística desenvolveria dentro do contexto geral da expressão artística e cultural do boi bumbá:

O boi bumbá é um entretenimento popular que ajuda a compreender costumes e aspectos da vida social brasileira, ironizados e carnavaalizados por “homens do povo” que dedicam tempo e atenção realizando seus espetáculos nas ruas, praças, currais e teatros, manifestando suas identidades por meio da perpetuação da tradição e de traços ancestrais que resistem às transformações do tempo. Uma expressão da cultura popular brasileira que cresceu juntamente com os subúrbios de cidades como Belém, envoltas em um mosaico de tradições populares oriundas de diversos lugares (DIAS JÚNIOR, 2010, p. 82).

O boi tradicional segue os padrões dos bois de cortejo e encena o melodrama que ainda se verifica nos padrões dos bois atuais, no melodrama, o boi de estimação é morto por um personagem chamado Pai Francisco, que por sua vez, corta a língua do boi para atender ao desejo da mulher Catirina que estava grávida, tem também a presença do fazendeiro dono do boi e os encantados que fazem o trabalho de ressurreição do boi.

Para dar vida ao boi bumbá, o grupo de arte integrada passou a incorporar as linguagens artísticas como a dança a partir de movimentos coreografados, a linguagem visual com a presença dos estandartes dos santos juninos, de boizinhos, chapéus de palha com fitas coloridas, bonecos cabeçudos, vestimentas criativas que produzem, por meio de elementos estilísticos visuais, um colorido encantador aos olhos.

A função da música dentro desse contexto é bem perceptível, e está totalmente atrelada ao enredo da história, para contemplar a especificidade dessa linguagem, foram feitos alguns encontros, para momentos de apreciação musical de repertório sobre boi, até a chegada de um



consenso no qual o repertório musical selecionado seria explorado do acervo difundido pelo Arraial do Pavulagem⁷ e pelo repertório produzido pelo compositor Paraense Waldemar Henrique. No repertório escolhido estão as músicas: “Boi-Bumbá”, “Reunida” e “Boi da lua”.

A estrutura metodológica para o ensino de música teve como foco o trabalho com a voz por meio do canto coral, da flauta doce soprano, dos instrumentos musicais percussivos convencionais como o Caxixi e instrumentos musicais não convencionais como ganzá confeccionado com garrafa pet e sementes. Concomitante a essa produção, estava sendo produzida na oficina de artes visuais, com outro grupo de alunos, a construção dos cabeçudos, a criação de vestimentas criativas, ornamentos, asas dos pássaros e estandartes conforme as figuras 1 e 2. O grupo de alunos de dança, treinava os movimentos coreográficos e cênicos presentes na manifestação do boi.

Abarcar a questão da experiência do professor nessa tríplice dimensão: do sentido, da intencionalidade e da funcionalidade, requer cuidados de diferentes ordens (FAZENDA, 2002), A música deu o tom e o ritmo para a **estesia** nos ensaios da dança acontecendo a **fruição** estética, pois “é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes” (BRASIL, 2017, p. 151).

Considerações finais

Como breves considerações, podemos afirmar que não pretendemos encerrar o tema *Artes Integradas*, mas sim, propomos provocações desveladas por este estudo, que apresenta como



Fig. 1. Produção visual feita pelos alunos: cabeçudos, asas dos pássaros (à esquerda) e estandartes (direita). **Fonte:** Acervo dos professores do Projeto Artes Integradas.

⁷ É uma tradicional manifestação cultural que ocorre nos meses de junho em Belém do Pará, o famoso festejo junino do Arrastão do Arraial do Pavulagem. O projeto Arraial do Pavulagem nasceu em junho de 1987, a partir do encontro de um grupo de músicos e compositores na Praça da República para divulgar, compartilhar e enaltecer a música autoral produzida na Amazônia, reunidos ao redor de um pequeno boi-bumbá batizado de “Boi Pavulagem do Teu Coração”

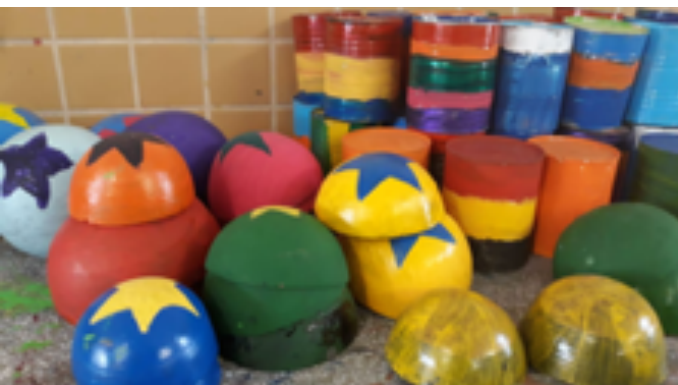
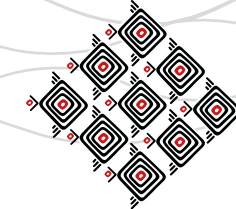


Fig. 2. Construção de instrumentos musicais (cuias, caxixis e ganzás) para a banda de música e pés de lata para serem utilizados na coreografia do perna de pau. **Fonte:** acervo dos professores do Projeto Artes Integradas.

objetivo *descrever os processos de integração entre as linguagens artísticas (artes visuais, dança e música)*, em um Projeto artístico na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, com um olhar concernente à BNCC. Defendemos uma experiência pedagógica de arte em que as linguagens se entrelacem, mas que cada uma respeite as fronteiras e códigos específico de cada Unidade Temática.

No Projeto Piloto, metodologicamente se trabalhou com aulas expositivas, cada professor explorava o tema de acordo com a sua linguagem artística, sendo que cada produção artística nas oficinas era motivo de comemoração, como a oficina da produção dos cabeçudos e a criação das roupas das índias nas aulas de artes visuais, em que percebemos que os alunos produziram os objetos com cores variadas e diferentes formas. Para o ensino de música, teve como foco o trabalho do canto coral, da flauta doce soprano, dos instrumentos musicais, ornamentos, asas dos pássaros e estandartes.

O grupo de alunos de dança, treinava os movimentos coreográficos e cênicos presentes na manifestação do boi, ensaiando os passos elaborados pelo professor de dança. Os professores adotaram como uma das formas de ensaio da coreografia com os adereços e os instrumentos musicais colocar os alunos para fazer o percurso do boi cantando e dançando pela escola. Era o momento de avaliar a coreografia, os adereços, e no geral, o que precisava melhorar.

A partir do projeto “Artes Integradas”, entendemos que uma prática integrativa de forma interdisciplinar, pode contribuir para que o indivíduo caminhe pela complexidade do seu cotidiano, alcançando o indivíduo em suas necessidades e em sua integralidade, desenvolvendo habilidades artísticas/culturais. Porém ressaltamos que a experiência exitosa só foi possível devido ao envolvimento dos professores das linguagens artísticas Artes Visuais, Dança e Música no projeto pedagógico trabalhando na perspectiva interdisciplinar, articulando as diversas linguagens artísticas, respeitando seus códigos e fronteiras, objetos de conhecimento, com objetivo, sobretudo de construir produções artísticas integradas. Defendemos Artes Integradas sim, Polivalência não!



Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 4. ed. – São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- BARBOSA, A. M. **Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão**, SP. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. 1983.
- _____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva/loshepe, 2009.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. 2017.
- _____. **Constituição Federal do BRASIL**. República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- DIAS JR.**, José do Espírito Santo. **Boi Bumbá em Belém, uma expressão urbana e popular**. Revista Estudos Amazônicos. Pará, vol. V, nº 2, 2010, pp. 75-103.
- FARIA**, Aline Folly. **Artes Integradas**: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu – Mestrado em Música – da Universidade Federal de Goiás, 2009.
- FAZENDA**, Ivani. **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade**: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 2 (out. 2012) – São Paulo: PUCSP, 2012.
- FUSARI**, Maria Felisminda de Resende; **FERRAZ**, Heloisa Correia de Toledo. **Arte na educação escolar**. – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação Geral).
- IAVELBERG**, Rosa. A Base Nacional Comum Curricular e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018
- SOARES**, júnior. **SILVA**, Ronaldo. **FIGUEIREDO**, Walter. **Arraial do Pavulagem livro de músicas** – Belém: Editora Instituto arraial do pavulagem, 2016.



SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DE ARTES VISUAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO

Telma Cristina Martins dos Santos¹ - UNIR

Resumo

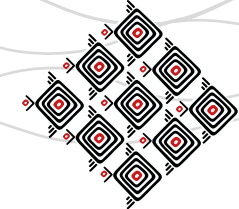
Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa-ação, desenvolvida com professores que ministram a disciplina de Arte na rede pública estadual na cidade de Porto Velho – Rondônia, denominada Saberes e Práticas Docentes de Artes Visuais nas Escolas Públicas de Porto Velho e que faz parte da linha de pesquisa Práticas pedagógicas, Inovações curriculares e tecnológicas do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar do Núcleo de Ciências Humanas/UNIR. O objetivo central da pesquisa-ação foi investigar a prática pedagógica dos docentes sem formação específica na área e que atuam no ensino de Arte, na rede pública estadual do município de Porto Velho e desenvolver de forma colaborativa, alternativas para sanar as dificuldades apresentadas e que respondam aos anseios dos docentes. Os instrumentos utilizados para a coleta e produção de dados foram: entrevista individual com roteiro previamente elaborado, pesquisa documental, observação participante da prática pedagógica, círculos reflexivos e a intervenção na prática. Com o resultado da pesquisa, planejamos um curso de aperfeiçoamento para professores que lecionam a disciplina Arte e não possuem a formação adequada na área.

Palavras-chave: Artes Visuais. Saberes docentes. Práticas Pedagógicas na cidade de Porto Velho.

Introdução

No decorrer da experiência enquanto professora de Arte em escolas da rede particular e pública, verifiquei a carência e dificuldade recorrente, por parte dos professores, em ministrar a disciplina de Arte. Essa dificuldade se apresenta por vários motivos e um deles é a falta de programas de capacitação para profissionais que atuam, por obrigação e fortuitamente, na área. O professor precisa saber o conteúdo, transmitir, trabalhar na prática e apresentar bons resultados

¹ Graduada em Composição de Interiores pela UFRJ (1998), Licenciada em Educação Artística pela UFRJ (2002), Especialista em Arte-Terapia pela Cândido Mendes (1998), Mestra em Educação pela UNIR (2017), Professora de Arte no IFRO/ Instituto Federal de Rondônia (Desde 2011) 1. telma.cristina@ifro.edu.br



perante a escola e ainda ter o domínio das turmas, que são compostas por mais de quarenta alunos. Conseqüentemente essa realidade produz professores confusos, inseguros e que contribuem de forma, mesmo que inconsciente ou inocente, para a desvalorização do ensino da Arte. A partir da observação da prática docente e da falta de saberes específicos dos professores que ministram as aulas de Arte, me fizeram refletir sobre uma forma de auxiliá-los. A ideia da pesquisa intitulada “Saberes e Práticas Docentes de Artes Visuais nas Escolas Públicas de Porto Velho” surgiu além das observações das práticas docentes, também a partir de duas constatações, uma por meio do curso de Formação Inicial e Continuada/ FIC, desenvolvido entre 2014 e 2015, planejado e direcionado para professores de Arte da rede pública Municipal e Estadual, na cidade de Cacoal. Nele houve muitos questionamentos e interesses como: o que ministrar como conteúdo nas aulas de arte? Como adaptar os conteúdos abordados ao segmento escolar? Como desenvolver o conteúdo por meio de prática artística a fim de fixar o que foi ensinado? Como formular atividades artísticas que se aliassem os conhecimentos ao prazer e interesse por parte do aluno? Quando aplicar as atividades? Como avaliar as atividades desenvolvidas? Quais materiais deveriam ser utilizados nas atividades? Essas dúvidas contribuíram de forma significativa para a formulação do projeto desta pesquisa.

Outro fator que contribuiu para a delimitação da pesquisa foi a escassez de formação dos professores que ministram aulas de arte em Rondônia, pois além de não haver cursos de capacitação, os mesmos assumem uma carga horária excessiva, impossibilitando-os de estudar e pesquisar, porque na realidade se encarregam da disciplina apenas para complementar sua carga horária de trabalho, na mesma escola ou até mesmo em escolas diferentes.

Buscamos encontrar respostas para as seguintes questões que orientaram nosso estudo: Quais são as reais dificuldades enfrentadas pelos docentes que ministram a disciplina, sobretudo aquelas que não possuem a formação na área? De que modo podemos contribuir no processo de seleção, estudo e análise dos conteúdos dessa disciplina? Que tipo de ajuda os docentes precisam e o que querem saber? Que saberes na área demonstram ter e de que saberes ainda precisam? A partir dessas questões, definimos como objetivo da pesquisa-ação:



1) Investigar a prática pedagógica dos docentes sem formação específica na área e que atuam no ensino de arte, na rede pública estadual do município de Porto Velho e 2) Desenvolver de forma colaborativa, alternativas para sanar as dificuldades apresentadas e que respondam aos anseios dos docentes. Para tanto, se fez necessária a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação colaborativa.

A pesquisa-ação como proposta metodológica

Trabalhamos a partir das contribuições da pesquisa-ação devido ao fato de ser uma proposta de investigação científica que pretende intervir em uma realidade e melhorá-la em parceria com os sujeitos colaboradores envolvidos na problemática.

Os princípios da pesquisa-ação estabelecidos por Kurt Lewin, e o que caracterizam seu aspecto inovador é o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social (apud PEREIRA, 2003). Nesta perspectiva a pesquisa desenvolvida junto às professoras de Arte, foi investigada com fidelidade para com os acontecimentos das dificuldades e obstáculos do ensino da disciplina no dia a dia e isso contribuiu para a reflexão, ação e nova reflexão. Ibiapina (2008) concebe que a pesquisa-ação se dá como um posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados, isto é, um ciclo de uma ação com investigação e de uma investigação com ação.

A necessidade de uma intervenção para melhoria da prática docente e o ensino da Arte nas escolas se faz urgente. “O principal objetivo dos trabalhos produzidos nessa perspectiva é o de aprofundar a compreensão e interpretação da prática docente com a intenção de fortalecer, isto é, de dar mais poder (*empowerment*) para que esses profissionais possam se emancipar” (IBIAPINA, 2008, p. 11).

A investigação utilizando a pesquisa-ação possibilitou o planejamento para a construção dos saberes específicos para os docentes. É necessário que a pesquisa-ação possa “Contribuir



para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar” (IBIAPINA, 2008, p. 13).

Para que a investigação seja classificada de pesquisa-ação são necessárias três condições, segundo Ibiapina (2008): a colaboração, círculos reflexivos e a coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores. A partir do reconhecimento das dificuldades encontradas na prática das professoras, a colaboração das mesmas e a reflexão em conjunto tornou mais próspero o trabalho docente. A pesquisa-ação pode ser definida como “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A pesquisa-ação além de fazer compreender, possibilita intervir na situação, com vistas a modificá-la. Assim ao mesmo tempo em que realizamos um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação apresentou aos sujeitos envolvidos, mudanças que levaram a um aprimoramento das práticas analisadas.

Descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais, com sete professoras que ministram aulas de Arte no Ensino Fundamental e Ensino Médio, na cidade de Porto Velho/ RO. São as maiores da cidade, localizadas nas regiões da Zona Sul e Zona Norte, atendendo ao público circunvizinho e bairros próximos.

No relato da supervisora de uma das escolas, os professores lotados em sala e que ministram as aulas de Arte têm formação em História, Geografia, Química, Língua Portuguesa e Espanhol.

O quadro dos sujeitos participantes da pesquisa tem a configuração descrita abaixo:

Quadro 1. Caracterização dos professores participantes da pesquisa.

Identificação dos sujeitos da pesquisa					
Pseudônimo	Idade	Naturalidade	Fomação/ Graduação	Tempo em sala de aula	Tempo em que ministra aula de Arte
MONA LISA	43 anos	Pernambuco	Magistério/ Pedagogia	20 anos	03 anos
GIRASSÓIS	45 anos	Alvorada do Oeste	Magistério/ Língua Portuguesa	15 anos	15 anos
A PRIMAVERA	46 anos	Rio Branco	Língua Espanhola	07 anos	01 ano
A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA	34 anos	Porto Velho	Língua Portuguesa	15 anos	08 anos
NOITE ESTRELADA	34 anos	Ceará	Língua Portuguesa	03 anos	03 anos
ABAPORU	37 anos	Rio Branco	Língua Portuguesa	09 anos	09 anos
A DANÇA	41 anos	Porto Velho	Magistério/ História	23 anos	10 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das informações colhidas nas entrevistas.

A professora “Mona Lisa” tem graduação em Pedagogia, nascida em Pernambuco, na cidade de Garanhuns, leciona há vinte anos, porém há sete anos está nesta escola e há três anos leciona Arte, sempre no Nono Ano e Ensino Médio. A professora “Os Girassóis”, tem 45 anos, é formada em Língua Portuguesa, nascida em Alvorada do Oeste e leciona há quinze anos no Ensi-



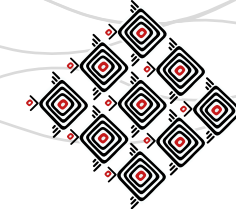
no Fundamental, incluindo a disciplina de Arte. A professora “A Primavera”, tem 46 anos de idade é formada em Letras com Habilitação em Espanhol, nascida na cidade de Rio Branco, leciona há sete anos na escola pesquisada e sempre leciona no Nono ano e Ensino Médio, inclusive Arte. A professora “A Persistência da Memória”, tem 34 anos de idade, é formada em Língua Portuguesa, é nascida em Porto Velho e leciona há quinze anos, sendo oito deles com a disciplina de Arte. A professora “Noite Estrelada” nasceu no Ceará, tem 34 anos de idade, tem formação em Língua Portuguesa, há três anos dá aula, inclusive a disciplina de Arte. A professora “Abaporu” é nascida em Rio Branco e tem 37 anos de idade, formada em Língua Portuguesa, leciona há nove anos e o mesmo tempo leciona a disciplina de Arte. A professora “A Dança”, tem 41 anos de idade, é nascida em Porto Velho, possui formação em História, já leciona há vinte e a metade desses anos leciona Arte. Todas foram convidadas formalmente e aceitaram participar da pesquisa. Foi percebido grande interesse das mesmas. Possuíam uma sede de saber e conhecer conteúdos e metodologias do ensino de Arte, o que tornou a pesquisa mais rica e prazerosa.

Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas, com roteiro previamente elaborado e individual, de pesquisa documental, de observação da prática pedagógica, com a finalidade de analisar as experiências enquanto professores que lecionam a disciplina de arte e suas dificuldades nessa atuação, e também de círculos reflexivos, onde a prática e a teoria do ensino de Arte foram observadas, discutidas, planejadas e aplicadas.

O currículo de Arte

A categoria currículo no ensino das Artes Visuais deu-se por motivo de sua repetição no decorrer da pesquisa. Sendo a primeira categoria a emergir na coleta dos dados durante as entrevistas. Esta categoria foi inferida também na análise documental, onde observamos a escassez



dos conteúdos de Artes Visuais, trabalhados nos currículos das escolas, bem como a sede de conhecimento, observados nos comentários e discussões nos círculos reflexivos.

Foi necessário dividirmos a categoria Currículo em duas subcategorias: *Documentos oficiais da escola* (Projeto Político Pedagógico das escolas e Ementas da disciplina Arte do Ensino Fundamental e Médio de cada escola) e *Documentos oficiais formais* (Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica/ 2013, Diretrizes e Bases da Educação Nacional /Lei nº 9.394 e o Referencial Curricular para as escolas do Estado de Rondônia).

A prática e os saberes docentes no ensino das Artes Visuais

A categoria a prática e os saberes docentes no ensino das Artes Visuais foi dividida em três subcategorias: *Conteúdos de Artes Visuais; Planos de Aula e Aulas Práticas de Artes Visuais.*

Embasados nos dados coletados e no cruzamento dos mesmos, concluímos que é custoso e utópico o desenvolvimento do plano de curso da disciplina de Arte na prática, pois nos relatos das professoras, não há a mínima condição de realização dessa proposta apresentada, no que diz respeito ao objetivo geral, às competências, às habilidades, às estratégias, aos recursos didáticos e à avaliação. Fato igualmente observado na análise dos documentos formais de Arte e nos documentos oficiais da escola, aplicados à realidade da cidade de Porto Velho conforme relatos citados abaixo:



Fig 1. Círculos Reflexivos

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

[...] falta material né, a gente tem lutado bastante por material, cópias, lápis de cor, lápis de cera, cola, tesoura, até papel. Quando pedimos para trazer, nem todos trazem. (Entrevista com a Professora A Primavera, em 31/03/2017)

[...] aí é ralado né. Não tem apoio. Nós tínhamos, mas esse ano não teve mais, ficou difícil, não tem verba, né. (Entrevista com a professora Girassóis, em 31/03/2017)



[...] essa é a nossa principal dificuldade, porque até o papel sulfite a gente não tem, é negado mesmo, mas assim, eu sempre dou um jeitinho, eu peço um pouquinho aqui, um pouquinho acolá, e na questão da imagem mesmo eu jogo tudo para o slide, tem a lousa digital, que dá pra gente trabalhar e tem data show também. Então nesse ponto aí a gente consegue, agora se fosse para imprimir colorido, esquece nem impressora colorida tem na escola. [...] eu mesma montei um materialzinho, porque se a gente for pedir lápis ... eu montei, eu tirei dinheiro do meu bolso e montei um materialzinho, um material de uso coletivo, até quando eu esqueço o material no armário eles dizem: professora cadê o nosso material? Aí eu digo: eu esqueci vou lá buscar! Aí eu montei um potezinho com bastante lápis dentro e assim na maioria das vezes quando eu não consigo papel sulfite pedindo para um e para outro daqui né, peço para supervisão, depois peço para a direção, e assim vai, eu compro, tiro do meu bolso, porque eu gosto mais que eles estejam fazendo do que ficar aquele vuco-vuco e desistir. Então acaba que sai do nosso bolso. (Entrevista com a professora Noite Estrelada, 10/10/2017)

[...] A ajuda da escola seria importantíssima. Comprar o material, porque a escola, como é que ela funciona, ela compra material para o professor, quer dizer, o aluno não tem, então se é um lápis para o aluno não tem, se é um papel para o aluno, não tem, se é para tirar cópia colorida, alguma coisa, não tem, se é para tirar cópia preto e branco é difícil, então tudo é complicado e o aluno infelizmente não traz o material, tudo o que eu tenho de material de artes quem comprou fui eu. (Entrevista com a professora Abaporu, 17/10/2017)

Outro ponto importante que observamos com base nas entrevistas e nos círculos reflexivos, é o pouco tempo de aula, ou seja, apenas um tempo de aula de 45 minutos em cada série para trabalhar tudo o que é proposto no plano, mesmo porque as professoras relataram que geralmente não lecionam Arte nas mesmas turmas que lecionam sua área de formação. Assim, torna-se difícil a aproximação e identificação dos alunos nas turmas, pois são de 35 a 40 alunos em sala e as mesmas entram apenas uma vez na semana na turma, para ministrar a aula de Arte.

Todos os aspectos relevantes ao ensino da Arte se torna um grande desafio ao transportá-los para a realidade das salas de aula. Os professores que ministram as aulas não possuem conhecimento o suficiente para trabalhar com os alunos. Verificamos que os professores, se quer, definir o que é Arte. Portanto para explicar e definir o que Arte se torna algo com o sentido distorcido, restrito ou descontextualizado, como citamos nos relatos a seguir:



Peço mais para dizer o que é arte, o que seria arte para ele, o papel da arte né. Cada um responde. Geralmente eu falo, aquele quadro alí cheio de bolinha não é nada, mas se você analisar né, o artista quando fez aquela arte, aquele quadro ele tava pensando em alguma coisa né. (Entrevista com a professora A Primavera, em 31/03/2017).

Arte? Agora você me pegou! Ah, vivemos cercados de Arte né? No nosso cotidiano, penso que essa mesa, essa caneta é uma arte, está sempre presente em nossa vida, na nossa moradia, na questão dos edifícios, né, não só o cinema, o teatro, mas nós estamos rodeados de Artes, em todo lugar. (Entrevista com a professora A Primavera, em 31/03/2017).

É aquilo que eu te falei, eu acredito que tudo é Arte, né, a forma como a pessoa se veste, como a forma que a pessoa calça o sapato, aquilo que ela puder ser e fazer. Tudo é Arte! Tu olha essa mesa, isso aqui foi uma Arte. Eu

penso dessa forma. (Entrevista com a professora A Persistência da Memória, em 31/03/2017).

Então, Arte é tudo aquilo que você expõe, o seu subjetivo, o que você expressa, através da Arte, da dança, dos conhecimentos, tudo que você passa dos seus sentimentos, tudo o que você faz de diferente assim, isso tudo é Arte. (Entrevista com a professora Abaporu, em 17/10/2017).

Arte é tudo. Tudo que podemos fazer. Tem sua particularidade. Tem sua história. (Entrevista com a professora A Dança, em 24/10/2017).

Observamos que as professoras limitam o sentido da Arte em algo prático, referente ao utilitário, outras associam apenas às emoções, sentimentos, sensibilidade e outras fazem uma ligação com as linguagens artísticas (teatro, dança, cinema, etc.). A definição em si da Arte as mesmas não conseguem articular.

Durante as entrevistas individuais e no primeiro círculo reflexivo, ou seja, no primeiro contato com as professoras percebemos a preocupação em relação à qual conteúdo deveriam entrar no planejamento para as aulas de Artes Visuais e como desenvolvê-los na prática. Partindo dessa necessidade elaboramos um plano de estudos para os círculos reflexivos, utilizando textos te-

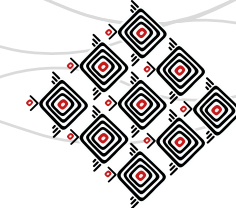


máticos para leitura, discussão, comentários e apreensão do conhecimento sobre o ensino das Artes Visuais.

Quadro 2. Textos utilizados nos Círculos Reflexivos.

PLANO DE ESTUDOS DOS CÍRCULOS REFLEXIVOS		
Nº	DATA	TEXTOS
1º	10 de outubro	TEXTO 01: <i>Arte como cultura e expressão</i> – págs. 13 a 20. Do Livro Tópicos Utópicos de Ana Mae Barbosa. TEXTO 02: <i>O significado da Arte</i> – págs. 16 a 23. Do Livro Metodologia do Ensino de Arte de Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari. TEXTO 03: <i>ARTE</i> (texto elaborado pela pesquisadora)
2º	24 de outubro	TEXTO 04: <i>Trabalhando imagens com crianças e adolescentes</i> – págs. 15 a 31. Do Livro Ensino de Arte de Luciana Mourão Arslan e Rosa Iavelberg. TEXTO 05: <i>Alfabeto Visual ou Os elementos da Linguagem Visual</i> (texto elaborado pela pesquisadora).
3º	01 de novembro	TEXTO 06: <i>Caminhos Metodológicos</i> – págs. 66 a 70. Do Livro Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte de Ana Mae Barbosa Maria Christina de Souza Rizzi. TEXTO 07: <i>A Proposta ou Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa</i> . INOVAR EDUCA. Ensino e aprendizagem. Disponível em < http://inovareduca.blogspot.com.br/2012/10/a-proposta-ou-abordagem-triangular-ana.html#.Wiype9KnGds > Acesso em 21 de jun. de 2017. TEXTO 08: <i>A Importância do Ensino das Artes na Escola</i> ÉPOCA < http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html > Acesso em Out. de 2017.
4º	07 de novembro	TEXTO 09: <i>Formação de professores</i> – págs. 6 a 11. Do Livro Ensino de Arte de Luciana Mourão Arslan e Rosa Iavelberg.
5º	21 de novembro	TEXTO 10: <i>Avaliação em Arte</i> – págs. 79 a 103. Do Livro Ensino de Arte de Luciana Mourão Arslan e Rosa Iavelberg. TEXTO 11: <i>Avaliação</i> – págs. 42 a 46. Do Livro Iniciação à docência em Artes Visuais: Guia e Experiências de Paola Zordan.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.



Após a análise dos dados coletados e tratados, o resultado da pesquisa nos direcionou a ideia de um produto final como aporte para auxiliar nos problemas encontrados.

A conclusão que chegamos foi a elaboração do planejamento para o curso de aperfeiçoamento, destinado aos professores da rede pública da cidade de Porto Velho, com os conteúdos voltados ao conhecimento do ensino em Artes Visuais.

Planos de aula e Aulas práticas de Artes Visuais

A terceira subcategoria que emergiu dos dados coletados foi referente às Aulas Práticas. Desde as entrevistas as professoras apresentavam dúvidas sobre a prática das aulas e questionamentos de como desenvolver a teoria e a prática no ensino das Artes Visuais. Então por meio do plano de aula produzido pelas mesmas e orientado pela pesquisadora, aplicaram as aulas de Arte Visuais em cada turma que lecionam.

As aulas foram efetuadas da seguinte forma: primeiramente com a teoria abordando conceitos, definições, apreciação e explicações sobre as imagens em uma semana. Depois a realização da aula prática com utilização de materiais específicos para aquela atividade planejada. A pesquisadora executou nesses dias a observação participante da prática pedagógica, orientando e auxiliando as professoras durante as aulas.

As aulas aconteceram conforme o quadro descrito a seguir:

Fig 2. Fotos das aulas práticas

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 3. Aulas Práticas

AULAS DE ARTES VISUAIS				
Professora	A Dança	A Dança	Noite Estrelada	Abaporu
Tema	A Publicidade e a Arte	Releitura: Os Girassóis (Van Gogh), Alegria de Viver (Robert Delaunay), Mulata com Pássaro (Di Cavalcanti) e O Sono (Salvador Dalí).	Releitura: Romero Britto e Confecção de Cartão Postal	Patrimônio e Textura
Material	Revistas diversas, vídeos, Slides, Papel sulfite, Cola, tesoura e texto explicativo.	Imagens coloridas Papel-cartão preto, Texto sobre as imagens e Lápis de cor.	Imagens de Romero Britto, Papel-cartão preto, Papel color set, Papel Sulfite Papel canson/vergê e Lápis de cor.	Com textura visual e tátil: papéis de presente, EVA, papelão, tecidos, etc., Imagens dos Patrimônios. Papel cartão preto e Tesouras.
Data	14/11 15h15min às 16h00min Terça-feira	14/11 13h45min às 15h15min Terça-feira	28/11 15h15min às 16h00min Terça-feira	30/11 13h45min às 14h30min Quinta-feira
Quantidade de alunos	30 alunos	25 alunos	35 alunos	28 alunos
Série	7º ano	8º ano	6º ano	9º ano

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Produto Final da Pesquisa

O produto final proposto após os resultados da pesquisa foi um curso de aperfeiçoamento para professores que ministram aulas de Arte na rede pública na cidade de Porto Ve-



Iho, em qualquer segmento e que não possuem formação na área. Desenvolvido por meio de Termo de Cooperação entre o Instituto Federal de Rondônia/ IFRO e a Secretaria Estadual de Educação/ SEDUC.

O curso de 180 horas será constituído por módulos que contém conteúdos assim distribuídos conforme o quadro abaixo:

Quadro 4. Conteúdos para curso de aperfeiçoamento dos professores.

Carga horária 180 horas		
MÓDULO	CONTEÚDOS ABORDADOS	CARGA HORÁRIA
1	O ENSINO DE ARTE NO BRASIL	20h
2	HISTÓRIA DA ARTE I (TEORIA)	30h
3	HISTÓRIA DA ARTE II (ATIVIDADES PRÁTICAS)	30h
4	ESTÉTICA	10h
5	MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS POPULARES	10h
6	CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO	10h
7	O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA I (TEORIA: ARTES VISUAIS, MÚSICA, DANÇA E TEATRO)	40 h
8	O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA II (PRÁTICA/ EXPERIMENTAÇÃO)	30 h
CARGA HORÁRIA TOTAL		180h

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.



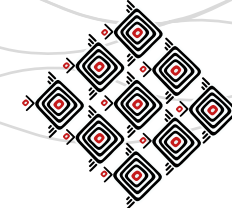
Considerações finais

Este estudo buscou levantar respostas para uma inquietação como profissional formada em Arte, onde ao percorrer a educação em vários seguimentos como professora, presenciamos a insegurança do docente em relação à prática do ensino das Artes Visuais e a carência dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos.

Concluimos com a pesquisa que os professores que ministram aulas de Arte precisam ampliar seus saberes, como o conhecimento sobre os vários períodos da História da Arte; o conhecimento sobre os elementos que compõem as Artes Visuais; experimentar espaços artísticos (teatro, cinema, espetáculos de dança, museus, recitais de música, etc.); conhecer metodologias do ensino das Artes Visuais, assim como conhecer e experimentar materiais e técnicas artísticas. Apenas por meio dessas ações, será possível um ensino da disciplina Artes Visuais, de forma consciente e com significado.

Referências bibliográficas

- ARSLAN, L.M.; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. 3. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.



- _____. **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2012.
- _____. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____.; CUNHA, F. P. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- _____.; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.** 2. ed. Unesp/ Redefor, São Paulo, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12 ago. 1971a.
- _____. MEC. CFE. **Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971.** Documento, n. 132, nov. 1971b, p. 166-190.
- _____. MEC. CFE. **Parecer nº 1.284/73, de 9 de agosto de 1973.** Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília, DF, 1973.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro, Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília, DF 1996.
- _____. **Resolução CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998,** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília, DF: MEC/ SEF, 2001.
- _____. **Referenciais Para a Formação de Professores.** Brasília, DF: MEC, 2002.
- Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.



_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Versão Final. Brasília, DF: MEC, 2017.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993. FUSARI, M. F.; FERRAZ, M. H. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JÚNIOR, Wilson Rodrigues de Lima. **História das Políticas e da Gestão para o Ensino de Arte no Estado de Rondônia**. 2009, 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1983. PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do Trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003.

PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2012. ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

ZORDAN, Paola. **Iniciação à Docência em Artes Visuais - Guia e Experiências**. São Leopoldo: Oikos, 2011.



POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE ARTE: UMA LUTA PERMANENTE

Thalyta Botelho Monteiro¹ 1 - UFES
Gerda Margit Schutz Foerste² 2 - UFES
Fernanda Monteiro Camargo³ 3 - UFES

Resumo

O texto reflete acerca das tensões legais sobre ensino da arte tendo como fonte de pesquisa os documentos oficiais que são constantemente modificados com a finalidade de atender as demandas das ideologias institucionalizadas. Acompanhou-se nos últimos anos uma disputa acirrada de interesses com políticas públicas voltadas à Educação, se por um lado, orientações neoliberais insistem na privatização da educação, propondo reformas na Educação Básica e a normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, entre outras medidas, reduz a disciplina Arte, para área de estudos e práticas, por outro, está a resistência da sociedade civil com políticas afirmativas que visam ampliação da oferta da “educação pública de qualidade para todos”, valorização do patrimônio artístico e cultural nacional, regional e local e valorização docente.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Arte. Ensino da Arte. História do Ensino da Arte.

1 Pesquisadora em cinema de animação educação há 12 anos. Possui experiência com animação no ambiente escolar e na formação de professores. Doutoranda em Educação; Mestre em Educação; Especialista em Mediação de Educação à Distância; Especialista em Arte na Educação; Licenciada em Educação; uma das criadoras da animação Pink? No cérebro! Exibida no Anima Mundi na categoria Futuro Animador; Professora de Arte da Educação Básica; Leciona em cursos de pós-graduação. Sua linha de pesquisa tange Animação na educação, trabalho docente, infâncias e tecnologias.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Licenciada em Educação Artística pela FEEVALE/RS. Professora de Prática de ensino de Arte nos cursos de formação de professores em Artes Visuais e Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisa temas relacionados à formação de professores para o ensino da arte em contexto urbano e campesino. Coordenadora do grupo de pesquisa GPITI e membro do NUPEEES (CNPq).

3 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Licenciada em Educação Artística e Artes Plásticas pela mesma universidade. Licenciada em Pedagogia e Teologia. Especialista em Gestão Educacional, Mediação em EaD e Arteterapia. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação. Pesquisadora do campo de formação de professores, o ensino da arte na Educação Básica e culturas. Co-coordenadora dos grupos de pesquisa GPITI e membro do NUPEEES (CNPq).



Introdução

A Arte, como dimensão da expressão humana, se faz necessária em todos os espaços de formação. Contudo, a conjuntura atual denuncia o desprestígio e desrespeito com este campo do conhecimento humano, à exemplo citamos a estarrecedora tragédia do dia 2 de setembro de 2018, quando assistimos o Museu Nacional arder em chamas, expondo a triste condição de abandono do patrimônio Artístico, cultural e científico brasileiro. Nos questionamos sobre as políticas públicas que envolvem a Ensino da arte - Cultura - educação. Neste sentido, voltamos nossa crítica às mudanças que implicam retrocesso com a exclusão da arte da formação dos sujeitos da Educação Básica, especialmente a partir das orientações BNCC.

Assim, o presente artigo discute as políticas públicas sobre/para o ensino da arte com o objetivo de analisar as mudanças em curso a partir do processo histórico de afirmação deste campo de conhecimento em contexto brasileiro. Para fins de melhor qualificar esta reflexão organizamos o texto em três momentos: no primeiro revisitamos história do ensino da arte no Brasil; no segundo, sinalizamos discussões sobre a (re)construção das políticas de arte e cultura ; terceiro, a conclusão sobre o tempo de resistência.

1. As viradas educacionais no Brasil e a Arteeducação

Barbosa (2015) apresenta um cenário para o ensino da arte a partir de quatro grandes viradas e reforça a importância da compreensão desta história para a compreensão dos tempos atuais. A autora chama de Virada industrial (1880-1920) trata-se de uma grande reorganização no pensamento artístico que até aquele momento estava pautado nas escolas de Belas Artes cuja valorização estava em foram clássicas da arte vinda diretamente da Europa. Contudo, após a abolição da escravatura Rui Barbosa, políticos e literatos, iniciaram uma reforma no



ensino da arte, a partir da valorização do desenho como forma de capacitação técnica aos escravos recém libertos.

No período chamado Virada Modernista (1920-1950) esteve divididas em dois períodos, o chamado expressionista , feita por intelectuais com Cecília Meirelles, Mario de Andrade , Anita Malfati em uma época em que os artista europeus se posicionavam a favor de uma arte contra acadêmica e seus valores estéticos e lutavam por uma reforma educacional – Escola Nova e as escolinhas de arte no Brasil , em uma época em que artistas europeus se posicionavam a favor de uma arte contra acadêmica e seus valores estéticos advindos da Arte Clássica e lutavam por uma reforma educacional (Escola Nova) e as escolinhas de Arte no Brasil e o segundo momento , feito por críticos , historiadores , arte educadores que passaram a defender os valores tecnicista (Lei 5692/71) .

Na chamada virada pós-moderna (1980-1990) ou Virada Cultural foi o período da integração entre as artes visuais e as tecnologias contemporâneas, os meios audiovisuais, os estudos culturais e visuais, o interculturalismo. o conceito de arte foi ampliado, contorcendo-se até ligar-se a cultura. Ensinar arte não era mais fazer atividades artísticas, mas falar sobre arte, ver arte, valorizar a imagem como objeto de conhecimento e campo de conhecimento. Acolher as mídias, considerar diferenças e conceitos, as narrativas femininas, multiculturalismos, interculturalismo, estudos culturas, cultura visual, ecologia, valores comunitários, rua, realidade virtual, potencias dos guetos. Da ideia da arte não somente com expressão do sujeito, surge a Abordagem triangular apontando para necessidade de fazer arte, ler imagens/objetos, contextualizar e interpretar.

E por fim, na Virada chamada Educacional dos Artistas, ocorrida após os anos 2000, feita por doutores, curadores e artista que estabelece a relação da arte com o público e com o ato de educar. Artista agora apresentam seu trabalho em um contexto educacional, engajando-se também, no ensino da arte.



Em cada uma destas marcações temporais, chamadas de viradas, percebe-se relação da arte com as questões históricas, sociais, ideológicas e política. Desde a vinda da família real para o Brasil, a arte teve sua função ideológica, na ocasião, como replicadora de valores neoclássicos. Contudo foi no período de 1870, na chamada virada industrial, que a arte passou a ser utilizada como mecanismo/ recurso metodológico para ensino, técnica, alfabetização e preparação para o trabalho.

Fato este que em 1909, foram criadas escolas de aprendizes de artífices com o objetivo de promover o ensino industrial e em 1920, o Ensino Profissional Técnico, feito para pobres, de orientação tecnicista e mecanicista sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento cultural e muito menos com a capacidade de criar.

Nessa época algumas escolas burlaram o sistema técnico e novas experiências surgiram com as escolinhas de Arte⁴: no México, Inglaterra, Peru e no Brasil com Theodoro Braga, um incansável defensor do Desenho na Educação, de métodos não reprodutivos, educação pública de qualidade e educação de operários. (Virada Modernista – expressionista), retratada por Barbosa (2015).

Desta feita, o ensino da arte no Brasil sempre foi mediado pelo mundo, formatado pelas culturas, influenciado pelas linguagens, impactado por crenças, clarificado pela necessidade, afetado por valores e moderado pela individualidade. Segundo Barbosa (2005), a experiência do

4 Com o objetivo de educar através da Arte e com linguagens distintas como a pintura, a dança, o teatro, etc, em 1948 com o auxílio dos brasileiros Augusto Rodrigues e Lúcia Valentin e a americana Margareth Spencer fundaram a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), que mais tarde foi chamada de Movimento de Escolinha de Arte (MEA). No Espírito Santo tivemos uma Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim foi criada em 1950 pela professora Isabel da Rocha Braga, cujo objetivo principal era estimular a auto expressão da criança, por meio de atividades artísticas e recreativas, respeitando a individualidade e preservando a espontaneidade da infância. O relato desta escolinha está descrita na Dissertação Escolinha de Arte Cachoeiro de Itapemirim: resgate de uma história”, da pesquisadora Myriam Fernandes Pestana Oliveira



mundo de experimentações em arte foi personalizada pelo processo de gerar significados entre a cultura e arte.

Segundo Tessler e Brites (2002), na Virada Educacional dos artistas, as ideias são tecidas no sentido do artista pensar sua própria prática com pesquisador e professor, fazendo imergir a necessidade de articulação entre a produção – reflexão , no vasto campo da arte e suas mediações com o ensino.

Pensar de que forma se configura tal relação, entre campo da arte e seu ensino é um grande desafio para a arte educadora. Como fazer fruir criatividade, produção, observação, análises a partir da imagem, objeto de ensino da arte. Ramalho(2005), discute o conceito de estética e sua relação com a teoria do belo em Platão, Idade Média, Renascimento, século XX, até a Arte Contemporânea, que dessacraliza alguns conceitos e a partir deste ponto nos propõe uma prática de leitura de imagem da arte, propondo um rompimento com padrões e normas estabelecidas no sentido de criar possibilidades de leitura.

Na compreensão de que o campo da arte, suas linguagens e objeto estão em constante fluidez e que a educação e seus atores, precisam acompanhar tais movimentos, Pimenta; Lima (2009), nos alerta sobre o fato de que na sociedade brasileira contemporânea novas exigências são feitas ao trabalho docente, tais exigências vão desde cumprir papel da família até preparar com os melhores conteúdos, comprova-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais projetos que tendem a colocar sobre o professor o papel de “ salvador” da educação.

Este por sua vez não consegue atender tais demandas, voltando-se então a necessidade de se pensar coletivamente: mediar, refletir, criticar questionando sobre os modos de pensar, sentir, agir, produzir e distribuir conhecimento na sociedade.

No sentido de buscar a relação entre o campo da arte e seu ensino, recorreremos a Larrosa (2004), no sentido de compreender as novas relações que se constituem na contemporaneidade. Segundo o autor, a pluralidade das informações influencia no ensino- aprendizagem, havendo



necessidade de se resgatar o conceito de experiência e narrativas dos sujeitos em processo de construção do conhecimento. Conhecimento este que só acontece na medida em que haja desejo por conhecer, segundo Freire, pela beleza, alegria e desejo.

Da mesma forma, Hernandez (2007), trata de uma prática educacional fundamentada nas relações sociais, na vivência, na interdisciplinaridade, na reflexão crítica e na autonomia, dando importância ao olhar dos alunos transpondo modelos dualistas e aproximando o estudante do lugar onde ele está.

As práticas educativas em arte, podem conduzir e produzir experiências, conhecimentos e saberes relacionados com a problemática vinculada a identidade e subjetividade, ao poder, às políticas e as culturas, a memória individual e coletiva abrindo diálogo com a comunidade e com as múltiplas experiências que circulam pelo mundo.

As grandes mudanças pelas quais os processos de formação vêm passando, faz-nos refletir sobre as questões filosóficas pensadas para o ensino das artes no Brasil e que a formação de professores deve se tornar cada vez mais expansiva, múltipla e sobre diferentes teorias de ensino da arte.

(De) Formação: (Des)Políticas para educação- cultura- arte

Ao longo da história do Ensino da Arte, em especial na formação de professores de Arte, inúmeras reformulações curriculares também foram e continuam sendo realizadas nos cursos de licenciatura em artes visuais. Reorganizações que deveriam atender as necessidades dos futuros professores, assim como abordar problemáticas que se fazem importantes para a educação das artes visuais na contemporaneidade.

O processo de revisão das licenciaturas iniciado na década de 80 trouxe para o debate a questão pouco resolvida da relação conteúdos específicos/ conteúdos pedagógicos na formação



de professores e foi acrescido da discussão sobre o papel social desses cursos numa sociedade desigual e excludente como a brasileira.

Hoje há clareza de que a formação docente não se constitui apenas pela vinculação aos conhecimentos específicos de cada área, havendo uma epistemologia relativa a “saberes/fazer” que supõe integração, articulação e ampliação tanto dos conhecimentos das áreas quanto do pedagógico, em uma complexa relação de práxis.

O conceito de práxis como fazer humano transformador da realidade é informado pela consciência histórica e social, tem como exemplo a teoria pistraquiana, apresentada por Felix, Moreira e Santos (2007), ao educador cabe uma árdua tarefa de construir práxis pedagógica baseado na pedagogia social. A teoria pistraquiana tem sua base no materialismo histórico- dialético no qual o professor deve estar preparado para educar a massa rompendo com antigas estruturas: compreender e transformar a realidade concreta.

As ideias sobre a práxis – relação teoria/prática foram incorporadas pelas determinações legais, acompanhadas pelo debate sobre os imperativos econômicos e políticos da sociedade capitalista, promotores de uma acentuada desigualdade que a escola deveria auxiliar a transpor. Nessa dimensão, a formação do professor assume uma função não só técnica, mas também política como condição indispensável ao exercício da profissão, tendo em vista o contexto mais amplo da sociedade brasileira.

Em 1997, com o objetivo de orientar as bases curriculares foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN). O ensino da arte no Brasil a partir da década de 90 ligados não somente as atividades educativas, com conteúdos específicos, mas à cultura estética trouxe a urgência de repensar o pedagógico tanto nos conteúdos teóricos quanto práticos, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura. Valendo pensar sobre a formação em múltiplos espaços. Não só o saber arte, mas também o saber ser professor de arte, segundo Ferraz e Fusari (2001).

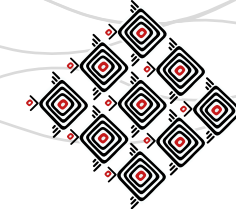


A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tange no ano de 2017 um ensino por meio de quatro (04) linguagens: as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto,

formação docente especializada (BRASIL, 2016), no entanto, não há formação específica que contemple todas essas áreas. E sobre a obrigatoriedade da arte, esta prevalece apenas no ensino fundamental e nos primeiros anos do ensino médio e em uma perspectiva das práxis e não do fomento da crítica e da reflexão.

A partir do contexto histórico e das legislações que estabelecem o ensino de Arte, vimos às modificações e as tensões que a envolvem. Além disso, é preciso compreender que essas transformações estão inseridas em um contexto histórico, político e econômico e assim, vinculam-se a um espaço-tempo, o qual está submetido a um querer, a uma ação de outrem. Nesse sentido, citaremos brevemente os inúmeros desmande no Ministério da Cultura, órgão nacional que teria por função garantir de forma eficaz questões artístico-culturais no país.

O Ministério da Cultura, desde sua criação em 1985, não se manteve de forma regular no governo. Em diferentes governos, esse ministério foi expressão emblemática de avanços e recuos no campo da Arte e Cultura no Brasil. Após sua criação, cinco (05) anos depois, em 1990, o presidente destituiu as instituições culturais nacionais, sendo realocadas em 1992 por outro presidente, no entanto, sua consolidação só ocorre em 1998. Destacamos que o Governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nomeou o compositor Gilberto Gil para o cargo de Ministro da Cultura, que, por meio de um olhar diferenciado sobre as relações artístico-culturais, implementou práticas com maior valorização do patrimônio artístico e cultural. Em especial, por ser músico, compositor, artista com uma experiência com seus pares em busca de uma valorização da arte nacional, o ministro Gil fomentou projetos para a promoção da cultura e da arte. Contudo, a gestão que o sucedeu trouxe o que chamamos de “apagão cultural” e o esquecimento do Mi-



nistério da Cultura. Diversos projetos e programas como os Pontos de Cultura, debate da lei de mecenato, direitos autorais, cultura digital, discussões da gestão de Gilberto Gil e Juca Ferreira foram deixados de lado.

É apenas em 2015 que o governo assume o esquecimento do ministério e sua desvalorização quanto à cultura e nomeia Juca Ferreira, que tinha ações parecidas e pertinentes as do antecessor Gilberto Gil. Ferreira trabalhou com Gil e trás discussões problematizadas a respeito da cultura e da arte no Brasil, sendo uma delas a busca de um debate sobre políticas públicas em arte. Ferreira relata:

Trago da experiência anterior a convicção de que o Brasil precisa de uma vigorosa política para as artes, em escala nacional e com efetiva capacidade de penetração em todos os territórios e rincões do país. É por via deste caminho que afirmaremos definitivamente o Brasil como uma potência estética global, surgida do encontro entre as humanidades, da orgulhosa mestiçagem das culturas que aqui coexistem e que mutuamente se transformam neste nosso país do remix.

Uma das políticas restabelecidas nesse debate foi a FUNARTE, Fundação Nacional de Arte, criada em 1975. Com a finalidade de financiar e premiar projetos de artes visuais, dança, música, teatro e circo. Nessa perspectiva é preciso compreender que cada uma dessas linguagens possui especificidades e que consiste em técnicas e estratégias diferenciadas para sua criação e exibição. Desse modo, estabelecer políticas para as artes é de suma importância para que se contemplem as necessidades dos artistas envolvidos e assim do público pelo qual será fomentado.

O Brasil possui dimensão continental. Sua cultura e educação possuem reflexos dos hábitos e modos territoriais. São muitas formas de agir e pensar. Imigrações diversas que permeiam desde a culinária ao modo de viver. Para tal, seria fundamental um mapeamento das concepções artístico-culturais, o que necessitaria de disponibilidade governamental e financiamento para sua



execução. O mapeamento auxiliaria no financiamento de projetos e pesquisas sobre Arte em busca de uma sustentabilidade dessas ações.

Outro ponto do debate sobre as políticas públicas para Arte é a necessidade de circulação das ações. É a partir da expansão da arte que é possível um conhecimento e uma aceitação da cultura nacional. Para essa expansão, o processo de criação necessita de infra-estrutura. O debate reflete sobre a criação de espaços, mesmo que em longo prazo, para que o artista tenha condições reais de desenvolver sua arte dentro de suas especificidades.

Além de investimento nos projetos artísticos, o debate de Ferreira visualiza a internacionalização da arte nacional. A circulação da nossa arte em territórios estrangeiros é muito pequena comparada ao que recebemos de fora. A formação do artista também é um fator a ser pensado. Investir não apenas nas formações superiores, mas no processo contínuo e em aperfeiçoamentos. Se conseguirmos vislumbrar as reflexões desse debate para as políticas de Arte daremos autonomia e percepção as concepções artísticas desse país e assim contribuiremos para o processo criativo e identitário para um reconhecimento e valorização da nossa arte e da nossa cultura.

Dessa interface surge o processo de construção da Política Nacional das Artes (PNA), cujo objetivo principal é a implementação de políticas públicas atualizadas, fundamentadas e duradouras, o qual a sociedade foi convidada a participar no ano de 2015. Em 2016, foi apresentado o relatório com as reflexões acima citadas e que seriam pontuadas no Ministério da Cultura no período de 2015-2018, o que não aconteceu em virtude do impeachment da presidente no ano de 2016. Em 2017, o jornalista Sérgio Sá Leitão assume o Ministério da Cultura com um olhar econômico: “A cultura está no cerne da economia criativa, gera empregos, aumenta renda, melhora a qualidade de vida e ressuscita os sonhos de uma nação cotidianamente.” (LEITÃO, 2017), o que não vislumbra uma educação sensível e do olhar para a formação humana.



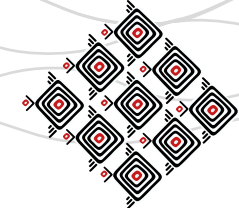
Como visto, concepções políticas e ideológicas engendram as discussões dos arte-educadores nos anos 80. Além da obrigatoriedade, esses educadores pleiteavam a inserção da Arte enquanto componente curricular, linguagem e conteúdos e não como complemento a outras disciplinas. A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/ Art. 3º diz que,

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...].

A década de 90 aponta a importância do contato dos estudantes com obras de arte que foi amplamente discutida, e este contato passou a ser considerado fonte indispensável para a construção do conhecimento artístico. Com todas essas reorganizações que foram acontecendo na educação da arte, perspectivas teóricas e estratégias metodológicas foram sendo pesquisadas, discutidas e vivenciadas na intenção de viabilizar as experiências com a arte no contexto escolar.

Apontamentos sobre a (Des)Políticas do Ensino da Arte

O contexto histórico da arte nos apresenta as inúmeras transformações que ocorreram desde a vinda dos jesuítas para o Brasil. A arte no país sempre esteve à mercê das vontades e demandas de outrem. Com os jesuítas a necessidade da catequização; no império, a valorização do Brasil e um aprendizado voltado a cópia, no período da ditadura militar, uma arte a serviço do governo; Dentro do processo formativo para o ensino da arte, há uma preocupação eminente quanto a permanência de seu ensino. São muitas as transformações e mudanças políticas nos

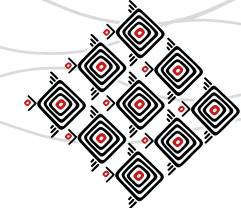


últimos 50 anos. Entendemos que é uma trajetória ideológica e política para a compreensão do potencial da arte e da cultura em território nacional. No entanto, as últimas modificações ferem toda uma história de luta pela inserção da arte na educação.

Desde a implementação da LDB 9394/96 e a obrigatoriedade da arte enquanto disciplina curricular que fomenta conhecimento e processos reflexivos de modo a desenvolver o aluno em suas habilidades críticas e responsivas, por uma educação do olhar, ao trabalho e a humanidade é que surgiram muitos os estudos e formações para desempenhas e estabelecer um currículo que garantisse conhecimentos gerais e locais, além das especificidades dos elementos visuais. Porém, a BNCC vincula a o ensino da arte a uma produção prática que a descaracteriza das concepções dadas na legislação anterior. Promovendo modelos das avaliações de larga escala e de um ensino financiado, o que não reflete a realidade da educação brasileira que consiste em grandes dimensões culturais, históricas e sociais, o que não garante e contempla um aprendizado único pela sua diversidade.

Nós, arte-educadores devemos nos colocar no lugar de resistência, tanto nos coletivos, quanto na docência em sala de aula propiciando ao estudante as opções sobre aprendizagem em arte que permitam que ele se torne criativo, crítico e culturalmente atuante. Apresentando diferentes perspectivas teóricas sobre o ensino da arte, que vão desde artista-professor- pesquisador ao uso das ferramentas digitais em escolas, museus e espaços públicos, estabelecem o pensar a arte e sua relação com a vida em constante diálogo

Pela observação dos aspectos analisados é imprescindível compreender que delinear o campo de ensino das artes torna-se, a cada período histórico, uma tarefa difícil, não somente pelas múltiplas linguagens, diversidades cultural ou temporal, por seu caráter inter-multi-pluri que é reformulado cotidianamente pelos conceitos filosóficos, sociológicos, políticos e econômicos, assim ao docente, arte-educador, cabe uma busca constante pelas linguagens contemporâneas, saberes e fazeres, colocando-se como aprendente dos novos lugares no campo da arte.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história São Paulo : Cortez, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista em abril de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 21 set.2017.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> . Acesso em 10 jul de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> . Acesso em: 13 set 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf >. Acesso em: 10 jul. 2018. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCNs). Arte. Ensino Médio. Brasília: MEC/SET, 2017.

BRITES, Blanca e TESSLER, Élide. **O meio como ponto zero**. Metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Universidade/UFRGS,2002.

FELIX, C. E. MOREIRA, R. do C. SANTOS, C. R **Pistrak e o sistema do completo na escola do trabalho**. Práxis Educacional. São Paulo: 2007. V. 3. Disponível em:< <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/357/389>>. Acesso em 28 ago 2018.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001. FERREIA, J. **Política Nacional das Artes**. 2015. Disponível em: <<http://culturadigital.br/pna/2015/10/26/encontros-setoriais-do-teatro/>> . Acesso em: 22 set 2017.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Mediação, 2000



LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, autêntica, 2004.
LEITÃO, S. S. **EBC**. Agência Brasil. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-07/jornalista-sergio-sa-leitao-toma-posses-no-ministerio-da-cultura>>. Acesso em 30 set 2017.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando. **A formação de professores e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2015.

PESTANA, M. O. **Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim: Resgate de uma história**. 2013. Dissertação (Mestrado em Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Orientador: Moema Rebouças.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMALHO, Sandra. **Imagem também se lê**. São Paulo: Rosário, 2005.



ARTES INTEGRADAS: QUE CONCEITO É ESSE?

Vera Lúcia Penzo Fernandes¹ - UFMS

Resumo

Com base em uma abordagem histórico-cultural e na análise de documentos curriculares e da legislação correspondente, apresentamos uma reflexão sobre o conceito de Artes integradas, expresso na Base Nacional Comum Curricular, visando compreender sua origem e seus fundamentos. Defenderemos a concepção de que o conceito se apresenta distanciado do campo conceitual da arte/educação ou do ensino de arte e dos documentos que antecedem e normatizam a BNCC do ensino fundamental, sob duas argumentações: 1) a origem do conceito Artes integradas não está nas pesquisas sobre o ensino de arte; 2) os fundamentos do conceito Artes integradas apontam para concepções equivocadas da arte e do ensino de arte. Faz-se necessário fortalecer o trabalho pedagógico e a definição da formação de professores, segundo os campos específicos da arte, ou seja, formação de professores de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, etc.

Palavras-chave: Ensino de arte. Trabalho pedagógico. Documentos curriculares.

Introdução

Por meio de projeto institucional temos desenvolvido investigações sobre a organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais, e para tal transitamos em estudos sobre a formação de professores, processos de ensino e aprendizagem e didática do ensino de arte,

¹ Professora adjunta no Curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. Doutora em Educação. Membro do Observatório de Formação de professores de Arte. Coordenadora da Rede Latino-Americana de Investigadores sobre a formação de professores de arte. Coordenadora do projeto de pesquisa O trabalho pedagógico do professor de artes visuais em Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais/CNPq.



fazendo diálogo com a história da educação e do ensino de arte, a sociologia, a estética, entre outras áreas de conhecimento.

Com como base em uma abordagem histórico-cultural, realizamos coleta e análise de documentos curriculares, legislação, atas escolares, livro ponto, fotografias. Realizamos investigações empíricas sobre a prática pedagógica do professor de artes visuais, por meio de visitas a escolas, entrevistas com ex-alunos e professores de artes visuais, consolidando assim estudos que abarcam o período de 1970 a 1990.

Também realizamos investigações, de maneira mais aprofundada, sobre teorias que possam explicar a constituição do trabalho pedagógico do professor de artes visuais. Es este estudo apresenta desafios imensos devido, sobretudo à complexidade e amplitude do objeto de estudo, por isso mesmo, temos definido um caminho que visa elucidar questões prementes que interferem diretamente no trabalho pedagógico.

Uma destas questões, versa justamente sobre um conceito, ou ainda, uma proposta para o campo da arte e do ensino de arte expresso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Artes integradas, expresso nos seguintes termos:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (MEC, 2017, p. 195)

Observa-se que esta proposição também consta no referido documento na descrição dos conteúdos de Arte: para o 1º ao 5º ano, conforme se pode observar na imagem 1; e para o 6º ao 9º ano, conforme imagem 2.

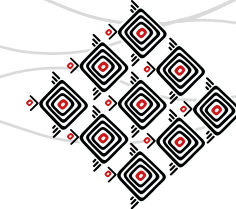


Fig. 1. Artes integradas - 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Conteúdo e prática	EF1AR10
Conteúdo e prática	EF1AR10 Investigar e apreciar formas artísticas de comunicação de todos períodos em diferentes contextos, apreciando e valorizando suas histórias, promotoras e receptoras, a linguagem, a linguagem e a capacidade de entender e compreender o mundo.
Elementos de linguagem	EF1AR10 Descrever características de uma obra de arte, identificando elementos básicos (cor, linha, forma, espaço, luz e sombra, textura, ritmo, equilíbrio, harmonia e contraste).
Processo de criação	EF1AR10 Experimentar o trabalho coletivo, individual e autônomo em diferentes contextos e processos criativos, utilizando-se de materiais e técnicas diversas, respeitando as regras e os limites de cada uma das manifestações artísticas e culturais. EF1AR10 Conhecer o ambiente e a história de cada manifestação artística e valorizar o patrimônio cultural, apreciando e valorizando suas histórias, promotoras e receptoras, a linguagem, a linguagem e a capacidade de entender e compreender o mundo. EF1AR10 Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na produção em diferentes contextos, apreciando e valorizando suas histórias, promotoras e receptoras, a linguagem, a linguagem e a capacidade de entender e compreender o mundo.

Fonte: BNCC – Ensino Fundamental (2017, p. 201)

Fig. 2. Artes integradas - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes Integradas	Conteúdo e prática	EF1AR10 Investigar as práticas artísticas de diferentes momentos do passado, atual, artístico, histórico, econômico, político e social.
	Processo de criação	EF1AR10 Analisar e apreciar, em contextos históricos, as práticas artísticas em diferentes linguagens artísticas.
	Práticas artísticas e culturais	EF1AR10 Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as manifestações artísticas e as diversas interpretações da arte (arte, artesanato, folclore, etc.).
	Patrimônio cultural	EF1AR10 Analisar e valorizar o patrimônio cultural material e imaterial, de diferentes épocas, em valores e técnicas, incluindo suas relações históricas, artísticas e culturais, no presente e passado, e favorecendo a preservação e o respeito às práticas artísticas.
	Arte e tecnologia	EF1AR10 Identificar e investigar diferentes tecnologias e recursos digitais para apoiar, apoiar, produzir, registrar e compartilhar práticas e experiências artísticas, de modo reflexivo, ético e responsável.

Fonte: BNCC – Ensino Fundamental (2017, p. 209).

Esse conceito constará no texto da BNCC, apenas nestas partes acima referidas, mas apresenta um grande impacto para a formação de professores, bem como para a organização do trabalho pedagógico do professor de artes.

Ante esta situação, neste texto, apresentamos uma reflexão sobre o conceito de Artes integradas, visando compreender sua origem e seus fundamentos.



Defenderemos a concepção de que o conceito apresenta-se distanciado do campo conceitual da arte/educação ou do ensino de arte e dos documentos que antecedem e normatizam a BNCC do ensino fundamental, sob duas argumentações: 1) a origem do conceito Artes integradas não está nas pesquisas sobre o ensino de arte; 2) os fundamentos do conceito Artes integradas apontam para concepções equivocadas da arte e do ensino de arte.

1. A origem do conceito Artes integradas não está nas pesquisas sobre o ensino de arte

Fazendo um breve levantamento bibliográfico no *Google Acadêmico* identificamos pelo menos duas pesquisas que apresentam estudos sobre as Artes integradas: o artigo de Moura, Visagens nordestinas: aspectos intertextuais nas Artes integradas, publicado em 2014 e produzida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS); a dissertação de Faria, Artes integradas: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia, produzida no Programa De Pós-Graduação Scrito-Sensu, mestrado em Música da Universidade Federal de Goiás.

Fazendo uma incursão sobre as pesquisas no campo do ensino de arte identificamos que os grupos de pesquisa sobre o ensino de arte não apresentam estudos sobre as Artes integradas, conforme dados apresentados por Fernandes (2018).

De fato, no campo de formação de professores, por meio dos resultados do Observatório de formação de professores de Arte, também não identificamos a presença do conceito de Artes integradas.

De fato, identificamos o uso do conceito de Artes integradas nos editais da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), quando os mesmos se destinam a produções culturais que abrangem mais de um campo específico da área de Artes.

2. Os fundamentos do conceito Artes integradas apontam para concepções equivocadas da arte e do ensino de arte



De fato, não identificamos a origem e o uso do termo Artes integradas no campo de pesquisa sobre o ensino de Arte. Então, seguimos nossa busca imergindo nos fundamentos legais, buscando responder ao questionamento: Esse termo aparece nas diretrizes curriculares para a educação básica?

Para responder a esta pergunta, consultamos o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que contém todas as diretrizes, e alguns pareceres, que orientam a educação básica brasileira, quais sejam: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Rastreamos o termo Artes integradas nas 542 páginas do documento, e não encontramos nenhuma menção ao termo. De fato, existe menção à integração da família com a



escola ou da integração das áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, por meio de ações interdisciplinares.

De fato, os fundamentos podem ser encontrados nos pareceres de Educação Artística, que apresentam o conceito de INTEGRAÇÃO. Por exemplo, nas conclusões do parecer nº 4.833/75/CFE, temos as seguintes defesas no item 12 “o princípio da integração, um das características principais da Lei nº 5.692/71, tem na ordenação do currículo – a sequência e o relacionamento dos conteúdos o seu elemento-chave”, e, no item 17 “a integração horizontal tem o objetivo de articular os diversos ramos do conhecimento. O elemento curricular que contribui para esse objetivo é o relacionamento, ou seja, a ordenação transversal dos conteúdos” (MEC, 1982, p. 15).

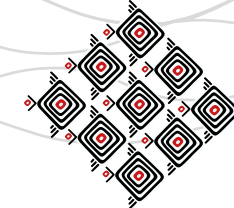
No item 19 se esclarece que

A Lei nº 5.692/71 recomenda a inclusão de conteúdos de educação geral e formação especial, objetivando a educação integral do homem. Embora haja distinção no texto legal, não deverão ser esses conteúdos de modo separado, e sim como aspectos especiais de um mesmo processo, com funções específicas, mas **integradas**. (idem, p. 15. Grifo nosso)

Observa-se que essa defesa da integração curricular seguiu os princípios de uma formação integral, escalonada e sequencial, sendo de responsabilidade da escola garantir o mínimo desejável para cada matéria do núcleo comum.

Essa concepção de integração entre as artes será prevista nos cursos de formação de professores para a área de Arte, criados a partir das premissas previstas na Indicação nº 23/73/CFE, que diz que:

Da licenciatura em Educação Artística, por outro lado, resultarão as especialidades que giram em torno do problema da forma – Música, Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas – com o que se atende a uma antiga e procedente reivindicação de muitos que militam no terreno das Artes [...] (idem, p. 30).



Essas citações evidenciam claramente que existe uma concepção da área de Arte como uma área cujos contornos são facilmente ajustáveis e as especialidades são constituídas de maneira a consolidar uma formação polivalente, no qual um mesmo professor, preferencialmente, seria capaz de desenvolver todas as habilidades artísticas, visando à formação estética do aluno.

Essa concepção de Educação Artística irá definir os rumos para a criação de Cursos de formação de professores, como para a consolidação de arte como atividade. Mas, com qual a base de sustentação? Essa resposta pode ser encontrada ao buscarmos as referências de leitura obrigatória nos cursos de Educação Artística, do qual destacamos um livro em especial: Educação Artística: Luxo ou necessidade, organizado por Louis Porcher², cuja primeira edição foi publicada em 1982 pela editora Summus editorial. Esse livro tá organizado em capítulos distintos, que tratam do conceito de educação artística, de concepções e orientações didáticas para a poesia, música, desenho, teatro, dança e para a arte audiovisual.

A concepção de educação artística apresentada neste livro pode ser identificada nas três finalidades a ela atribuídas:

1. A educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto um amor problemático *isolado* por belas-artes belas obras. Mas sobretudo uma consciência exigente ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade da vida cotidiana desses indivíduos.
2. A educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais diversificadas e complementares possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras.
3. A educação artística, porém, não se contenta apenas com as virtudes *instauradoras* do acaso, do *laisser-faire* e dá não intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos progressivos e controlados os únicos capazes de

² Louis Porcher nasceu em 1940 e faleceu em 2014, sociólogo e professor, tendo escrito sobre didática do ensino da língua francesa, mass media, comunicação.



produzirem a *alfabetização estética* (plástica musical etc) sem a qual toda a expressão permanece impotente e toda criação é ilusória. (FORQUIN *in* PORCHER, 1982, p. 25. Grifo no original).

A exposição destas finalidades conforme expressas na citação acima e ao longo de todo o livro, evidenciam uma concepção de Educação Artística que pressupõe uma educação estética que enfoca a concepção global do ser humano, sem que haja separação entre teoria e prática, valorizando um equilíbrio entre aspectos sensíveis, estéticos e intelectuais. A visão de educação artística apresentada Porcher (1982) contempla os diferentes campos específico da Arte, buscando uma formação no qual o homem não é dicotomizado e os campos de conhecimento específicos são respeitados.

É curioso observar que este livro de fato, é uma tradução do original em língua francesa *L'Éducation Esthétique – luxe ou necessite*, cuja publicação ocorreu em 1973. Então perguntamos por que traduzir Education Esthétique para Educação Artística? Essa tradução evidencia uma interpretação limitada da compreensão da formação estética? Porque se fizermos uma relação com o que é previsto pela própria legislação brasileira, conforme os termos apresentados acima, podemos inferir que a formação estética preconizada tem uma versão reduzida ou minimizada.

Neste período, que compreende as décadas de 1960 e 1970, no Brasil, difundiu-se a pedagogia tecnicista, que defendia a formação para o trabalho e o trabalho pedagógico pautado na eficiência e organização expressa em planejamento sistemático, com objetivos definidos sob a ideia de grande precisão e diretamente vinculados aos conteúdos e mecanismos de avaliação. Esta concepção teve forte impacto na atuação docente e nas escolas de todo território nacional, inclusive mudou os rumos do ensino de arte no Brasil.

A origem desta pedagogia pode ser explicada pelo processo da formação capitalista brasileira, em especial em sua fase “internacionalismo autoritário (em sua vertente *militarista*) vigente desde



a Revolução de 1964 aos dias atuais” (PEREIRA, 1977, p. 115. Grifo no original)³. Essa fase aponta para as influências estrangeiras na educação brasileira, sobretudo a norte americana, e o regime militar implantado a partir do golpe de 1964, expressas principalmente nas “diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil”, a lei nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), já mencionada acima.

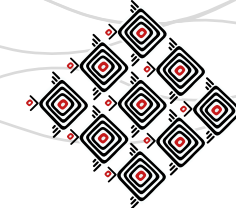
O impacto da lei para o ensino de arte sobressai da obrigatoriedade da inclusão da Educação artística nos currículos de 1º e 2º graus, mas não como matéria e sim como uma “área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses (MEC, 1982). A Educação Artística como área bastante generosa associa-se a uma concepção de arte como expressão livre e espontânea, como uma manifestação da individualidade, que não precisa e não pode ser ensinada, resultando em práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo

[...] o ‘saber construir’ reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), ao mesmo tempo em que admitem o “saber exprimirem-se” espontaneísta, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas, que transformam em meras atividades (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 52).

No caso da Educação Artística, conforme expresso no componente curricular Comunicação e Expressão deveria atender o mínimo comum desejável contido na seguinte frase “expressar, de forma criativa, idéias, sentimentos e emoções através de recursos linguísticos, sonoros, plásticos e corporais” (MEC, 1982, p. 16).

Os princípios de pedagogia tecnicista aplicados à disciplina Educação Artística, no contexto da ditadura militar, apareceu como uma forma de aliviar a racionalização do currículo,

³ Segundo Saviani (2007, p. 349. Grifo no original) “poderíamos projetar essa análise, que data de 1977, para os dias atuais, acrescentando uma quinta forma de regime: o *internacionalismo liberal*, vigente desde o advento da Nova República, em 1985, até os dias de hoje”



sendo vista mais como um conjunto de atividades, responsável por possibilitar a expressão e a valorização da emoção do aluno, de acordo com uma visão prática e imediata sobre os processos criativos, sem que de fato, a arte pudesse contribuir para a formação estética ou para o desenvolvimento humano.

Considerações finais

As duas afirmações acima apresentados evidenciam que o termo Artes integradas não tem origem nos documentos curriculares ou nos fundamentos do ensino da arte ou da arte/educação. Fazemos, ainda, uma última ponderação: nos próprios anais dos congressos da Federação de Artes/educadores do Brasil (FAEB) não encontramos eco para o uso do termo e as poucas publicações na área não são suficientes para fundamentar o uso do termo Artes integradas nos documentos curriculares ou por parte dos professores de arte.

As políticas educacionais expressas nos documentos curriculares, produzidas à revelia das pesquisas realizadas e sem o respeito aos profissionais que atuam na área, podem significar a retomada de polivalência na formação docente e na prática pedagógica em arte.

Neste sentido, faz-se necessário a continuidade de pesquisas que busquem os fundamentos do ensino de arte e da arte/educação, buscando consolidar o trabalho pedagógico e a definição da formação de professores, segundo os campos específicos da arte, ou seja, formação de professores de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, etc.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.



_____. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil**, lei nº 5.692, de 1971.

FARIA, Aline Folly. **Artes integradas**: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Scrito-Sensu, mestrado em Música da Universidade Federal de Goiás, 2009.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **As contribuições dos grupos de pesquisa para a pesquisa sobre o ensino de arte**. Anais da Jornada de Artes da UEMS - JART Ato V – Edição Internacional Ato I. “Para que serve o Ensino das Artes na Escola?”. Campo Grande, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1EzjBJLC-bQMrdFXBOJEvtAvqj0TtZnC6/view>>. Acesso em 01 set. 2018.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M.F. R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FORQUIN, Jean-Cloude. **A educação Artística**: para quê? In PORCHER, Louis (org). Educação Artística: luxo ou necessidade. Tradução Yan Michalski. São Paulo: Summus Editorial. 1982. pp. 25-48.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria De Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Brasília, 2017.

_____. **Educação Artística**: leis e pareceres. Brasília, 1982.

MOURA, Raron de Barros Lima. Visagens nordestinas: aspectos intertextuais nas Artes integradas. **ComTempo**. Volume 6, nº 2, 2014. Disponível em: <<https://casperlibero.edu.br/revista-com-tempo/visagens-nordestinas-aspectos-intertextuais-nas-artes-integradas/>>. Acesso em 01 set. 2018.

PEREIRA, Luiz. **Anotações sobre o capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1977.

PORCHER, Louis (org). **Educação Artística**: luxo ou necessidade. Tradução Yan Michalski. São Paulo: Summus Editorial. 1982.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.



AS CONTRADIÇÕES ENTRE A LEGISLAÇÃO, A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

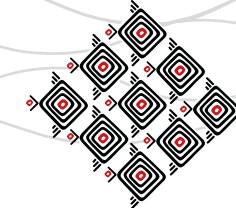
Walter Rodrigues Marques¹ - PPGGEEB-UFMA/SEDUC-MA
Luís Félix de Barros Vieira Rocha²- PPGGEEB-UFMA/SEMED-Matões do Norte

Resumo

O presente artigo traz reflexões sobre as contradições do tripé – legislação, formação e atuação do professor de Arte - e suas práticas em sala de aula. Iniciamos nossa reflexão com uma tentativa de definição da Arte (mas apenas no intuito de situar no tempo-espaço) e sua importância para a educação escolar; em seguida, discorremos sobre o ensino da Arte e as políticas públicas educacionais; em terceiro, aprofundamos a discussão na legislação específica para o ensino da Arte. O estudo perpassa por questionamentos da efetividade do que preconiza a LDB 5.692/71 e a 9.394/96 (alterada pela Lei n.13.415/17), abordando o que cada uma estabeleceu sobre o ensino de Arte, refletindo sobre as tensões e contradições do que está dito e do que acontece - o que está na Lei e o que acontece na escola. Sustentamos teoricamente nossa reflexão em: Barbosa (1989, 2005, 2006, 2014), Buoro

1 Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (mestrando); Especialização em Psicologia Hospitalar e da Saúde; Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial; Ciências Sociais (graduando); Psicólogo; Artista visual, Professor de Arte (graduado em Educação Artística). Membro da Associação Nacional de pós-Graduação em Educação (ANPED); da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB); da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa “Arte, Cultura e Educação” (GEPACE-UFMA). walterkeyko@gmail.com; marqueswalter@outlook.com

2 Mestrando em Educação pelo Programa de pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (UFMA). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola, Política de Igualdade Racial pela UFMA. Graduando em Comunicação Social - Jornalismo (UFMA). Especializando em Educação Especial Inclusiva (UEMA). Membro da Associação Nacional de pós-Graduação em Educação (Anped); da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Professor de arte da escola Municipal Júlia Fonseca Barbosa, SEMED/Matões do Norte-MA. felix_rocha_luis@yahoo.com.br



(2003), Ferraz; Fusari (2009), Fischer (1981), Carneiro (2015), Brasil (1996, 1997, 1998, 2000, 2002, 2005, 2013, 2017), Maranhão (2010, 2014, 2017), dentre outros.

Palavras-chave: Formação de professores de arte. Ensino de arte. Políticas públicas educacionais.

Introdução

Iniciamos o texto com uma pergunta que para muitos já não faz mais sentido ser feita, porém, ainda que seja uma atividade humana desde que a humanidade assim se compreende, a arte já estava nas atividades cotidianas e nos é legada como linguagem. Ainda assim, sendo ela a linguagem mais antiga registrada, muita gente ainda não sabe o que é, ou, talvez, não tenha a consciência da importância dela. Discutiremos sobre o que levou a sociedade brasileira (âmbito de nossa reflexão) a ter a arte nesse lugar menos privilegiado e a perder a noção de sua importância no desenvolvimento humano, nos processos cognitivos, na sociabilidade, enfim, nos indivíduos enquanto sujeitos e pertencimentos.

Focamos na reflexão sobre as legislações educacionais para o ensino de Arte, sobretudo em relação ao que está garantido em Lei e o que de fato acontece nos espaços escolares. Partimos de nossas inquietações e angústias enquanto professores de Arte e encontramos respaldos teóricos compartilhados sobre o ensino de Arte no Brasil, em arte-educadores como Ana Mae Barbosa, Anamélia Buoro, Ivone Tourinho, dentre tantos outros inquietantes.

O que é Arte?

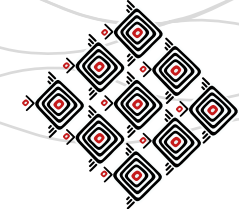
Questionado sobre o que é fotografia, um menino responde: “Fotografia?...É quando a televisão para de mexer, fica tudo paradinho e a gente pode olhar as coisas devagar. É o maior barato!” (KUBRUSLY, 2006, p.7). A mesma pergunta ainda é válida e necessária para a arte, pois



ainda há, no Brasil, resquícios do colonialismo. Logo, o que é Arte (arte)? Arte, é um quadro pintado por um grande artista como a Mona Lisa de Leonardo da Vinci. Conceituar Arte não é tarefa fácil, no entanto, aquele que a realiza ou a estuda sempre tem dela uma concepção, mesmo que inconsciente (BUORO, 2003). Definir arte é algo difícil de fazer, qualquer tentativa de defini-la, no sentido estrito, cairá em decepção (COLI, 1995). A perspectiva de Coli é pensar a arte na relação espectador-obra, estabelecendo tal relação, portanto, como o sentimento admirativo diante das manifestações do fazer humano. A pertinência da pergunta está imbricada nesse pensamento em relação ao que é arte, não sendo consenso também entre os teóricos e a sociedade quanto à grafia – arte, artes/Artes³ ou Arte – ideia que ainda permeia o imaginário social brasileiro. O ensino artístico implantado por D. João VI (ensino clássico criado para a elite) na chegada da Missão Artística Francesa em 1816 (BARBOSA, 2006), implantou a ideia de arte maior e menor e com isso cavou um fosso social no conhecimento da gente brasileira. Tal ação (continuada pelas políticas educacionais brasileiras) tornou o brasileiro carente de conhecimentos mais aprofundados sobre a arte, dividindo as pessoas em duas classes antagônicas não apenas em poder aquisitivo, mas também, no *capital cultural*⁴. A educação elitista excluiu as massas populares tanto da educação nas letras quanto na arte, impedindo a aquisição de uma leitura tanto escrita quanto visual. A Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010) buscou resgatar essa alfabetização visual através dos eixos: *contextualização* (contextos da arte: história, cultura, etc.); *produção* (produzir leituras e relações conceituais) e *leitura* (encontros com a obra de arte, aprendizagem da experiência estética) (MACHADO, 2010).

3 Área para a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é Artes (BRASIL, 2017). Para os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) quando se trata da área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte (BRASIL, 1997).

4 Conceito formulado por Bourdieu.



Mudar a percepção de uma sociedade sobre qualquer paradigma não é tarefa fácil. Sobre a arte, ainda se utilizando de Bourdieu – *capital cultural* e *habitus* – é tarefa colossal, alterá-la. Não pode ser conseguido sem vontade política (tanto de governos quanto da sociedade), de políticas públicas para formação inicial e continuada de professores de Arte. A efetivação de políticas públicas para formação pode diversificar e multiplicar as repostas à pergunta inicial, ampliando a visão que a sociedade tem sobre a arte, especialmente na escola. Um passo de capital relevância para o reconhecimento da arte se deu quando da alteração da nomenclatura de “Educação Artística” para “Arte” pelo Parecer 22/2005 de que a importância da Arte está nela mesma e no que ela pode oferecer, mas não porque serviria para garantir outros fins que não o dela, colocando-a como um saber humano (BRASIL, 2005). Tourinho (2012) discute a hierarquia do conhecimento escolar e o lugar, implícita ou explicitamente, que mantém num escalão inferior, a Arte na estrutura curricular. As reflexões de Tourinho estão em consonância com o que profere o relator do Parecer 22/2005 sobre a função da Arte. Na contramão do que as legislações e os arte-educadores defendem, alguns teóricos do currículo fazem a defesa da Arte no currículo escolar com argumentos de que ela serviria como compensação para acalmar ou descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis (TOURINHO, 2012).

O homem, se tornou homem pelo trabalho, que superou os limites da animalidade transformando o natural em artificial, o homem, que se tornou um mágico, o criador da realidade social, será sempre o mágico supremo, será sempre Prometeu trazendo o fogo do céu para a terra, será sempre Orfeu enfeitiçando a natureza com a sua música. Enquanto a própria humanidade não morrer, a arte não morrerá (FISCHER, 1981, p. 254).

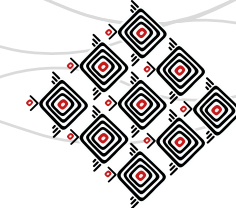
Fischer e o Parecer 22/2005 definem que a Arte tem uma função em si e para ela mesma e, Tourinho faz a defesa dessa função, expondo algumas ideias que colocam a Arte como acessório de outras. A ideia de Fischer parte do pressuposto, de que a arte é um pilar do saber humano e



que a transformação do mundo pelo homem perpassou pela arte quando moldou o natural para o artificial.

Ensino de arte – algumas reflexões

Historicamente, a educação no Brasil tem sido um problema que parece não ter solução. A legislação educacional, ou, reformas (intermináveis) levam o nome daquele que a idealizou, a marca pessoal (prática recorrente no Brasil), por exemplo, a Reforma Capanema (SAVIANI, 2008). Não tem sido diferente no ensino de arte, pois é parte dessas intermináveis reformas do ensino. No Decreto de 1816 que cria oficialmente o ensino artístico no Brasil (em nível superior), D. João VI, declara que o Brasil precisava de *grandes socorros da estética* e concebe a arte como um acessório, um instrumento para o desenvolvimento e modernização de outros setores como agricultura, indústria, etc. Na década de 1880, Rui Barbosa pensou uma reforma educacional nos níveis de 1º e 2º graus (BARBOSA, 2006), mas que somente se efetivou, tornando obrigatório com a LDB 5.692/71 (BARBOSA, 1989, 2005; COUTINHO, 2012). Fazenda (2012) aponta que desde meados da década de 1950 até a década de 1970, levantou “toda a bibliografia” sobre educação e o que constatou foi a “conveniência” dos poderes Legislativo e Executivo que promoveram o apagamento dos atores do processo educacional. A autora destaca que empreendeu uma ampla pesquisa “à Legislação do Ensino, constatando o descaso, a falta de critério, [...] perspectivas que subsidiavam a implementação do projeto reformista da educação na década de 1970. A análise apontou para um caos generalizado, a partir do caos conceitual que se instalou” (FAZENDA, 2012, p.26). A LDB 9.394/96 (alterada pela Lei 13.415/17), não realizou grandes progressos em relação ao ensino de arte, apenas manteve a obrigatoriedade. As Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, norteadas pela legislação nacional, concebem como papel da escola pensar sua ação pedagógica coletivamente, envolvendo todos que nela estão inseridos como os estudantes,



os professores, funcionários, gestores e a comunidade, almejando um processo de socialização visando uma formação humana integral, considerando o desenvolvimento de aprendizagens formais baseados na valorização da pluralidade cultural, respeitando as diferenças locais, assim como propiciando o diálogo com os diferentes campos, seja científico, seja filosófico, político, artístico, tecnológico, cultural e econômico. Baseado nisso, é condição indispensável a elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) como instrumento organizacional para fortalecer a identidade da escola pública.

O PPP tem por base a Constituição Federal de 1988, em seus artigos, 205 a 214, que trata da educação, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/96- LDB), em seus artigos 3º, 12, 13 e 14, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010) e Diretrizes Curriculares Estaduais do Sistema Público Estadual de Ensino (MARANHÃO, 2016, p.7-8).

O imaginário social ainda não concebe a arte como uma disciplina que contribui, tal como as outras do currículo escolar para a formação dos educandos. Esse modo de pensar interfere no ensino e no aprendizado em arte, pois induz o comportamento dos educandos à não valorização e conseqüentemente, o não aproveitamento do que a Arte pode oferecer. A consequência disso é que ao fim do ano letivo, os educandos ficam retidos na disciplina e as reações dos pais são sempre as mesmas: “reprovar em artes, uma disciplina/matéria tão fácil?”, ou ainda, “e artes reprova?”, ou, “artes não reprova”. E, o mais desastroso, o comportamento dos colegas no conselho de classe quando se ouve: “ficou só em artes?, então passa! Logo, se percebe que o professor de arte precisa tomar consciência de seu lugar na escola, na sociedade e no seu fazer no ensino da arte. “O sistema educacional não exige notas em artes porque arte-educação é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692” (BARBOSA, 1989, p. 172). Saber que ainda existem escolas ou sistemas



educacionais brasileiros que não fazem a exigência de notas na disciplina Arte, nos impulsiona, cada vez mais, a combater essas atitudes que depreciam a arte. A Constituição de 1988 menciona cinco vezes as artes no que se refere a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional, destacando na seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II que “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II - liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento” (BARBOSA, 1989, p. 173).

Mesmo com a Arte figurando nos textos oficiais, a efetividade ainda é pouca no que concerne às garantias da Arte nas escolas. Buoro (2003) apresenta uma realidade que é constante nas salas de aula, com recorte no ensino de Arte. “Os alunos das 3ª e 4ª séries demonstraram certa dificuldade de se relacionar com as pinturas do nosso século. Isso nos impulsionou no sentido de descobrir modos de trabalhar que pudessem ajudar a enfrentar esse desafio” (p.16). Segundo Buoro a ação pedagógica é guiada a partir da concepção básica de que a Arte pode ser ensinada e é o professor aquele que conduz esse processo de aprendizagem. Ressignificar sua prática para além do mero ensino, da mera possibilidade de ensinar, é função primordial do professor de arte. É preciso fazer com que a arte provoque atitude e dê sentido para quem com ela tenha contato e isso só será possível através da reflexão sobre a prática e a ação não apenas na escola, mas para além dos muros da escola.

Selbach apresenta três problemas relacionados ao ensino de arte no Brasil, explicitando quais barreiras que devem ser superadas para se produzir um ensino significativo:

O primeiro problema é tentar ensinar arte como que recitando conteúdos e, assim, empobrecendo o universo cultural e o interesse do aluno. O segundo é representado pelo reduzido número de cursos de formação de professores de nível superior e a consequente atribuição de aulas a pessoas não especializadas, ou especialistas em apenas uma ou outra expressão artística. Some-se a esses problemas a pequena quantidade de livros editados e divulgados sobre a didática da disciplina e, tristemente, percebe-se como é Artes mal ensinada e porque poucas vezes se dá à disciplina sua importância (SELBACH, 2010, p. 33).



As inquietações de Selbach como as barreiras que aponta para dar sentido ao ensino de Arte estão relacionadas à didática do ensino, relacionando as formações precárias dos docentes brasileiros, especialmente, em Arte. Barbosa (2014) demonstra uma preocupação com a formação do cidadão aos conhecimentos de arte, nas ações feitas nas “Escolas experimentais de São Paulo na década de 1960”, explicitando a LDB 4.024/61.

A legislação educacional garante o ensino de Arte na escola, garante como será ministrada, mas não fiscaliza, deixando que outros profissionais da educação atuem como professores de Arte. A prática do ensino de arte não é exclusividade do licenciado em Arte. Ainda um quadro bastante agravante do professorado brasileiro é a remuneração, a subcontratação, atraindo para a docência muitos que não estão ainda formados, ou com formação precária, quando não, diferente da que atuam.

A legislação educacional para o ensino de Arte

Ana Mae Barbosa em relatório encomendado pela UNESCO discorre sobre a situação política da arte no Brasil. Traz à luz o motivo pelo qual Lei 5.692/71 foi produzida, qual o contexto e as formas, assim como, qual a função que tinha a arte na referida Lei. A Arte torna-se obrigatória nos currículos da educação básica pela Lei 5.692/71.

Ainda que seja uma conquista, esta Lei não tem bases nas lutas de arte-educadores brasileiros, mas na ideologia de educadores norte-americanos. A Lei não assimilou como professores de arte, os artistas preparados pelas Escolinhas, pois exigia que para lecionar a partir da 5ª série teria de ter grau universitário. Então, em 1973, criou-se os cursos superiores, dentre os quais o de Educação Artística. “O currículo de Licenciatura em Educação Artística pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo,” (BARBOSA, 1989, p. 170-171; 2005; COUTINHO, 2012).



A Educação Artística não comporta no escopo da arte no século XXI. Nesse entendimento, a FAEB busca junto ao Conselho Nacional de Educação, a alteração da nomenclatura Educação Artística por Arte. O relator deu parecer favorável à alteração conforme solicitado pela FAEB, pronunciando: “Sou de parecer favorável que a alínea b, inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, seja alterada, substituindo-se “Educação Artística” por “Arte” (BRASIL, 2005). Nos termos deste Parecer:

A nova denominação preconizada tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins (BRASIL, 2005, p. 2).

Nesse sentido, entende-se que a Arte tem seus próprios pressupostos e foram reconhecidos em Lei, perdendo, portanto, a característica de atividade para descansar os alunos das disciplinas sérias, de acessório de outros campos de conhecimento. De acordo com o Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, organizado pela SEDUC-MA⁵, visa orientar o currículo escolar na construção do conhecimento em todos os componentes dessa etapa de ensino, possibilitando ao docente efetivar a atualização de sua prática (MARANHÃO, 2010). Nos termos do Referencial, a formação inicial, mas também continuada está prevista na carreira dos docentes.

A Lei 9.394/96, no parágrafo 2º, do Art. 26 - “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1997; CARNEIRO, 2015, p. 315). Na redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017 (que alterou a LDB 9.394/96),

5 Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.



no referido parágrafo 2º “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Nota-se que na nova redação do parágrafo 2º fica evidente apenas a obrigatoriedade, não tendo a responsabilidade pela promoção e desenvolvimento cultural dos alunos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN), a estrutura para o Ensino Fundamental foi constituída levando-se em consideração “dois aspectos básicos dessa área de conhecimento: a natureza e abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira. O primeiro aspecto, objetiva “analisar e propor encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Arte” iniciando “com o histórico da área na educação escolar”, correlacionando “com a produção de arte na cultura brasileira”; no segundo aspecto destaca as “quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”, elencando as especificidades de cada uma (BRASIL, 1998, p. 15).

A construção da realidade social da escola precisa ainda caminhar a passos lentos. A legislação é generalista. Mesmo sendo uma idealização da realidade, a legislação precisa se aproximar das realidades locais, da escola e embora se diga que a legislação é norteadora, ela é quase sempre vista como a regra a ser seguida.

Considerações finais

A arte é um campo disciplinar que ainda enfrenta problemas complexos de base. O preconceito com a disciplina é um tanto paradoxal, uma vez que, ao que parece, todos os outros campos disciplinares a utilizam, mesmo que inconscientemente, na elaboração de seus projetos, no uso de recursos didáticos. Portanto, parte-se neste texto, da problematização no sentido de esclarecer o que é a arte, embora bastante teorizado e difundido, mas haja vista as condições adversas que a disciplina enfrenta, há a necessidade de se retomar o assunto, estruturar e criar-



-recriar novos conceitos, ressignificar e constantemente, problematizar a ação dos professores em geral no tocante a ela e, em especial, os professores de arte.

A primeira parte do texto tratamos da definição da arte, buscando responder à pergunta “O que é Arte”?, problematizando uma definição, seguindo uma busca desse conceito, do lugar e da importância da disciplina na escola. Ainda traz algumas reflexões sobre o ensino de arte. Na segunda parte tentamos relacionar as práticas de ensino com as legislações específicas para o ensino de Arte, explicitando a luta dos arte-educadores brasileiros por reconhecimento do seu fazer assim como da disciplina Arte enquanto campo de conhecimento com pressupostos teóricos definidos e não como acessório de outras disciplinas. Tentamos situar a Arte enquanto campo disciplinar e sua importância no ensino escolar, portanto, a importância da arte na e para sociedade, desenvolvimento intelectual e afetivo dos alunos. A segunda parte do texto faz um apanhado da legislação educacional específica da arte, problematizando o que está nas políticas educacionais e o que de fato acontece na escola.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de arte**: memória e história. – São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Trad. Sofia Fan. *Estudos Avançados*, 1989, p.170-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. (Ensino de 1ª à 4ª série).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p. (Ensino de 5ª à 8ª série).



_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

_____, Ministério da Educação. **Parecer nº 22/2005** de 4/10/2005. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf >. Acesso em: 04 dez. 2016.

_____. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Relatório de Avaliação quadrienal 2017. Disponível em: < https://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017- artes_relatoriodeavalia%C3%A7%C3%A3o_quadrienal2017_final.pdf >. Acesso em: 10 jul. 2018.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

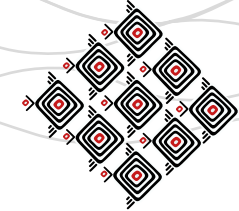
COLI, Jorge. **O que é arte?** – São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção primeiros passos; 46). 7ª reimpr. da 15. ed. De 1995.

ERNST, Fischer. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 9. ed. – Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. – 18. ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular - Arte**: Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série / 6º ao 9º ano, 98 p. São Luís, 2010.



_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico – PPP.**
São Luís, 2016.

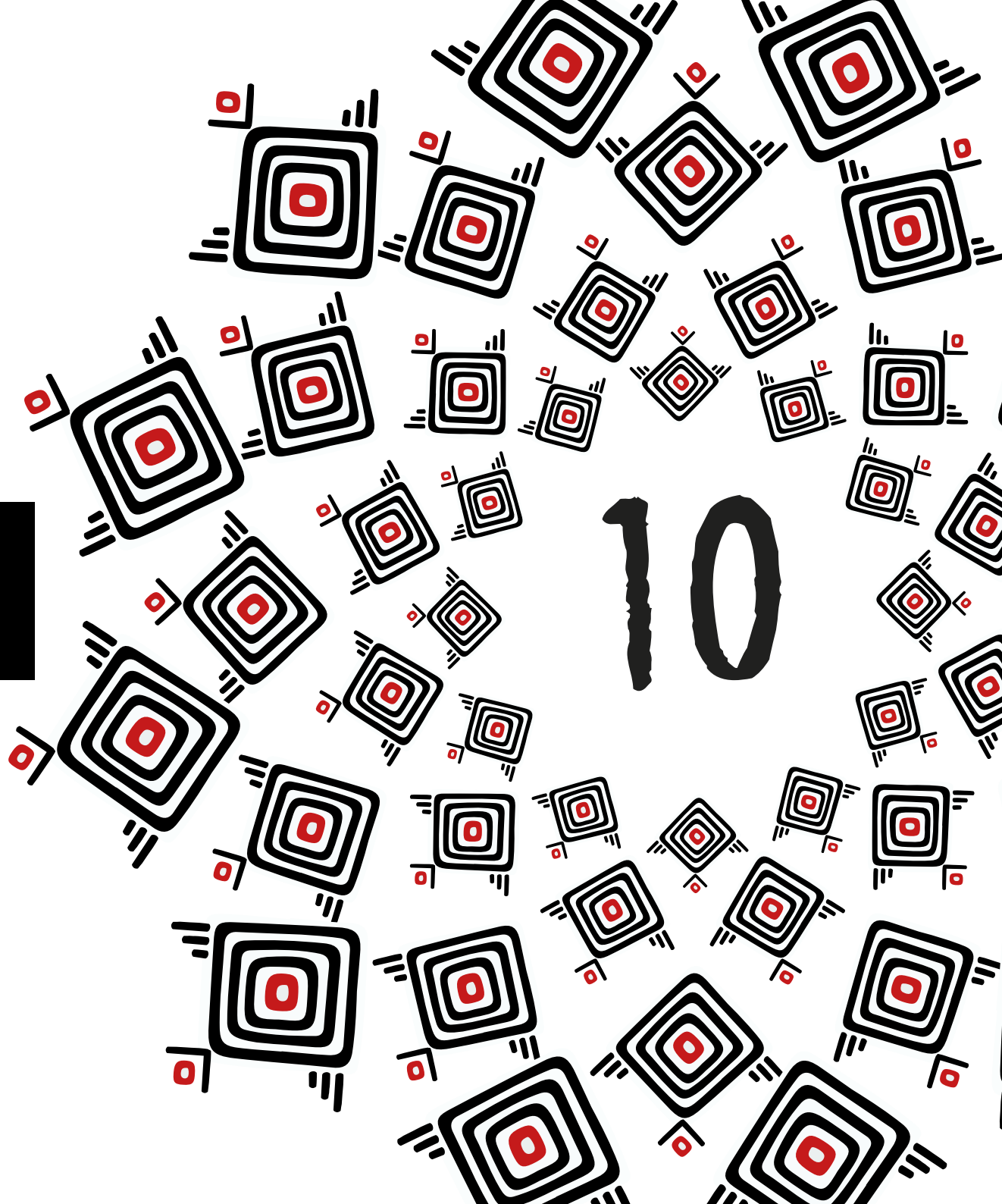
LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte:** um guia para os pais. Trad. Miguel Maillat.- São Paulo: Mestre Jou, 1977.

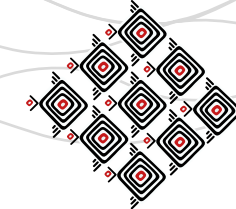
SELBACH, Simone. **Arte e didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 201

RODA
10

ENSINO DE ARTE
E PEDAGOGIA

10





SABERES, FAZERES E SENTIDOS DA FORMARTES: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA COM DOCENTES DA ÁREA DE ARTES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO NATAL

Adeilza Gomes da Silva Bezerra

Resumo

Este trabalho objetiva abordar a respeito da experiência em Formação Docente Continuada Artes – FormARTES, realizada com professoras e professores da grande área Artes dos Anos Iniciais e Anos Finais, da Rede Municipal de Ensino da cidade do Natal/RN/Brasil. Buscamos evidenciar aspectos referentes aos saberes, fazeres e sentidos que desvelam a formação como espaço de vivências estéticas e estésicas, de partilha sensível entre pares, de reflexão e de resignificação da ação pedagógica. Trata-se de texto narrativo no qual apresentamos o modo como sistematizamos e planejamos a formação continuada num movimento ininterrupto de (r)existência e afetividade. Ao trilharmos por quase duas décadas nesse trem formativo, percebemos que a FormARTES ainda continua sendo um lugar de reencantamento, de experiências estética e estesiológica onde a professora e o professor de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constroem sentidos para a docência e para a vida.

Palavras-chave: Formação Continuada. Artes. Ensino Fundamental.

Introdução

A Formação Docente Continuada Artes – FormARTES, desde o ano 2000, constitui-se num espaço de discussão, reflexão e sistematização da prática docente em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo realizada na interlocução entre o(a) professor(a) que leciona nas escolas do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino da cidade do Natal e as professoras formadoras que integram a Equipe de Artes no Departamento de Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação do Natal - SME. No período compreendido entre os anos 2000 e 2010, a periodicidade dos encontros formativos era mensal, passando para encontros quinzenais a partir do ano letivo de 2011, com a entrada, na rede municipal de ensino, do(a)s docentes do primeiro concurso público - realizado em 2010 - para professor(a) de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.



Na trajetória de dezoito anos de desafios, descompassos e conquistas, a FormARTES vem acontecendo em diversos formatos, consolidando-se enquanto espaço de compartilhamento de saberes docentes, relatos de experiências, estudos, elaboração de referenciais curriculares, fórum para a categoria, dentre outros. Cada ano letivo, buscamos trabalhar questões pertinentes à ação educativa do professor na sala de aula. Além disso, sensibilizamos o(a) docente para participar de cursos, seminários, congressos, enfim atividades formativas que acontecem durante o ano letivo em outras instituições formadoras dentro e fora do nosso estado.

A formação continuada inicia-se com a Jornada de Educação das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Educação - JENAT - que acontece anualmente, no início do ano letivo. A JENAT a mais de uma década vem colocando em foco a problemática da formação de leitores e de escreventes como objetos de estudo da responsabilidade de todos que integram a Secretaria Municipal de Educação – SME (tanto os profissionais integrantes do órgão central quanto os educadores das escolas) instigando a mobilização de saberes interdisciplinares e relacionais entre as áreas, colocando a questão da leitura e da escrita na perspectiva dos letramentos em contextos verbais e não-verbais e a relação destes com a formação do(a) pesquisador(a).

Nesse contexto, a formação continuada do(a) educador(a) da grande área Artes está incluída nesse movimento, ancorada às noções da arte contemporânea e aos pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos para o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, tendo por princípio formativo a expressão “Da reflexão da ação pedagógica na sala de aula à formação do(a) educador(a) pesquisador(a) tendo em vista ao direito de aprendizagem do educando”.

Esse princípio formativo tem a finalidade de instigar a discussão nos modos de ensinar e aprender arte na sala de aula, sem perder de vista a discussão da leitura, da contextualização e do fazer artístico (BARBOSA, 2009) nos campos pedagógicos das Artes Visuais, da Música, da Dança e do Teatro, bem como busca criar junto ao professor e à professora a cultura do registro da sua ação pedagógica tendo em vista a reflexão, ressignificação de sua práxis e futuras publicações. Nossa proposição formativa sinaliza para ações e encaminhamentos na formação do-



cente que colaboram para aprendizagens significativas na sala de aula com foco nos letramentos em todos os anos de escolaridade e, em particular, nos Anos Iniciais.

Partimos das vivências do espaço da sala de aula, dando visibilidade à troca de experiência, a prática cotidiana do(a) educador(a) e à pesquisa, destacando o currículo, o planejamento, a autoavaliação/avaliação e o registro reflexivo como ferramentas e práticas pedagógicas imprescindíveis para o sucesso do ensino e a aprendizagem significativa no campo pedagógico das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro. Nesse contexto, anualmente na FormARTES/SME, perspectivamos:

- Garantir a autonomia epistemológica, metodológica e pedagógica das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro enquanto áreas de conhecimento no currículo escolar;
- Discutir junto aos docentes de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro aspectos relacionados ao componente curricular Artes no contexto da escola do Ensino Fundamental considerando os saberes docentes como saberes oriundos do corpo como campo da experiência e da estesiologia, da arte, das culturas, da experiência, dos eventos de autoformação, heteroformação e ecoformação;
- Discutir a respeito do Ensino de Artes Visuais, Ensino de Dança, Ensino de Música e Ensino de Teatro com o aprofundamento nos saberes e fazeres docentes para ser educador nessas áreas de conhecimento artístico e estético nos Anos Iniciais e Anos Finais tendo por fundamentos o corpo estesiológico, a discussão da arte contemporânea, os estudos de mediação cultural, da cultura visual, da interculturalidade, da educação inclusiva, dos letramentos e a cibercultura tendo em vista a ressignificação do planejamento didático em sala de aula regular;
- Refletir e discutir aspectos teórico, metodológico e pedagógico da ação educativa no Ensino de Artes Visuais, Ensino de Música, Ensino de Teatro e Ensino de Dança nos Anos Iniciais e Anos Finais, focalizando o currículo, o planejamento, a autoavaliação/avaliação e o registro reflexivo na perspectiva dos letramentos artístico e estético nesses componentes curriculares;
- Sensibilizar o(a) professor(a) para a cultura de uma nova postura pedagógica conforme os pressupostos teóricos para o ensino da arte na atualidade, tendo em vista à implementação da Matriz Curricular da grande área Artes no Ensino Fundamental na cidade do Natal, de acordo



com a Resolução 06/2009 – CME, contribuindo para a desconstrução da cultura do professor polivalente em Artes;

- Provocar o(a) professor(a) para a prática do registro reflexivo, instigando-o(a) para empreender na sua práxis o olhar curioso/problematizador/investigativo por meio da leitura e da escrita, ferramentas indispensáveis à formação do(a) pesquisador(a) e do(a) professor propositor;
- Fomentar a realização do Projeto Trilhas na Cultura Visual (acontece desde 2009);
- Dar continuidade à parceria entre a SME, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte por meio do “Programa Escambo de Saberes: o estágio e a formação docente em Artes - PROEXT/PROGRAD”, o Departamento de Artes (DEART), o Núcleo de Arte e Cultura (NAC), a Escola de Música (EMUFRN), o PIBID (ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO), incluindo as novas parcerias com o Núcleo de Arte no Centro de Educação/URFN, o NEI/UFRN e o CERES/Caicó-RN, além da parceria com o PÓLO ARTE NA ESCOLA, Pinacoteca do Estado e IFRN Campus Cidade Alta para aprofundamento da formação continuada em nível de extensão, aperfeiçoamento, fruição e pesquisa;

Desenvolvimento

A FormARTES como espaço de reflexão e compreensão da ação pedagógica para o Ensino Fundamental acontece em ciclos de estudos distintos denominados, pelos documentos orientadores da formação continuada da SME/Natal, momentos presenciais e vivenciais. Na Figura 1, intitulada “FormARTES – Estrutura Anual”, apresentamos como sistematizamos os encontros formativos, considerando o período compreendido entre os meses de março a novembro.

Durante o ano letivo, realizamos 16 (dezesseis) encontros presenciais permanentes em auditório, com carga horária final de 64 (sessenta e quatro) horas para certificação do(a) professor(a), somando-se a essa carga horária mais 16h na certificação, caso o docente participe do Projeto Trilhas na Cultura Visual e 20h se apresentar relatório/portfólio de ações pedagógicas

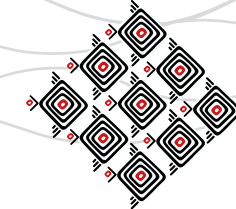


realizadas em sala de aula reverberadoras do diálogo entre sua ação educativa em sala de aula e os saberes oriundos na/da formação continuada.

Fig. 1. Estrutura Anual da FormARTES. Fonte: Equipe de Artes, Natal, 2014

ESTAÇÃO ¹	Encontro Presencial Permanente	Momento Vivencial	Encontro Episódico	Carga Horária
Artes Visuais	03	X	X	12h
Dança	03	X	X	12h
Música	03	X	X	12h
Teatro	03	X	X	12h
Tema Transversal	04	X	X	16h
Trilhas na Cultura Visual (aula de campo)	X	02	X	16h
Relatório/Portfólio de ação pedagógica na escola	X	01	X	20h
Seminário, Curso de extensão, dentre outros	X	X	Depende das parcerias estabelecidas	Conforme norma do evento acadêmico

1 Nossa relação afetiva com o trem originou-se no primeiro encontro presencial da FormARTES, no ano letivo de 2011, quando realizamos no espaço/tempo destinado à “Leitura Poiésis” uma vivência de boas vindas inspirada na canção “Trem das Cores” (Caetano Veloso), com o desejo de acolher bem as primeiras professoras e os primeiros professores aprovado(a)s em concurso público para o ensino de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, integrando-os aos demais docentes já efetivos na rede municipal de ensino da cidade do Natal/RN. Nesse sentido, adotamos o trem com seus significados e sentidos como metáfora e imagem poética de nossa experiência formativa. Sendo assim, o termo estação expressa sentidos de movimento, mudança, encontro/desencontro/reencontro, chegada/partida, espera, alegria/tristeza, recordação/memória e estes sentidos nos remetem ao fenômeno complexo do ser e do estar professor(a) na sala de aula com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e processo de formação continuada permanente.



Os encontros presenciais da formação são realizados quinzenalmente, às segundas-feiras², nos turnos matutino e vespertino com professoras e professores, respeitando o turno de trabalho do(a) docente. Trata-se de um movimento continuado de estudos e de experiências estética e estésica, no qual somos mobilizados para a reflexão, a discussão, relatos de experiências, tendo em vista diálogos entre saberes docentes e possível ressignificação do fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula na perspectiva de uma educação na sensibilidade. Para tanto, os estudos são mediados por situações de aprendizagem individuais e/ou em grupo, com vivências artísticas e estéticas, oficinas pedagógicas, comunicação oral, práticas de leitura e de escritura, estudos de textos, aula de campo, seminário, dentre outros. No turno matutino, dentro do possível, as discussões pedagógicas acontecem com docentes (V. Figura 2) dos Anos Iniciais e no turno vespertino, com os educadores que exercem a docência nos Anos Finais. Esta organização tem a finalidade de otimizar e delimitar o contexto do ensino e da aprendizagem considerando o Ciclo da Infância no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade) e a Adolescência/Juventude no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade). Mais especificamente, pretendemos construir uma base de conhecimento promotora de sentidos para o(a) educador(a) de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro do 1º ao 5º ano, haja vista que a inclusão do licenciado em Artes nesse nível de ensino ser um fato - implementado na rede municipal desde o ano de 2005) e dentre as 72 (setenta e duas) escolas do Ensino Fundamental, 62 (sessenta e duas) escolas funcionam com turmas dos Anos Iniciais.

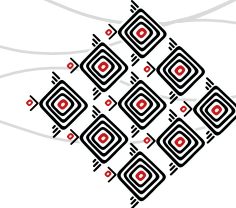
2 Na Rede Municipal de Ensino do Natal, o Plano de Cargos e Salários do professor – Resolução 058 garante um dia na semana para planejamento didático do(a) professor(a) na escola e/ou participar de formação continuada realizada pela SME ou promovidas por instituições parceiras em outros espaços. Sendo assim, para docentes de Artes, Educação Física e Ensino Religioso a formação continuada acontece às segundas-feiras. Matemática (Terça-feira); Língua Portuguesa (Quarta-Feira); Ciências da Natureza e Língua Inglesa (Quinta-Feira); Geografia e História (Sexta-Feira).



Fig. 2. Perfil dos Docentes Participantes na FormARTES

Licenciatura Inicial/Campo de atuação					
Artes Visuais		Dança		Música	
39,71%		5,88%		26,47%	
				Teatro	
				27,94%	
Pós-Graduação					
Especialização			Mestrado		
79,66%			6,7%		
Nível de ensino que leciona					
Anos Iniciais			Anos Finais		
88,14%			11,86%		
Tempo de Magistério em Artes/Docente – d					
01-05 anos	06-10 anos	11-13 anos	16 anos	+de 20 anos	+de 30 anos
26 d	17 d	12 d	01 d	02 d	01 d

Diante da complexidade da grande área Artes e das questões pertinentes à formação de professor(a)s nas áreas de conhecimento artístico, desde 2009 e nos últimos anos, a FormARTES mantém a parceria consolidada com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, por meio do Programa “Escambo de Saberes: o estágio e a formação docente em Artes”/PROEX, o circuito artístico-cultural e o Seminário de Arte e Cultura/NAC, o Programa Institucional de bolsas à Iniciação à Docência/PIBID em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e outras ações promovidas e organizadas pelo Centro de Educação, DEART/EMUFRN/NAC/CIENTEC. Tanto com a participação de nossos professor(a)s em cursos de extensão e eventos acadêmicos e culturais na UFRN quanto pela participação nos encontros de estagiários e de pibidianos das Licenciaturas em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Trata-se de um diálogo efetivo e afetivo com a instituição formadora de docentes no qual incluímos o estagiário e estudantes participantes do PIBID nos encontros presenciais da formação, estabelecendo uma troca de referências e experiências entre a formação inicial e a formação continuada. Além disso, professoras e professores da UFRN dessas respectivas licenciaturas participam de forma colaborativa como formadoras e formadores nos encontros presenciais permanentes da FormARTES.



A dinamização e efetivação de cada encontro presencial permanente tem uma PAUTA como norte para as ações formativas. Com carga horária de 4h, a Pauta é sistematizada da seguinte forma: Leitura da pauta do dia pelo (a) mediador(a); Leitura Poiésis; Vivência artística/estética para o desenvolvimento da poética pessoal do(a) educador(a); Leitura do registro do encontro anterior por um(a) professor(a); Escolha do escriba do dia; Vossa Majestade, a AULA! (Comunicação Oral/02 docentes por encontro/15 minutos para cada professor(a)); Acontece é notícia...; Situação-problema a respeito do ensino e aprendizagem para reflexão; Temática de estudo e partilha de saberes docentes (Desde a leitura poiésis ao último item da pauta está acontecendo); Socialização das reflexões no grande grupo (depende da estratégia do(a) docente formador(a)); Café DOCEnte; Avaliação do encontro e Encaminhamentos.

A Pauta é uma estratégia didática que sistematiza cada encontro, em que podemos organizar o espaço formativo, facilitando a otimização do tempo programado para o estudo. Ela, também, é um registro muito significativo por informar a rotina do cotidiano de cada encontro formativo, sendo um instrumento pelo qual o(a) formador(a) pode avaliar sua ação pedagógica formativa.

Diante desse cenário, em relação à FormARTES e seus aspectos gerais, destacamos a seguir duas narrativas escritas durante a avaliação geral dessa formação, no último encontro em 2017. Nesse ano, discutimos e compartilhamos conhecimentos referentes às “[In]Visibilidades Contemporâneas para o Ensino de Arte”, realizando em cada área artística vivências, problematizações e estratégias didáticas relacionadas à arte contemporânea entrelaçada à educação inclusiva. Para a professora Xanana³ e para o professor Mandacaru a Formação Docente Continuada Artes traduz-se da seguinte maneira:

³ Nome fictício referente a flores, tomando por referência o projeto “Fulôres das Artes” que ocorre no período junino. Essas falas foram evocadas por meio de registro escrito no instrumento avaliativo, em 27/11/2017, a partir das seguintes questões: a Formação Docente Continuada Artes correspondeu aos objetivos propostos? Os conhecimentos adquiridos na FormARTES subsidiaram a prática educativa em sala de aula e/ou projetos? As temáticas discutidas em cada encontro foram relevantes para refletir a respeito de sua prática pedagógica?



É como se esses conhecimentos alimentassem a nossa prática. É um momento que você se avalia e se necessário cria novos caminhos para sua prática. São estratégias que nos convidam a participar contribuindo com mais eficácia em nosso trabalho. [...] Tudo muito bem contextualizado dentro da proposta apresentada. Sempre trazendo o que há de mais atual, refletindo e ressignificando, como também, tendo o cuidado na interpretação de tudo que está posto. Em primeiro lugar está o zelo por essa área de conhecimento Artes. Depois destaco a seriedade, o compromisso, a responsabilidade e o respeito que as mediadoras tratam a todos os profissionais. [...] Destaco “A cena e a não vidência: uma proposição para o teatro de sentidos” como um momento de muita aprendizagem e reflexão enquanto professora para que se abram novas possibilidades na minha prática (XANANA, 2017)

Vejo a Formartes como um grande motivador para meu olhar enquanto professor, nos levando sim a levar vivências novas para a sala de aula. Sem dúvida, muitas vezes caímos no mecanicismo e esses encontros nos fazem dá uma acordada para inovações em nossa prática. Foram trabalhados os temas transversais de uma forma bem leve [...] posso dizer que ultrapassou as minhas expectativas, pois sempre via alguns encontros pedagógicos muito maçantes e os nossos [...] foram bem diferentes e agradáveis. A receptividade, os temas, a metodologia trabalhada e os encontros que com o tempo se transformaram em amigos (MANDACARU, 2017)

A realização quinzenal da FormArtes com previsão de 03 (três) encontros por área específica de conhecimento artístico/estético das Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e 04 (quatro) encontros para discussão com temas transversais originou-se, dentre outros fatores, mediante as demandas emanadas das vozes do(a)s professore(a)s e da complexidade na qual se encontra a Matriz Curricular - Artes Visuais no 1º, 2º e 6º anos; Dança no 5º e 8º anos; Música no 3º e 7º anos e Teatro no 4º e 9º anos - elaborada e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, em 2009, para o componente curricular Artes nas escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Natal/RN e a realização do primeiro concurso público, em 2010, para o cargo de professor(a) de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Por outro lado, o(a)s professore(a)s em suas narrativas educativas revelam suas dificuldades em relação à transposição didática dos saberes científicos construídos na formação inicial



para suas práticas pedagógicas cotidianas de sala de aula, mormente no que se refere ao ensino e a aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no Ensino Fundamental e mais particularmente nos Anos Iniciais.

Buscamos com a FormARTES contribuir para a ampliação do desenvolvimento profissional do(a) professor(a), tendo em vista a compreensão da ação docente por esse(a) educador(a). A proposta anual dessa formação tem por base análises dos instrumentos avaliativos realizados junto aos docentes durante os encontros quinzenais e no último encontro no mês de novembro. Considerando que estão implícitas na concepção de formação continuada as ideias de relação e rede de aprendizagens, todo ano damos continuidade às discussões e às abordagens cognitivas iniciadas em anos anteriores.

Compreendemos que os encontros formativos realizados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Natal/RN constitui-se como um espaço de reflexão, discussão e compreensão da ação docente, entendendo que o processo formativo do(a) educador(a) acontece nas dimensões auto/hetero/ecoformativa conforme preconiza (PINEAU, 2004) e essa formação colabora para a formação permanente e o desenvolvimento profissional docente (GARCIA, 1999). “[...] falamos de formação de professores, e não apenas treino, já que se defende como princípio que os sujeitos adultos devem contribuir para o processo da sua própria formação a partir das representações e competências que já possuem” (RANJARD apud GARCIA, 1999).

Sabemos, no entanto, que em função da carga horária esses momentos não são suficientes para suprir as demandas suscitadas para ampliar os saberes conceituais, integradores, metodológicos e pedagógicos oferecendo as condições para o saber ser/fazer do(a)s professore(a)s que ensinam e irão ensinar um determinado conteúdo na escola do Ensino Fundamental. Contudo, consideramos que dentro do possível, a FormARTES configura-se como uma conquista e como um espaço relevante e de fundamental importância para subsidiar o planejamento do(a) professor(a), a sequenciação didática para explanação dos conteúdos em sala de aula, a organização



dos conteúdos tendo a leitura, a contextualização e os processos criativos como âncoras para sua ação docente no Ensino de Artes Visuais (1º, 2º e 6º ano de escolaridade), Ensino de Dança (5º e 8º ano de escolaridade), Ensino de Música (3º e 7º ano de escolaridade) e Ensino de Teatro (4º e 9º ano de escolaridade).

Além dos aspectos mencionados acima, “[...] a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado [...]”. Esse espaço formativo mantém a proximidade entre pares, a troca de saberes, relatos de experiências possibilitando o diálogo permanente entre docentes da mesma escola, docentes de escolas distintas criando vínculos e tecendo uma teia de relações de saberes na grande área Artes. Essa teia é uma tentativa de articular uma rede de conhecimento pertinentes ao currículo das escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de educação da cidade do Natal/RN.

Nesse contexto, compartilhamos da concepção de professor à luz da ‘abordagem compreensiva’ referendada por Pérez Gomes mencionado por Garcia (1999). O pesquisador citado, entende o professor não como uma enciclopédia, mas como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria que ensina, assim como a história e as características epistemológicas da sua matéria, e ainda – e isto é importante – a forma de ensinar essa matéria. A formação de professore(a)s, de acordo com esta abordagem, não só deve procurar que o(a)s professore(a)s sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, mas sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar. (GARCIA, 1999).

Trata-se do desenvolvimento de um percurso formativo gerador de um ambiente de aprendizagem provocador da reflexão a respeito da docência na sala de aula dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Capaz de favorecer o conhecimento da transposição didática (ZABALA, 1998) porque “[...] procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e as-



sumido reflectidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa”. Nessa perspectiva, a fala da professora Alecrim desvela como seu itinerário formativo reverbera na sua ação pedagógica na escola. Para essa docente:

O enfoque na formação com base em temáticas bem escolhidas direcionaram o nosso olhar para o invisível de forma ampla. Elas ajudaram a dar mais segurança e determinação nas práticas em sala de aula. Sim. Principalmente quanto aos planejamentos das aulas de forma inclusiva. Pois cada professor que veio dominava bem [...] o conteúdo. Me fez repensar novos rumos e novas estratégias em minha prática de ensino. [...] o aprendizado, a troca de experiências, a reflexão da arte em sala de aula, a organização dos encontros... É muito ruim perder algum encontro eu amo! [...] a vivência em música ficou cravada em minha memória [...] falar sobre a cegueira me abriu os olhos para muitas coisas (ALECRIM, 2017)

Sob os princípios dos estudos do corpo, da cultura visual, da mediação cultural, da educação inclusiva, da interdisciplinaridade, da multiculturalidade, da diversidade cultural, da gestão democrática nosso trem formativo nos conduz para sensibilizar o(a) docente para uma gestão pedagógica que respeite as diferenças, as situações de aprendizagem em grupo, a avaliação diagnóstica/processual/formativa, a pesquisa, os projetos de trabalho, a história de vida dos sujeitos aprendentes não perdendo de vista a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e culturais conforme sugere o Ministério de Educação e Cultura - MEC na Matriz de Referência para o ingresso na carreira docente.

Considerações finais

Assim sendo, no trem da formação “[...] sábios projetos” cativam o(a) docente para prosseguir nas trilhas da docência. E os sentidos atribuídos pelo(a) professor(a) a esses projetos e à FormARTES ecoam em suas vozes como podemos ler nas narrativas a seguir:



Aprendi muito de diversas formas propostas. Cada estação trouxe sua contribuição de forma efetiva. A troca de vivências facilitou o processo de aprendizagem. Aprendi muito na trilha da Cultura Visual “Da Escolinha de artes ao Museu Cais do Sertão (XANANA, 2017)

Durante todo o ano tento participar por inteiro, e vivo cada momento por completo e busco sempre fazer por merecer essa imensa aprendizagem a nós ofertada (MARGARIDA, 2017)

Não me imagino sem participar da Formartes. A cada encontro eu saia com muito mais ideias para produzir uma aula “melhor” (ROSA, 2017)

[...] espaço de Formação atraente no qual todas as linguagens da Arte podem dialogar e brilhar nas suas especificidades (ACÁCIA, 2017)

Porque me fez refletir, mais uma vez, na minha prática pedagógica. Ampliou meu conhecimento no ensino das artes. Eu consegui aplicar em sala momentos vividos na formação na área da música e teatro, e nas artes visuais e dança não apliquei mais deu-me possibilidades para meu trabalho. (CRAVO, 2017)

Participar destes encontros foi uma experiência muito gratificante e prazerosa. [...] as vivências nos fazem crescer profissionalmente, tomar ciência das experiências dos amigos e aprender. (VIOLETA, 2017)

As formadoras nos promoveram uma clareza sem igual. Me incentivou a buscar a leitura de conteúdos que até então não havia pensado. Cada dia presencial mais nova experiência e aprendizagem evolutiva. Em cada encontro cresço em relação ao ensino-aprendizagem. Elas estão sempre à frente do que está acontecendo e nos possibilitando esta evolução mútua (HIBISCO, 2017)

Diante do exposto, consideramos que a FormARTES tem contribuído para subsidiar a gestão pedagógica em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo um espaço de (r)existência, aprendizagens, cuidado e afeto no diálogo permanente com professoras e professores das escolas municipais do Natal. Em quase duas décadas de ações formativas, ela continua sendo um espaço de reencantamento, de experiências estéticas e estésicas onde o(a) docente sente-se acolhido(a), valorizado(a) e respeitado(a) no seu modo de ser professor(a).



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma Mudança Significativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

NATAL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 006/2009**. Natal, RN.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Notas para proposta de formação continuada**. Natal, RN: Secretaria Municipal de Educação. Equipe de Artes, 2014.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão: Artes**. Natal, RN: Secretaria Municipal de Educação. Equipe de Artes, 2017.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na Formação**. São Paulo: Triom, 2004.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa – Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ERA UMA VEZ A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

Adriana Maria Santos de Almeida Campana¹- UNEB
Flavia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos²- UNIVASF

Resumo

O presente trabalho relata experiências do estágio docente na disciplina Literatura Infanto-Juvenil, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Juazeiro/BA, entendendo que além do componente obrigatório Arte e Educação, faz-se necessário trabalhar outras disciplinas que contemplem a arte e possam oferecer um suporte para egressos do curso. A pesquisa apresenta uma abordagem (auto)biográfica (SOUZA, 2015), a partir da documentação narrativa (SAMPAIO e RIBEIRO, 2015). Para fundamentação teórica e análise dos dados encontrados, aproxima-se das pesquisas de Martins e Lombardi (2015) e Tochetto e Felisberto (2017). A pesquisa compreende a importância de pedagogos com formação no ensino de Artes para que ainda hoje não haja a reprodução de metodologias descontextualizadas e acríticas como as de colorir desenhos prontos ou cortar e colar como propostas únicas e pontuais para se trabalhar Artes na Educação Infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Tirocínio Docente. Artes.

A teia da memória entretece

Assim como sugere o Art. 3º da Resolução nº 39/2015 que dispõe sobre o cumprimento do Estágio de Nível Superior - Tirocínio Docente, pelos mestrandos do Programa de Pós-graduação Multidisciplinar - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA),

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB), Juazeiro/BA. Email: didacampana@yahoo.com.br

2 Docente Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, Juazeiro/BA. Email: flavia.pedrosa@univasf.edu.br



da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH-III), optei em realizar meu tirocínio na disciplina Literatura Infanto-juvenil, em concordância com minha orientadora.

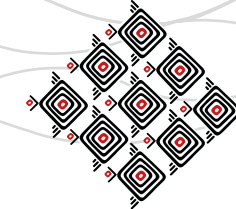
Ao final do 1º semestre de 2017, elaborei o Plano de Trabalho do Estágio de Nível Superior - Tirocínio Docente com: caracterização da Turma; ementa da disciplina, conteúdo programático a ser desenvolvido; metodologia; proposta de avaliação, contribuição da disciplina para a dissertação/formação e referências a serem utilizadas.

Como solicitado pela coordenação do PPGESA, participei das reuniões de planejamento do Colegiado de Pedagogia e troquei informações por e-mail com a professora indicada para a disciplina escolhida. Ela se mostrou disposta em sanar qualquer dúvida que por ventura eu pudesse ter e me deu liberdade para ministrar as aulas.

Nesse momento a minha pesquisa de Mestrado, trazendo a Cultura Visual como categoria e conhecimento que entretencia minhas questões e problema investigativo já havia iniciado. Além dos estudos sobre e desde a bibliografia em literatura especializada, destaco o debate de conceitos da investigação e caminhos em congressos, como XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (XXVII CONFAEB).

Assim, posso inferir que discussões acerca do ensino das Artes e Arte/Educação no curso de Pedagogia estariam “me tirando do lugar”, ou seja, começaram a ser um ponto que me incomodava, tanto por estar envolvida nele, quanto por observar uma problemática de desvios no fazer, quero dizer, não saber-fazer e/ou experienciar concreto e qualitativo. Por essa razão, como professora de Educação Infantil, sentia a necessidade de uma ação pedagógica direcionada ao ensino das Artes na formação do pedagogo.

A partir dessa reflexão, percebi que no curso de Pedagogia, o ensino das Artes tem grande amplitude e seus fundamentos poderiam estar imbricados em outras disciplinas, não somente na



de Arte e Educação, mas também naquelas presentes no núcleo de Educação Infantil³.

Com as reflexões assinaladas, minhas aulas no Tirocínio Docente foram planejadas, trazendo abordagens que flexibilizavam percepções visuais e motivavam linguagens.

A metodologia desse artigo é descrita entendendo um novo paradigma que rompe com o positivismo e arrisca compreender visão e vozes dos participantes da pesquisa a partir da documentação narrativa de experiências (SAMPAIO e RIBEIRO, 2015). Nessa perspectiva, me ancoro na pesquisa (auto)biográfica (SOUZA, 2015) e reflito a partir das vivências orais, escritas e imagéticas de momentos em sala de aula, dialogando com autores e documentos que dão o aporte teórico para tais narrativas.

Pela toca do coelho

A disciplina Literatura Infanto-juvenil foi escolhida por estabelecer relação com o meu objeto de pesquisa, o livro de imagem e pelo interesse afetivo que tenho pela Literatura Infantil. O fator experiência com a Educação Infantil também contribuiu para a escolha, acreditando que a leitura e a contação de histórias devam fazer parte das salas de aula e da rotina escolar desde cedo.

Dezesseis discentes se matricularam na disciplina e se mostraram abertas às minhas propostas com entusiasmo. Os conteúdos seguiram o plano de aula pensado, a partir da ementa da disciplina:

Estuda a literatura infanto-juvenil, conceitos e evoluções, principais autores e obras. Condições de produção e consumo da literatura infanto-juvenil na escola. Estudo crítico da literatura infanto-juvenil nas escolas. Literatura: motivação e interesse do leitor, discussões sobre os gêneros. Estudo comparativo de textos científicos e literários, finalidade, linguagem e estilo (EMENTA LITERATURA INFANTO-JUVENIL, 2014).

³ O curso de Pedagogia-Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III (Juazeiro/BA), a partir do 5º Período, separa seus alunos em três núcleos a escolher: Educação e Comunicação, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil.



Conceito de literatura, literatura infantil e juvenil, gêneros literários, histórico da literatura infantil: surgimento, evolução, autores, além de pesquisas na área da literatura infantil, como indicado na ementa, foram considerados.

A contação de histórias e tudo que estará detalhado em seguida contemplou, a meu ver, o aspecto de motivação e interesse do leitor, definido na ementa de maneira simplista. Já o estudo crítico da literatura infanto-juvenil nas escolas foi trazido com a possibilidade de livros de imagem, reflexão crítica das imagens e ilustrações nos livros infantis, levando em conta o contexto e vivências das discentes e de seus futuros leitores.

No decorrer do curso, tive a necessidade de abordar em sala aspectos da Literatura Infantil e da Matemática, percebendo a dificuldade e a limitação das discentes de graduação no Estágio Supervisionado, que pensavam a Matemática exclusivamente relacionada aos números. De tal modo, o Tirocínio como processo, propõe certas mudanças no que diz respeito ao planejamento inicial.

Além dos conteúdos vistos em sala de aula, tivemos oportunidades práticas, em escolas municipais de Educação Infantil (EMEIs), trazendo inúmeras reflexões para o nosso componente, contribuindo no processo de ensino/aprendizado acadêmico de todas.

O planejamento das aulas foi realizado entendendo que os componentes curriculares não são engessados por uma ementa, sendo possível a introdução de conteúdos considerados importantes para a aprendizagem das alunas. Essa visão foi facilitada por ser egressa do curso de Pedagogia desse Departamento, compreendendo melhor a dinâmica de cada professor e os conteúdos dos componentes. Também tive bastante liberdade em espaços escolares, já que mantinha contato com algumas escolas desde a graduação, nunca deixando de frequentá-las para contar histórias.

Conselho de lagartas

A finalidade do ensino de Artes na Educação Infantil é discutida por Tochetto e Felisberto (2017, p. 12) que destacam funções claras, entendendo que,



A arte permite à criança compreender o ambiente que vive, reconhecendo os objetos e formas que estão ao seu redor, a ampliar o conhecimento sobre outras culturas, exercitando a observação crítica de sua própria realidade; a se relacionar, interagir e se posicionar de maneira crítica diante de seus problemas e de sua realidade.

Com tamanha importância, Arte tornou-se indispensável nos cursos de Licenciatura em Pedagogia após a normativa do Conselho Nacional de Educação para o curso de Graduação em Pedagogia e em seu artigo 5º (CNE, 2006, p.2) e os cursos de Pedagogia por todo o Brasil foram se adequando. Pesquisadores como Martins e Lombardi (2015) ressaltam a necessidade da Arte no curso de Pedagogia, atribuindo a ela um caminho de transformações, apesar de acreditar que este caminho seja longo para tais ações se fortalecerem na prática das escolas.

Corroboro com Martins e Lombardi (2015) e, pensando justamente a prática de sala de aula que intenciono outras possibilidades para fortalecer o ensino das Artes. Dessa maneira, aponto o entendimento de que além de Arte e Educação, o curso de Pedagogia possui disciplinas que podem potencializar o ensino das Artes na Educação Infantil. Um desses componentes do curso de Pedagogia que me instigam a pensar nessa direção é Literatura Infanto-juvenil, escolhido em meu estágio docente.

Cito tal perspectiva partindo de Coelho (2000, p. 27) que entende essa disciplina no viés da Arte, e como tal,

[...] a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade de que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...].



Tecida nas redes da Literatura Infantil percebo, a contação de histórias, também como Arte, estabelecendo uma relação de troca entre contador e ouvinte, trazendo a tona todo o conhecimento de mundo, bagagem cultural e afetiva, contribuindo assim, com a formação da identidade dos indivíduos.

Nessa perspectiva, de entendimento da importância de formadores atentos para disciplinas que contribuam com o ensino das Artes na Educação Infantil, penso na possibilidade de conteúdos mais específicos na disciplina Literatura Infanto-juvenil. Importante destacar que percebo este enfoque possível para a disciplina e trabalho nessa perspectiva.

Um chá maluco

Trago alguns momentos e conteúdos das aulas do Estágio Docente, num diálogo com as discentes da disciplina, a partir de suas memórias. Identifico-as com nomes de flores da caatinga, que coadunam com meu contexto de vivência, por onde inquietações e possibilidades vão permeando os caminhos de investigação.

Todas as aulas realizadas propunham duas contações de histórias, uma feita por uma das discentes e a outra feita por mim. Além da contação, as aulas iniciavam com a leitura da memória da aula anterior, para retomar o conteúdo como um fio que não termina quando acaba a aula.

As avaliações foram pensadas com o objetivo de maior participação das discentes na dinâmica da aula, contando histórias em sala, lendo suas escritas (memórias) e apresentando as memórias ou planejando abordagens literárias no Estágio Supervisionado, acreditando que o curso de Pedagogia acontece em rede e no estágio que o emaranhado se dá de forma mais firme.

Num primeiro momento foi abordada a concepção das discentes sobre Literatura, livros lidos, autores conhecidos, memória literária, sempre partindo do conhecimento prévio das



discentes. Conceituamos juntas Literatura Infantil, ponto de partida conceitual para disciplina e diferenciamos linguagem literária e não literária.

Foram definidos os acordos para as próximas aulas: cada dia uma contação de história para que na prática a contação se aprimore e as técnicas aprendidas sejam percebidas, além da escolha do livro, autores e temas.

A professora que trajava uma belíssima saia cheia de bonequinhos de personagens infantis finalizou a aula com a história de Ana Maria Machado, O Avental que o vento leva. Em seguida, distribuiu algodão doce para turma, agradeceu pela acolhida e tiramos a foto. Minha primeira impressão quando A. C. iniciou a aula, foi de que teríamos pela frente razões para gostar de ir para UNEB aos sábados, uma aula prazerosa, estimulante e cheia de grandes aprendizagens (CORÔA-DE-FRADE).

Também consideramos importante analisarmos o adjetivo infantil/juvenil para que pudéssemos refletir criticamente a Literatura que é indicada para crianças. Estudamos o histórico da Literatura Infantil, para que compreendemos o presente. Nomes que influenciaram a literatura infanto-juvenil tais como Perrault, Irmãos Grimm, Andersen, entre outros, foram referendados.

A professora fez uma dinâmica com a primeira letra do nome de cada aluno e uma qualidade. Em seguida, uma colega deu um show com seu conto, A árvore generosa do autor Shel Silverstein. Após a brilhante apresentação, a professora contou A casa sonolenta, com o flanelógrafo (FLOR DE MARACUJÁ DO MATO)

Depois disso abordamos autores que representam a Literatura Infanto-juvenil e obras: Monteiro Lobato, Ziraldo, Pedro bandeira, Ruth rocha, Ana Maria Machado, Ilan Brenman, André Neves, Cecília Meireles, Manuel de Barros, Mario Quintana, Maurício de Souza. Tais nomes foram



utilizados, além da abordagem da importância, também como crítica de uma literatura branca, rica, europeia.

[...] nossos olhares ficaram voltados para os livros que estavam espalhados pelo chão, em um tapete colorido. [...] A aula do dia foi concluída com a história Clara de Ilan Brenman contada pela docente, a mesma caracterizada de Clara, idêntica aquela do livro. A cada dia me apaixono pelas caracterizações da mesma (FLOR DE JATOBÁ).

Em sequência discutimos possibilidades da Contação de História e escolha dos livros a partir do estágio de desenvolvimento da criança, para que a contação e a escolha dos livros traga um incentivo à leitura da criança.

Após a narração da história a discente explanou sobre as características do livro escolhido em questão, e salientou o motivo da escolha desta história, que mesmo sendo uma narrativa curta, continha um valor simbólico, no que se diz respeito à estar perto da família. [...] Ao final da aula, a professora contou a história Até as princesas soltam pum de Ilan Brenman (FLOR DE MANDACARU).

A Literatura Afro-brasileira também foi contemplada, além da necessidade de trabalhar o fortalecimento da identidade das crianças em sala de aula, trazendo elementos representativos de sua cultura e de suas origens.

A sala estava arrumada como de costume, com livros de literatura infantil pelo chão e a professora com um turbante na cabeça. E. contou a história Ilha dos sentimentos do autor Renilson Câmara. A história trouxe uma reflexão de como muitas vezes vivemos imersos a tantos afazeres à ganância de obter lucros e acabamos esquecendo do amor que é o sentimento essencial para que vivamos em harmonia. [...] a professora colocou a música África, da Palavra cantada e contou a história de Bruna e a Galinha da Angola de Gercilga de Almeida. Nos levando a refletir maneiras de trabalhar essa história com as crianças, considerando a importância e beleza da África e do seu povo (FLOR DE MARMELEIRO).



Como citado anteriormente, no decorrer do curso, sentimos a necessidade de uma maior aproximação da Literatura e da Matemática, pensando na articulação da Literatura Infantil associada a outros conteúdos, fazendo a ludicidade e a imaginação dialogarem nos processos de ensino/aprendizagem.

A sexta aula da disciplina iniciou com a contação de “Abaré” da autora Graça Lima. A discente disse que escolheu esse livro por ser um livro de imagens dando ao aluno a oportunidade de criar sua própria história. Como é de praxe em todas as aulas há diversos livros espalhados em um tapete no chão. [...] A professora contou a história “Qual o sabor da lua?” de Michael Grejniec, foi bastante interessante pois houve a participação de toda a turma, no final ela distribuiu jujuba. E como todas as outras foi uma aula bastante prazerosa e produtiva (FLOR DE XIQUE-XIQUE).

No processo de entendimento da teoria e prática a partir da Literatura infantil, fizemos uma visita à Escola de Formação de Juazeiro (EFEJ) e conversamos com as formadoras para um melhor entendimento sobre a formação continuada na área de Artes e na Educação Infantil da rede pública de ensino de Juazeiro.

Depois fomos visitar algumas escolas, em um trabalho interdisciplinar com a disciplina Estágio Supervisionado III. Dessa experiência, destaco como professora tirocinante de Literatura infanto-juvenil no Estágio Supervisionado a uma oportunidade de refletir os conteúdos de sala de aula e acredito ser estratégica para o fortalecimento da Educação pública, o diálogo efetivo entre de todas as disciplinas no cotidiano das aulas.

Pensando na importância de sair dos muros da escola e perceber a Literatura Infanto-juvenil diretamente com as crianças, as discentes de Literatura Infanto-juvenil realizaram um momento lúdico nos campos de estágio.

Um desses momentos aconteceu em homenagem ao dia das crianças, no próprio Departamento de Ciências Humanas (DCHIII), na UNEB, Juazeiro/BA e as discentes puderam, mais uma



vez, trazer toda a sua teoria sobre Literatura Infanto-Juvenil para o fazer na prática de estimular a leitura de maneira criativa.

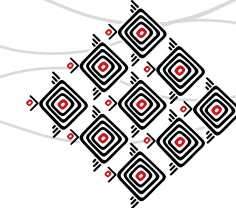
Outros momentos práticos foram realizados em escolas da rede Municipal de Educação Infantil de Juazeiro. "A hora do conto começou com histórias, algumas músicas, movimentos e poemas. Quatro discentes encenaram a história dos Três Porquinhos Mal Criados e o Lobo Bom" (FLOR DE CATINGUEIRA).

Nesse caminhar, refletimos momentos do Estágio Supervisionado e abordamos a importância de textos acadêmicos. "A discente ficou muito ansiosa para declamar o seu poema A Bailarina de Cecília Meireles. Depois do poema ela dançou lindamente com a música Ciranda da bailarina. Algumas pessoas se emocionaram" (FLOR DE UMBU).

A leitura e escrita acadêmica também foi contemplada com a realização de uma atividade, a resenha a partir do artigo A imagem do Semiárido nordestino no livro de imagem O vôo da Asa Branca (CAMPANA & VASCONCELOS, 2017). Esta atividade teve o objetivo de possibilitar às discentes uma leitura dentro do conteúdo Literatura Infanto-juvenil relacionada à pesquisa, pois entendemos que a prática docente está totalmente ligada com a pesquisa e o conhecimento científico.

Depois dessa, na tentativa de outras reflexões importantes para a prática das futuras pedagogas, disponibilizei diversos livros de imagem e abordamos suas possibilidades para estimular a leitura visual do leitor bem como sua autonomia, criatividade, imaginação, sequência narrativa e perceber que os letramentos são diversos e necessários.

Como de costume havia um tapete com livros espalhados e a professora estava, diferente dos outros dias, vestida toda de preto com uma camisa preta com um dragão verde desenhado, com assinatura de Ziraldo. Pediu que falássemos o que os livros tinham em comum. Percebemos, não rapidamente, que todos os livros que haviam ali, uns cinquenta, não possuíam palavras no interior. Nos deparamos com imagens e tivemos que lê-las. Mas como? Esta professora gostava de tirar a gente do lugar (FLOR DE GAMELEIRA).



Depoimento de Alice

Diante do exposto indico que a Arte (artes visuais, música, teatro, dança) pode estar imbricada no decorrer do curso de Pedagogia e se mostra muito mais que importante, mas essencial ao desenvolvimento integral das crianças (READ, 1982). Na minha prática docente percebo que ainda hoje professores pedagogos da Educação Infantil apresentam um descompasso na práxis escolar com indicações e trajetórias de pesquisas sobre a importância do ensino de Artes na Educação Infantil.

Muitas das propostas apresentadas no meu Tirocínio Docente são colocadas pelas discentes como inovadoras, o que é discutível, pois as mesmas já cursaram a disciplina Arte e Educação no decorrer do curso de Pedagogia. Assim como é perceptível que não houve na formação a abordagem da imagem a partir da Cultura Visual, numa perspectiva crítico/reflexiva (HERNANDEZ, 2000, 2007), que desse acesso a uma quebra de padrões hegemônicos sobre o olhar e sua construção.

Sinalizo neste trabalho que a intenção não é reforçar que deva ser ministrada a área de Arte na Pedagogia sem a devida formação e especialização, mas pensar na possibilidade de reformulação e ampliação de disciplinas na área para a formação qualitativa e crítico/reflexiva de pedagogos que se tornem arte/educadores, pensando sempre no desenvolvimento integral das crianças das nossas escolas, principalmente no espectro da rede pública.

Por fim deixo aqui minhas imagens e palavras enquanto estagiária e como essa experiência me fortaleceu como professora e pesquisadora. Dia após dia as reflexões tomavam conta do meu planejamento e do meu fazer. Mesmo com muitas leituras, sentia que seguia junto com as alunas, numa troca de conhecimentos, reflexões, medos e aprendizagens.



Fig. 1. Imagens das aulas de Literatura Infanto Juvenil. **Fonte:** Arquivo da pesquisadora



Referências bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 1ª Edição. Moderna. São Paulo, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Miriam Celeste; **LOMBARDI,** Lucia. **A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais:** inquietações e esperanças. Revista Trama Interdisciplinar. v. 6, n. 2 , 2015.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte.** Edições 70: Lisboa, 1982.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(AUTO)biografias e documentação narrativa:** redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015.

SAMPAIO, Carmen Sanches, **RIBEIRO,** Tiago. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: escritas de si e formação docente. In: **SOUZA,** Elizeu Clementino de. **(AUTO)biografias e documentação narrativa:** redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015.

TOCHETTO, Andrieli, **FELISBERTO,** Lidiane Gomes dos Santos. **O ensino de arte e a sua finalidade: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental** In Anais XIII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Curitiba, 2017.

UNEB. Projeto de Reconhecimento do Curso De Pedagogia – Licenciatura. Disponível em://<
[http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Pedagogia-Licenciatura-Juazeiro-_Campus- III_.pdf](http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Pedagogia-Licenciatura-Juazeiro-_Campus-III_.pdf)>
Acesso em: 17/05/2018



ARTE NA PEDAGOGIA NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO 21: ESTUDOS E PESQUISAS EM ANAIS DE CONGRESSOS

Alessandra Ancona de Faria¹ - UNICAMP
Fábio Wosniak² - UDESC
Renata Queiroz de Moraes Americano³ - UPM

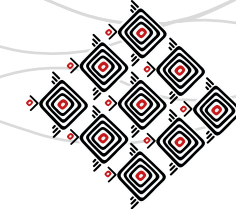
Resumo

Este artigo apresenta os dados parciais da pesquisa sobre a presença da Arte nos Cursos de Pedagogia na produção acadêmica apresentada nos principais congressos de Arte e Educação no Brasil, nas duas primeiras décadas do século 21. A pesquisa documental colaborativa, de natureza qualitativa com abordagem exploratória, realizada pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia/GPAP analisou 125 artigos com referência específica ao Curso de Pedagogia. Teve objetivo de identificar como as linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – foram trabalhadas, as metodologias de trabalho, as práticas relatadas, além de questões quanto ao currículo, às pesquisas e à

1 Alessandra Ancona de Faria é Doutora em Educação pela PUC/SP. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na UNICAMP com bolsa FAPESP, investigando a imagem docente no diálogo com o fazer teatral e a escrita espetacular. Trabalha, atualmente, na FE/UNICAMP e como formadora de professores no Instituto Avisa Lá e no Museu da Pessoa. Autora do livro *Contar histórias com o jogo teatral* e do blog: www.teatronasaladeaula.com.br. leleancona@hotmail.com.

2 Fábio Wosniak é doutorando em Artes Visuais - PPGAV/UDESC; Foi Vice-Coordenador da Rede de Educadores de Museus de Santa Catarina - REM/SC (Gestão 2013-2015), membro/ pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia membro/pesquisador do Grupo de Pesquisa Entre Paisagem (UDESC/CNPQ) e integrante do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Participa como editor assistente no periódico online Revista Apotheke. atuando principalmente nos seguintes temas: Arte Educação, Arte e Pedagogia, Formação Docente em Artes Visuais. fwosniak@gmail.com.

3 Renata Queiroz de Moraes Americano é Mestranda em Educação, Arte, História e Cultura pela Universidade Mackenzie. Professora do curso de extensão “A Identidade do Coordenador Pedagógico” e do curso de pós Graduação “Abordagem Educativa Reggio Emilia” do Instituto Singularidades. Coordena e ministra aulas para diretores, coordenadores e professores em várias cidades do Brasil. reanataqamericano@gmail.com



formação de educadores. Os resultados parciais revelam a inexistência ou baixa presença de algumas linguagens da Arte e a importância dos Congressos como potência para as reflexões sobre a necessidade da arte e da cultura nos Cursos de Pedagogia no Brasil e impulsionam a continuidade da pesquisa.

Palavras-chave: Arte na Pedagogia. Arte Educação. Formação Docente.

Introdução: um grupo de pesquisa e suas inquietações

O GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, formalizado em junho de 2012, é composto por professores de Arte nos cursos de Pedagogia, pesquisadores de Pós-Graduação, professores da Rede Pública de ensino, de vários estados brasileiros, mas as questões pelas quais luta tiveram seu início na década de 1980, especialmente com a contribuição de Mariazinha Fusari na Faculdade de Educação/USP, entre outros nomes importantes que muito lutaram para a maior presença da Arte nos Cursos de Pedagogia. Tais reivindicações continuaram no acompanhamento das Diretrizes Curriculares Nacionais, datada de 2006 transformando as matrizes curriculares dos referidos cursos. Com o objetivo de ampliar a presença da arte no curso de Pedagogia e aprofundar estudos e pesquisas, o GPAP tem se fortalecido como uma rede que se volta também à formação continuada de seus membros.

Com a formação do grupo⁴, deu-se início a realização da pesquisa “Situação da Arte na Pedagogia: levantamento nacional”, que teve como objetivo focalizar a presença da arte nos cursos de Pedagogia, não apenas na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte.

4 O grupo de pesquisa é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, sob as lideranças de Mirian Celeste Martins (UPM) e Lucia Maria S.dos Santos Lombardi (UFSCar), tendo entre seus membros, além dos que assinam este texto: Ana Paula Abrahamian (UFRPE); Daniel Bruno Momoli (UFRGS); Estela Maria Bonci (FA); Fabiana Souto Vidal (UFPE/FAEB); Iveta Maria B. Ávila Fernandes (IA-UNESP); Jonas Nogueira Jr. (UPM); Jurema Luzia de Freitas Sampaio (UNICAMP); Maria Alice Proença (USP); Maria José Braga Falcão (UNISO); Mirza Ferreira (Unicamp); Monique Travezim (UNIFACCAMP/IA-UNESP); Olga Egas (UFJF/IAE); Simônica da Costa Ferreira (UPM); Susana Rangel (UFRGS); Tháise Luciane Nardim (UFTO) e Wasti Silvério Ciszewski Henriques (Ia-UNESP).



O primeiro levantamento nacional, apresentado no encontro ocorrido no XXII ConFAEB, em São Paulo, desejava ampliar e fundamentar o potencial da presença da arte nos cursos de Pedagogia.

Dando continuidade, voltou-se a campo para ampliar e consolidar dados na pesquisa “Situação da Arte na Pedagogia: ampliações e análises”. O resultado destas pesquisas foram divulgados em diversos artigos e congressos, dentre os quais o XXIII ConFAEB (Recife, 2013, comunicação: “Arte na Pedagogia: cartografia de inquietações e esperanças”), o II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Cono Sur (Colômbia, 2013, comunicação: “A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de arte & cultura”) e o XXIII Encontro Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas/ANPAP (Belo Horizonte, 2014, comunicação: “Arte na Pedagogia: ecos no sistema?”). Além desses, as reflexões da pesquisa foram apresentadas na 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED (Goiânia, 2013, conferência: “A presença da Arte nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”). Dados e análises desta pesquisa também foram publicados no dossiê “A arte na Pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças” da Revista Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 6, n. 2, maio/ago. 2015.

Compreendendo a necessidade de estarmos em diálogo permanente, não apenas com os participantes do grupo, foram realizados quatro Simpósios Internacionais de Formação de educadores em Pedagogia e Arte⁵:

I - Tema: “arte: educação: infâncias: mediação cultural:” de 15 a 17/10/ 2015;

II - Tema: “pesquisar: arte: pedagogia: mediação cultural:” de 8 a 10/06/2016;

III - Tema: “con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural:” de 12 a 14/06/2017;

IV - Tema “:arte: pedagogia: contaminações interdisciplinares: mediação cultural:” de 13 a 15/06/2018.

5 Os Simpósios são realizados pelo GPAP e pelo GPeMC – Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas liderado por Mirian Celeste Martins e Rita Demarchi.



Conversas que geram conversas, dois pontos que estabelecem novas linhas de aproximações, que nos permitem ampliar o olhar para as múltiplas relações entre a Arte e a Pedagogia, com focos específicos em alguns encontros, mas que estabelecem pontes para novas abordagens e já geraram diversas pesquisas nos diferentes campos de atuação dos seus integrantes.

A formação do pedagogo, que irá atuar com a complexidade deste período amplo pelo qual se faz responsável nas escolas de Educação Infantil e Fundamental I, na Educação de Jovens e Adultos, e nos espaços informais, pede a presença da arte pela amplitude e pertinência desta área de conhecimento inserida na cultura de todos os povos em todos os tempos, e compreendida também como linguagem que perpassa os sentidos e as possibilidades de ler e criar o mundo, traduzindo emoções e pensamentos que também são visuais, sonoros e corporais. Assim, continuar a investigar a presença da arte nos cursos de Pedagogia é uma ação necessária para encontrarmos maneiras de transformar a ausência deste campo, ainda sentida na formação de professores.

Neste sentido, apresenta-se nesta comunicação os resultados parciais da pesquisa *Arte na Pedagogia nas duas primeiras décadas do século 21*, iniciada em 2016, que busca levantar a presença da Arte - Artes Visuais, Dança, Música, Teatro - nos Cursos de Pedagogia a partir da análise dos artigos apresentados nos principais congressos, envolvendo Educação e Arte/educação de 2001 a 2017.

Dinâmica da Pesquisa:

Para levantar as pesquisas e estudos sobre Arte na Pedagogia realizados no período de 2000 a 2017 em artigos publicados em anais de congressos, foram mapeados os mais importantes para a área de Educação e Arte/educação: **ConFAEB** - Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, **ANPAP** - Congresso Nacional da Associação Nacional dos Pesquisadores



em Artes Plásticas, **ABRACE** - Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, **EIDE** – Encontro Iberoamericano de Educação, **UNESP** - Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, **ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, **ABEM** - Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **ANPED** - Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, **ANDA** - Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança.

Na primeira etapa da pesquisa foi criado um formulário no *Googledocs* para coleta dos documentos, buscando dados referentes ao evento, aos anais do evento, ao trabalho, aos autores e aos títulos das mesas ou grupo temático.

Dados coletados	Especificidades dos dados
Evento	Nome do evento; Edição; Instituição promotora e co-promotora do evento; Tema do evento; Tipo do evento; Ano, mês e local de realização (Cidade, Estado e País) do evento
Dados dos anais/atas	Título dos anais; Ano de publicação; Suporte/mídia; Indexação dos anais/atas: ISSN, ISBN e DOI
Dados do Trabalho	Resumo/Abstract; Palavras-chaves; Bibliografia; Anotações/Detailhamento (procedência do trabalho: pesquisa, dissertação, tese); Disponibilidade de acesso; Localização do trabalho nos anais/atas
Dados do autor	Nome do autor/autores; Vinculação institucional do(s) autore(s)
Título da mesa ou grupo temático	Autores; Vinculação institucional do(s) autore(s)

Para obter os dados necessários foi feito um levantamento nos sites dos eventos. É importante frisar a dificuldade de encontrar os anais, nem sempre disponibilizados nos sites das instituições pesquisadas, o que gerou uma busca por anais impressos que fazem parte dos acervos das pesquisadoras.



A primeira fase foi finalizada em 24/11/2017 com o primeiro levantamento. A partir dos resultados obtidos foi feita a segunda fase com o replanejamento para continuidade da coleta com ampliação de dados, que foi finalizada em 04/05/2018. Na terceira fase houve a consolidação dos dados coletados realizada em 01/06/2018.

Iniciou-se a segunda fase da pesquisa a partir dos dados coletados que nos levou a divisão em oito focos de análises de acordo com os interesses e formação dos pesquisadores envolvidos. Desta forma foram analisados artigos com focos em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, formação de professores, currículo e práticas.

A partir das análises iniciais dos oito grupos adentramos na terceira etapa da pesquisa. Dela participaram na organização geral Mirian Celeste Martins, Estela Maria Oliveira Bonci, Renata Queiroz de Moraes Americano, Alessandra Ancona de Faria e Fabio Wosniak, consolidando os dados das diferentes tabelas disponíveis no Dropbox: Tabela 1: planilha do Excel com todos as informações coletadas a partir do formulário do *Googledocs* preenchidos; Tabela 2 com artigos selecionados que focalizam o Curso de Pedagogia; Tabela 3 com os artigos repartidos nos oito grupos de análise; Tabela 4 com a consolidação de todos os dados pesquisados numa única planilha do Excel.

Os resultados desta terceira etapa foram apresentados no IV Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, contando com as interlocuções das Profas. Dras. Glória Jové (ULleida/ES) e Maria da Graça Mizukami (UPM) e se reorganizam neste artigo. Na quarta etapa a ser iniciada, serão aprofundados aspectos aqui apenas apontados nas considerações finais.

Análises iniciais:

Vários aspectos se tornaram visíveis sobre a presença da arte nos cursos de Pedagogia por meio das produções acadêmicas pesquisadas especificamente articuladas a estes cursos.



Embora prudentes e com muito esmero, somos cientes de que poderia haver mais do que os 125 artigos analisados no período de 2001-2017, já que não foi possível acessar todos os anais das instituições pesquisadas havendo falhas, portanto, em alguns anos nos referidos eventos. Mesmo assim, consideramos que a amplitude do período e o número encontrado de artigos oferece um bom panorama para o aprofundamento das questões que nos inquietam.

Sobre as sedes dos Congressos

As análises sobre as sedes dos Congressos estudados mostraram que existe uma rotatividade significativa entre os diferentes estados brasileiros. A região norte é a menos privilegiada (não foram sede os estados do Pará, Amapá, Acre, Rondônia, Tocantins). Em relação às demais regiões observa-se que Piauí, Sergipe, Alagoas e Espírito Santo não serviram como base. Outro aspecto apontado é em relação à concentração de eventos nas capitais dos Estados e que somente em São Paulo temos a ocorrência de congressos em cidades do interior que não necessariamente estão relacionadas às Universidades locais.

Sobre o número de artigos apresentados nos Congressos analisados

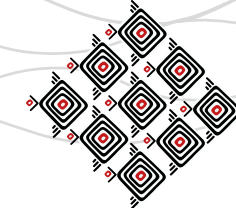
Com relação ao número de artigos apresentados nos congressos, nota-se a importância do ConFAEB para a apresentação das pesquisas aqui analisadas, com 44% dos artigos pesquisados (Gráfico 2). A característica deste congresso, em congregar as diferentes linguagens da Arte possibilita uma maior diversidade nas pesquisas aí apresentadas. Com um número também expressivo, 28% dos artigos foram apresentados nos Congressos da ABEM, nos quais verificamos uma concentração de pesquisas na linguagem musical. O Congresso Nacional de formação de professores realizado pela UNESP apresenta 9% dos trabalhos pesquisados e 8%

CIDADES - EVENTOS

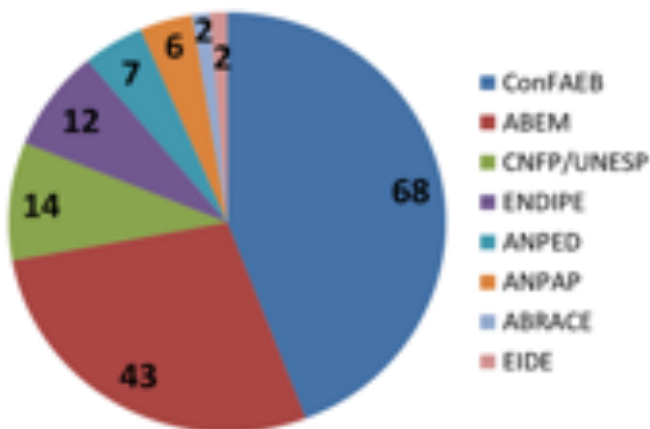
CONFAEB	Apucarana/PR
ANPAP	Aracaju/SE
ABRACE	Caracas/VE
EIDE	Brasília/DF
UNESP	Belo Horizonte/MG
ENDIPE	Curitiba/PR
ABEM	Ilheus/BA
ANPED	Porto Alegre/RS
ANDA	Recife/PE
	São Luís de Maranhão/MA
	Aracaju/SE
	Caracas/VE
	Porto Alegre/RS
	Porto Alegre/RS



Gráfico 1. Congressos pesquisados e suas sedes.



ARTIGOS COLETADOS NOS EVENTOS PESQUISADOS



Detalhamento ConFAEB

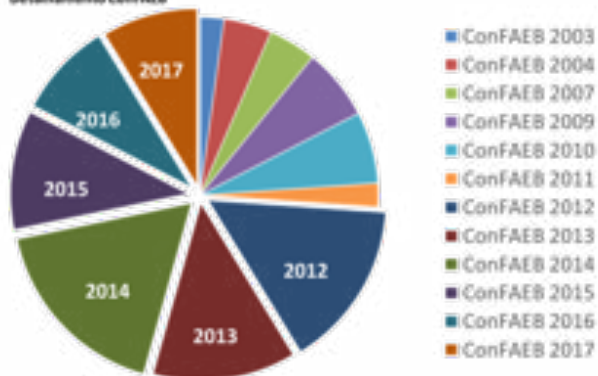


Gráfico 2 e 3. Relações entre Congressos e número de artigos neles apresentados.

foram apresentados no ENDIPE. Os demais eventos receberam 5% ou menos dos trabalhos com o foco desta investigação. Nota-se a ausência de artigos no Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança.

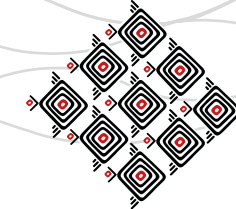
Aprofundando a leitura com o Gráfico 3, é possível observar um aumento significativo de apresentações de trabalhos no ConFAEB após 2012, já que nos 9 primeiros anos pesquisados de 2003 à 2011 temos 26% das publicações e nos seis anos subsequentes, de 2012 à 2017 observamos 74% das publicações.

Sobre as linguagens presentes nos artigos dos Congressos analisados

Foi observada uma concentração de artigos sobre Música e uma incidência muito baixa, principalmente sobre Dança e Teatro. Vale destacar que os artigos de Música foram apresentados num congresso específico da área e reforçam a força de pesquisadores como Claudia Bellochio. Artes Visuais como linguagem única tem quase um terço do total do escopo da pesquisa.

A partir da pesquisa sobre as Artes Visuais no curso de Pedagogia, realizada por Verônica Devens e Maria José Braga Falcão foi possível conhecer algumas vivências desenvolvidas com acadêmicos do curso Pedagogia tendo como elemento desencadeador as teorias das artes visuais, tais como: experiências estéticas, grafismo infantil, pesquisas sobre artistas, espaços expositivos e tecnologias, que provocaram discussões pertinentes às questões relacionadas às linguagens da Arte. Constatamos também que a discussão sobre a Arte Contemporânea foi apresentada apenas em alguns textos constituindo-se em alternativas para problematização e reflexão sobre processos educativos em arte e a necessidade de ampliação do diálogo com a Pedagogia.

No que diz respeito à análise realizada sobre a linguagem artística Dança por Mirza Ferreira e Ana Paula Abrahamian, o elemento que mais nos chamou a atenção foi a escassez de material. Dentre os 125 artigos analisados pelo grupo, apenas um tratava diretamente da Dança na forma-



ção de pedagogos. Acreditamos que essa escassez de material de pesquisa reflita a realidade vivenciada na maioria dos cursos de Pedagogia de nosso país. Se as disciplinas relacionadas ao Ensino da Arte, em geral, já não ocupam lugar de destaque nos currículos dos cursos de Pedagogia, quando focamos na linguagem da Dança, a quase total ausência substitui o desprestígio.

Assim como no caso da dança, a análise das pesquisas em teatro, realizada por Alessandra Ancona de Faria e Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi demonstram a escassez de trabalhos no curso de Pedagogia. Dentre todos os artigos pesquisados, somente dois foram da linguagem teatral. No decorrer da pesquisa observou-se outras práticas teatrais na formação de professores ou na formação de licenciados em teatro, porém a ausência referente ao curso de Pedagogia se fez evidente. Destaca-se que os dois artigos analisados foram escritos pela mesma pesquisadora, sendo que um deles em parceria com outro pesquisador, ambos de universidades localizadas no Rio Grande do Sul. Esta condição evidencia um enorme campo a ser ocupado para que o corpo se faça presente na formação de pedagogos.

A linguagem da Música, pesquisada por Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Wasti Silvério Ciszewski Henriques, Monique Traverzim e Jonas Nogueira Jr foi responsável por quase 70% dos artigos. Observa-se uma diversidade de universidades e de regiões do Brasil nas quais realizam-se pesquisas, assim como uma amplitude referente ao pesquisador. Nas publicações encontramos estudantes de graduação e de pós-graduação, assim como professores da graduação do curso de licenciatura em música e do curso de Pedagogia e ainda professores da pós-graduação em Educação, Arte e áreas afins. São apresentadas diferentes temáticas como o canto, a música e o corpo, a apreciação musical, a identidade, o currículo, o aprendizado de instrumentos ou a criação musical. Tal abrangência aponta para uma maior amplitude da presença da música na formação de pedagogos.

A formação de educadores foi o foco de artigos analisados por Estela Maria Oliveira Bonci e Renata Queiroz de Moraes Americano. Após a seleção e leitura dos artigos válidos, oito, para

Artigos por linguagem

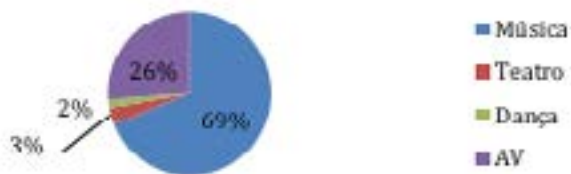


Gráfico 4. Artigos pesquisados divididos pelas linguagens artísticas



o escopo da pesquisa encontraram algumas incidências sobre a preocupação dos formadores de buscarem um espaço no currículo dos cursos de Pedagogia para as linguagens artísticas que por vezes fica bem espremida numa carga horária insuficiente para que se construa um conhecimento significativo e complexo que envolve um campo conceitual e prático que consiga abordar as diferentes linguagens artísticas. Outro aspecto relevante diz respeito ao espaço de formação cultural e ampliação de repertório de um futuro professor polivalente dentro de uma perspectiva estética e ética. A preocupação com as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam as aulas dos cursos de pedagogia principalmente em relação à tríade: fazer/contextualizar/fruir também apareceram nos artigos pesquisados.

No item sobre Práticas, foram analisados treze artigos por Fabio Wosniak e Fabiana Souto Lima Vidal. Evidenciou-se uma articulação sem expressão significativa com práticas estético-artísticas que estejam destinadas, a de fato, articular o complexo conjunto de saberes utilizados por artistas em suas experiências com a elaboração/construção de um objeto estético-artístico junto às oficinas ou atividades práticas propostas. Muitas vezes, ao ler os trabalhos analisados, estas práticas mais pareciam justificar alguma teoria ou algum ajuste de pesquisa, do que um aprofundamento efetivo na investigação sobre criação estética ou artística e a especificidade de suas metodologias. Chamou-nos atenção a pouca ou quase ausência em alguns estudos de autores(as) do campo da Arte/Educação, o que nos leva a inferir que a possível ausência de estudos com aprofundamento teórico necessário acerca desse campo, também foram frágeis as aproximações teóricas com autores(as) que discutam acerca das experiências práticas no âmbito da formação de professores(as) em Pedagogia e com as linguagens artísticas propriamente ditas. Destacam-se dois artigos que abordam o cinema enquanto linguagem, deixando espaço para pensar as questões deste, enquanto campo contemplado na linguagem das Artes Visuais ou enquanto linguagem autônoma. Em tempos de diluição de muros que separam os campos, como pensar essa questão? Vale salientar que já existem discussões que tratam dessa visão



mais ampliada, englobando a literatura e o cinema como linguagens da arte, para além das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

Em relação ao foco da pesquisa presente nos artigos analisados, Daniel Momoli e Simônica Ferreira observaram que ela não se mostra na centralidade nos textos, embora a visibilidade da ação investigativa apareça associada à realização de uma prática de pesquisa, como, a “pesquisa em anais”, “narrativas sobre modos de ser/fazer grupos de pesquisa”, “narrativas sobre percursos metodológicos e formativos”. A noção de memória aparece fortemente ligada à noção de pesquisa, quase como um desejo de registro. Cabe destacar que o próprio GPAP nasce de um desejo de memória, uma das substâncias ético-estéticas que mobilizou a criação do grupo foi o desejo de saber o que se fez entre o CONFAEB de Diamantina até os anos 2000. Nossa história se confunde com um desejo de se conhecer [de algum modo arriscamo-nos a afirmar que esse desejo era por que já sentíamos que algo não estava bem em nossa área], pois queríamos saber o que tinha acontecido até aquele momento. Em relação ao tema da pesquisa, cabe destacar um outro desejo, o de pensar com imagens. Em alguns textos, as imagens são convocadas na tentativa de mostrar algo além daquilo que é dito pela palavra, ou para explorar as possibilidades para além do já dito ou do já pensado quando nos propomos a abordar a interface dos temas da pesquisa, da arte e da pedagogia.

Por fim, em relação ao foco sobre o currículo, analisados por Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (UPM) Jurema Luzia de Freitas Sampaio e Maria Alice de Rezende Proença, percebe-se a discussão sobre o Conteúdo de Artes em um Curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, além de pesquisas específicas sobre o currículo de algumas universidades e o repensar sobre valores na formação docente. Os estágios também são discutidos, assim como a questão da educação estética, da polivalência, da ludicidade, o corpo, as interlocuções com a Educação Física. Destaca-se um artigo que traz a voz das alunas da Pedagogia.



Um outro aspecto analisado foi o tópico das referências bibliográficas utilizadas para a produção dos artigos analisados. Observamos que muitos artigos ainda desconhecem a produção em Arte/Educação elaborada no nosso país, sendo que, temos uma trajetória de décadas de produção acadêmico-cultural no tocante a Arte e a Arte/Educação. Estas referências, também indicam uma preocupação quase que exclusivamente teórica sobre a Arte na Licenciatura em Pedagogia. Poucas foram as bibliografias que indicavam a presença de estudos sobre as práticas estético-artísticas para estes estudantes, a ausência do artista e suas metodologias de trabalho ainda se mantem como um campo a ser explorado, em contrapartida a presença da imagem de forma descontextualizada, ainda é frequente nos textos, como também nas práticas, quando existem, relatadas nos trabalhos.

Considerações finais e impulsos para a continuidade

Muitas pistas foram levantadas para a continuidade da investigação, além do aprofundamento do que foi apenas pinçado neste artigo e que dará sequência à quarta etapa da pesquisa. Alguns aspectos, entretanto, já podem ser pontados.

Foi possível constatar que, com a diretriz de 2006, que insere a disciplina de Metodologia do Ensino da arte, os professores de artes que estão lecionando no curso de Pedagogia se empenham de forma efetiva para que esses alunos/as compreendam com segurança que o ensino da arte na educação básica, é de fundamental importância e que, quando ministrado com coerência, o aprendiz aprenderá a dar sentido e significado às suas práticas, será instigado a ser um apreciador de arte e assim abandonará o simples fazer artístico. Neste sentido, um dos problemas já levantados em pesquisas anteriores e que podem vir à tona com o aprofundamento é a formação em arte dos professores que ministram esta disciplina no curso de Pedagogia.



Em relação às linguagens, preocupa-nos a quase ausência de trabalhos com Dança e Teatro, pois a educação corporal deveria ser um fator extremamente importante na formação de nossas crianças. Como podemos esperar que pedagogos e pedagogas se responsabilizem por essa educação se, em suas formações, os privamos desse conteúdo.

Além da potência encontrada para a continuidade de pesquisa com os tópicos já esboçados aqui, a apreciação das Profas. Dras. Glória Jové e Maria da Graça Nicoletti Mizukami no percurso do IV Simpósio Internacional em junho de 2018, outras possibilidades de olhar para a pesquisa, identificando os conteúdos que estariam sendo trabalhados, buscando relações com temas como estética do cotidiano, modos contemporâneos de trabalhar com a arte, a interdisciplinaridade para além das linguagens, a proximidade com as escolas de ensino básico, a formação continuada dos professores que trabalham nos cursos de Pedagogia, a arte nas 400 horas de estágio, como aprendemos a ensinar arte, etc.

Diante do cenário que se revelou com esta pesquisa, ainda em andamento e com fortes pistas a serem investigadas, andárilhamos por caminhos ainda movediços, que serão retomados, com bússolas que nos indicam várias rotas. Contudo, toda esta pesquisa, além de procurar maneiras mais significativas de atuação com as linguagens artísticas nas licenciaturas em Pedagogia, na formação de professores nos Cursos de Pedagogia ou na formação continuada de professores que atuam nestes cursos, as análises derivadas desta pesquisa nos fizeram refletir sobre nossas ações, como docentes, artistas e pesquisadores.

Apontamos ainda a importância da FAEB no conagraçamento e divulgação de pesquisas no Brasil, como a própria pesquisa revelou, o que fortalece o compartilhamento deste artigo nesta XXVIII edição.



Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Anais. Disponível: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp>. Acesso em 10/05/2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. Disponível em: <<http://portalabrace.org/c2/index.php/2015-03-28-22-37-06>>. Acesso em 10/05/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. Anais. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/encontros/anais/>>. Acesso em 10/05/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em : <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 10/05/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM DANÇA. Portal. Disponível em : <<http://www.portalanda.org.br/>>. Acesso em 10/05/2018.

CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Anais. Disponível em: <<http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores/index>>. Acesso em 10/05/2018.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Disponível em: <<http://iage.fclar.unesp.br/eide/>>. Acesso em 10/05/2018.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Disponível em : <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. Acesso em 10/05/2018.

FEDERAÇÃO DE ARTE -EDUCADORES DO BRASIL. Anais. Disponível em: <<https://www.faebr.com.br/anais-confaebs>>. Acesso em 10/05/2018.

PEQUENOS BRINCANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM DANÇA

Andreza Lucena Minervino de Sá¹ - UFG
Fernanda de Souza Almeida² - UFG

Resumo

O ensejo deste texto é compartilhar com a comunidade acadêmica, recortes da pesquisa de Prolicen (2017-2018) intitulada “Pequenos Brincantes da Educação Infantil: uma Proposta em Dança e Culturas Populares Brasileiras”, desenvolvida pela primeira autora desse artigo, sob orientação da segunda. Uma investigação de cunho bibliográfico, que teve como objetivo geral elaborar uma proposta de intervenção em dança com as crianças pequenas goianien-ses, trazendo em seu cerne, a complexa trama de saberes ricos das culturas populares brasileiras: o lúdico, o conto, a música, o ritmo, o movimento e a dramatização; tendo como principal inspiração, os parques infantis de Mário de Andrade. E, somado aos estudos de autores como Faria (1999), Oliveira (2011), Paula (2012) e Arantes (2015), elen-cou-se nove fundamentos centrais, em consonância com os elementos específicos da dança, para tal construção. A partir disso, o presente estudo iniciará uma nova fase de ida a campo.

Palavras-chave: Dança/educação. Educação infantil. Culturas populares brasileiras.

1 Estudante do curso de Licenciatura em Dança da UFG. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Licenciatura (Prolicen) 2017-2018 e 2018-2019. Participante do Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância (GPDAEI). E-mail: andrezalucenadesa@gmail.com

2 Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unesp. Docente do curso de licenciatura em Dança da UFG. Mem-bro-pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 e líder do Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância (GPDAEI). Coordenadora do projeto de extensão Dançarelando e do projeto de Pesquisa Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças. E-mail: fefalmeida@gmail.com Estudante do curso de Licenciatura em Dança da UFG. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Licenciatura (Prolicen) 2017-2018 e 2018-2019. Participante do Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância (GP-DAEI). E-mail: andrezalucenadesa@gmail.com



Desejos, caminhos e descobertas

O ensejo deste texto é compartilhar com a comunidade acadêmica, recortes da pesquisa de Prolicen (2017-2018) intitulada “Pequenos Brincantes da Educação Infantil: uma Proposta em Dança e Culturas Populares Brasileiras”, desenvolvida pela primeira autora desse artigo, sob orientação da segunda. O Prolicen é um programa SESu-MEC de bolsas de iniciação científica que visa a valorização das Licenciaturas e a interação da Universidade com a rede pública de ensino.

Nesse sentido, a investigação realizada teve como objetivo geral elaborar uma proposta de intervenção em dança com as crianças pequenas goianienses, trazendo em seu cerne, a complexa trama de saberes ricos das culturas populares brasileiras: o lúdico, o conto, a música, o ritmo, o movimento e a dramatização; tendo como principal inspiração, os parques infantis de Mário de Andrade.

O interesse por esse estudo partiu da inquietação da bolsista em relação aos elementos das culturas populares brasileiras que, ao ingressar a Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi potencializado por diversas disciplinas que transitam pelos caminhos investigativos, artísticos e metodológicos das manifestações expressivas populares. Tal encanto estimulou a discente a se inscrever no Prolicen 2016-2017, desenvolvendo a pesquisa de caráter bibliográfico: “O Jongo como caminho metodológico para o ensino da dança”, sob orientação da Prof^a Dr^a. Renata de Lima Silva.

Em paralelo, no mesmo ano, participou como voluntária do estudo, também de Prolicen, “Dança e infância: em cena os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Goiânia”, a qual investigou como as escolas que atendem a pequenada, dialogam com a dança. Com essa pesquisa, buscou-se compreender como a dança tem sido ofertada na Educação Infantil em Goiânia e, com esse processo, foi possível notar que essa linguagem



[...] está inserida no cotidiano dos 08 CMEIs pesquisados; entretanto, com opiniões diversas e contraditórias, mas, em sua maioria, como um meio para atingir conteúdos pedagógicos e em atividade de musicalização. Tais iniciativas não podem ser desvalorizadas e revelam a abrangência de uma área; contudo a dança como arte, com seus elementos próprios, metodologias e processos de criação, ainda está pouco presente nesses universos educacionais (COELHO, ALMEIDA e SÁ, 2017).

Tal experiência gerou uma grande identificação da estudante com essa etapa da educação básica e despertou o desejo de contribuir para a efetivação da dança no cotidiano educacional infantil; uma vez que, Almeida (2017) aponta que

[...] o estudo de experiências práticas em dança poderá auxiliar na efetiva inserção desta linguagem artística na educação, com ideias e sugestões de possíveis caminhos de aproximação, além de favorecer a formação dos professores que atuarão nessa área (ALMEIDA, 2017, p. 507).

Nesse contexto, Coelho, Almeida e Sá (2017) destacam que, em relação a demanda brasileira com a criançada, são insipientes as ações que valorizam e fortalecem a dança na escola como uma área de conhecimento com conteúdos próprios e, que instiguem nas crianças a sensibilidade, criatividade e descoberta. Sabemos que há propostas inovadoras sendo realizadas, contudo, elas ainda são minoria e necessitam ser socializadas.

Com isso, motivada pelo estudo da dança com a educação infantil, a bolsista desejou uni-lo com as pesquisas anteriormente desenvolvidas sobre as manifestações das culturas populares. Desse modo, se inscreveu novamente no Prolicen (2017-2018), almejando juntar as duas áreas: danças populares brasileiras e educação infantil. E, a partir dessa nova oportunidade de investigação, iniciou-se um processo de estudo das primeiras iniciativas em educação dos pequenos tendo a cultura popular como um dos conhecimentos a ser abordado, bem como a presença da



arte/dança e da cultura popular nos documentos municipais de Educação Infantil de Goiânia, desde a sua implantação na década de 1950.

Ao longo das leituras, percebeu-se que os documentos destacam a relevância de se trabalhar com os saberes populares entendendo que esses, quando apresentados de maneira contextualizada e apropriada, são importantes para que os pequenos estabeleçam uma relação viva e significativa dos seus conhecimentos. Além do mais, é possível notar que existe um interesse de que a dança permeie o cotidiano educacional infantil, contudo sua presença nos textos ainda é incipiente para auxiliar os professores numa abordagem consistente com os pequenos; uma vez que os saberes específicos dessa área de conhecimento não são mencionados. Sendo assim, esta pesquisa pode contribuir com tais documentos, apresentando sugestões sobre saberes de dança e culturas populares a serem trabalhados nos ambientes educacionais infantis, especialmente em Goiânia.

Nesse contexto, ao pesquisar sobre as culturas populares na educação infantil, nos deparamos com os Parques Infantis (PI) idealizados por Mário de Andrade (MA) e implantados, em 1935, na cidade de São Paulo. Segundo Cabral (2014) os parques infantis tinham o intuito de promover atividades educacionais para crianças de 3 a 6 anos de idade, com foco na valorização da cultura nacional e nessa gente miúda como centro do processo, com necessidades e curiosidade específicas.

Sob tal aspecto, visualizamos os escritos de Mário de Andrade como um aporte para esse estudo, uma vez que foi o primeiro idealizador de uma ação em educação que envolvesse criança e cultura popular; além de ser um modernista defensor do Movimento Verde-Amarelo relacionado ao nacionalismo e a valorização da cultura brasileira, em um contexto histórico de chegada de muitos imigrantes com o advento da I Guerra Mundial, na qual a cultura local estava se diluindo frente a essa miscigenação. Mário foi um grande admirador das culturas brasileiras, um dos seus grandes sonhos era promover a nacionalização da arte e da cultura do Brasil. Além do mais, segundo Elia (2017, p.3449), “Mário concebia a criança como um ser sensível, maleável e que utiliza



indiferentemente todos os meios de expressão artística”. E, pensando nas crianças e inspirado pelo desejo de propagar a arte brasileira, idealizou os parques infantis: considerados um marco da educação infantil no Brasil.

Desse modo, frente ao panorama apresentado e, amparados pelo que versam os documentos estudados a respeito de uma educação cultural que apresenta aos pequenos os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade e trabalha com as diversas linguagens da arte, dentre elas a dança, emergiu a problemática desta pesquisa: como construir uma proposta em dança para os pequenos da educação infantil, tendo como eixo central os saberes das culturas populares brasileiras? Um trabalho de cunho bibliográfico.

Cultura Popular, Mário de Andrade e os Parques Infantis

O termo cultura tem sido amplamente discutido em ambientes educacionais formais ou não, sem que se chegue a um conceito comum e definidor do que seria. Desse modo, trabalharemos ancoradas nas discussões de Oliveira (2011) que apresenta uma breve contextualização dos diversos sentidos assumidos pela palavra cultura ao longo dos séculos que, por muito tempo, foi usada para falar sobre o cultivo da terra. Somente a partir do século XIII, na Alemanha, esse termo passa a ser empregado para designar os fazeres comunitários da humanidade. No entanto, foi no século XX que ele começa a ser utilizado no Brasil.

Para a autora cultura está intrinsecamente ligada a noção de coletividade de grupos sociais que, em diálogo com Laraia (2004 apud OLIVEIRA, 2011, p. 11) discorre sobre o termo de maneira ampliada e flexível; apresentando-o como

[...] modo de vida de um povo ou nação, constituindo e expressando o seu modo de sentir, pensar e agir; como dimensão fundamental para a presença sustentável da humanidade no planeta, como direito de cidadania, como expressão simbólica.



Essa concepção diz de um entendimento horizontal e não hierárquico de cultura no qual todos possuem cultura e nenhuma cultura é superior a outra. Vale ressaltar que essa visão é recente e instável no contexto brasileiro; um país que ainda carrega rastros de um pensamento colonizador que exalta um determinado tipo de cultura (europeia, branca, eurocêntrica) em detrimento de outras.

O preconceito em relação as culturas produzidas pelas camadas mais pobres da sociedade (que no início foi concebida como cultura popular) em oposição as culturas produzidas pelas elites, tem raízes nesse pensamento colonizador, no qual todos os saberes de influências ameríndia ou africana são vistos como menores, inferiores e menos importantes. Infelizmente, esse tipo de compreensão ainda é comum nos ambientes educacionais brasileiros e, ao longo dos anos, contribuiu para que as tradições populares ocupassem um lugar de pouco destaque na escola. Tais culturas passaram a ser vistas apenas em momentos de recreação e distração e, por muito tempo, só obtiveram abertura em datas comemorativas, com os estereótipos do caipira na festa junina e do índio no dia do índio.

A visão transmitida ao usar elementos das culturas populares de forma descontextualizada e sem discussão crítica, perpetua pensamentos que não correspondem a realidade, pois é recorrente que personagens da vida real apareçam com roupas, acessórios e arquétipos irrealis. O caipira não anda com o dente pintado, o índio não usa penachos e, esse tipo de abordagem deturpa o entendimento que as crianças tem desses seres na vida real.

Muitas vezes tais estereótipos até podem ser verdadeiros, mas aparecem descontextualizados ou com recortes muito específicos que não contemplam a profundidade e a complexidade do tema, desrespeitando o povo e satirizando-os. Como é o caso do dia da consciência negra quando uma professora vai para a escola com uma roupa de estampa étnica ou cola cartazes com imagens de pessoas negras pela sala de aula. Isso não representa a discussão étnico racial pretendida na celebração desse dia, que busca uma reflexão mais aprofundada sobre a inserção do negro na sociedade brasileira.



Para Oliveira (2011, p. 6) essa abordagem faz com que as manifestações criativas orgânicas da população brasileira se tornem algo distante do cotidiano escolar; elementos sobre os quais os estudantes não têm a oportunidade de agir e que deixam de tornar-se matéria prima para a (re)criação, o jogo e a brincadeira; muito menos para contribuir com a modificação da ordem social vigente. A autora entende que, o respeito perpassa pelo conhecimento e, a possibilidade de mudança desse pensamento colonizado, está na vivência e na aproximação das manifestações tradicionais de nossa cultura; assumindo que as tradições são vivas, dinâmicas e estão em constante transformação.

Como citado anteriormente, entre as décadas de 1920 e 1940, o Brasil passou por grandes transformações diante da chegada dos imigrantes no país. Segundo Velloso (1993), nesse contexto, a arte foi defendida como o saber mais capaz de apreender o nacional e, portanto, o mais “apto” para conduzir a (re)organização do país. Com isso, o período do Modernismo no Brasil, foi então, marcado por um forte desejo de encontrar uma identidade nacional e valorizar as tradições culturais e folclóricas brasileiras.

Nesse cenário, Velloso (1993) destaca alguns escritos e concepções de artistas e intelectuais modernistas, dentre eles Mário de Andrade que, segundo a autora, apesar de respeitar as diferenças culturais, entendia que existe uma identidade brasileira única, dentro da diversidade cultural do país. Dessa maneira, ele almejava a valorização do “folclore” e das tradições populares das várias regiões brasileiras, compreendendo-as como elementos constitutivos da própria nacionalidade.

Devido ao avanço da industrialização e a chegada de muitos imigrantes ao Brasil, Mário temia a extinção do universo das culturas populares, por isso se interessou em conhecer, pesquisar e registrar as culturas dos povos brasileiros. Para tal, realizou duas viagens para o norte e o nordeste do país entre os anos de 1927 a 1929.



Segundo Paula (2012) a primeira viagem aconteceu no período de maio a agosto de 1927 e centrou-se na região Amazônica. A intenção era percorrer essa região para ter contato com suas culturas e, com o auxílio de um diário de viagem, tomar nota de seus aspectos relacionados como o cotidiano, alimentação e manifestações populares como danças e cantigas.

A segunda viagem ocorreu no período de dezembro de 1928 a fevereiro de 1929, e teve como foco a região nordeste, com visitas aos estados da Bahia, de Pernambuco, Alagoas, Rio Grande do Norte e da Paraíba. Nessa viagem MA seguiu sozinho, seu objetivo foi documentar uma diversidade de culturas populares (PAULA, 2012, p. 21).

Através das descobertas de suas viagens, Mário apaixonou-se ainda mais pelas culturas populares brasileiras e, deixa como legado vários registros, publicações e ações de disseminação do que ele chamou de danças dramáticas; o que conhecemos hoje como danças populares ou danças tradicionais brasileiras. Elia (2017, p. 3451) relata que Mário entendia a identidade brasileira de forma lúdica e inventiva, por isso, idealizou o projeto educacional dos Parques Infantis, em que considerava a criança como produtora de cultura, baseando-se na diversidade cultural brasileira.

Sobre os parques infantis Paula (2012) afirma que:

A proposta de Mário de Andrade foi e é inovadora por estruturar-se no binômio educação-cultura; para ele, a educação era um amplo processo, com isso, às crianças e aos jovens eram possibilitadas atividades como: ida aos cinemas, exposições, bibliotecas. Com isso, ela não se restringia a um determinado espaço e práticas, mas abarcava outras tantas. E, além disso, já assegurava um trabalho que valorizasse diferentes linguagens (PAULA, 2012, p. 122).

O trabalho com as danças populares nos parques não acontecia de forma escolarizada, mas, de maneira ampla na qual a intenção era voltada para a vivência e a experiência; não o completo domínio de passos. Desse modo, foi nos parques infantis que Mário conseguiu vincular



ensino e pesquisa tendo como base suas viagens etnográficas na década de 1920, o que contribuiu com que fossem incluídas atividades artísticas e culturais ligadas ao “folclore” nacional. Sobre isso Faria (1999) aponta que:

[...] a pesquisa sobre o nosso folclore realizada pelo poeta-educador e, a diversidade étnica brasileira consistiam o principal fundamento dessa experiência educacional na qual as crianças reviviam as tradições populares e, através da arte e dos jogos tradicionais infantis, tinham a possibilidade de ser criança, de viver a especificidade dessa fase da vida (FARIA, 1999, p. 1).

É importante destacar que, atualmente, o termo folclore tem sido repensado, pois tal qual cita Oliveira (2011)

[...] a palavra folclore foi cunhada na Inglaterra do século XIX, a fim de designar o saber do povo. Contudo, seu contexto de criação acabava por ressaltar a hierarquia entre esse saber e aquele considerado erudito. Utilizar inconscientemente o termo folclore é diferenciar, mesmo que sem a intenção, o saber do povo daquilo que se entende por cultura (OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Desta forma, na presente pesquisa usamos o termo culturas tradicionais, entendendo que as mesmas são vivas, dinâmicas, estão sempre em processo de transformação; e que são várias as culturas nesse país de dimensões territoriais surpreendentes. Segundo Paula (2012, p. 154) e Elia (2017, p. 3451) Mário de Andrade também concebia as danças populares brasileiras como tradições móveis e dinâmicas que se reconstroem, se reinventam, incorporando diferentes elementos.

Os parques infantis (PI) são considerados a primeira iniciativa em educação pública municipal no Brasil, inaugurada na cidade de São Paulo. E, embora se constituíssem por espaços



não formais, era nos parques que os pequenos e suas famílias tinham a oportunidade de conviver com a natureza, brincar, serem cuidadas e educadas e circularem por espaços amplos, já que as instalações dos parques não eram compostas apenas por locais fechados.

Conforme Abdanur (1994) cada parque possuía um campo gramado, um abrigo-mor com salas para os instrutores e médicos, chuveiros, instalações sanitárias além de dois galpões laterais, balanços, gangorras, carrosséis, deslizadores, toros de equilíbrio, tanques de vadiar e tabuleiros de areia, uma biblioteca e um jornal dirigido, redigido e ilustrado pela criançada, no qual publicavam desenhos, cartas, composições, etc.

O cotidiano dos parques era diferente da rotina escolar, eles eram abertos para qualquer criança em qualquer dia ou horário, ou seja, os pequenos tinham uma liberdade de chegar a hora que quisessem, irem o dia que quisessem e, até mesmo, de não se matricular se fosse o desejo dos pais. A criançada possuía uma estrutura menos rígida na qual organizavam as próprias atividades, tinham acesso a jogos, brincadeiras, ginástica, atividades artísticas, artesanais e culturais como teatro, dança, desenho, jardinagem, modelagem e outros.

Enquanto as crianças estavam no parque, não estavam trabalhando, estavam conhecendo várias manifestações da cultura brasileira, estavam expressando-se das mais variadas maneiras, convivendo com a natureza e com pessoas de idade e origem étnica e cultural diversificadas (FARIA, 1999, p. 63).

A prática educativa dos PI não separava, dessa forma, a educação da cultura e do cuidado, mais entendia-se que tudo isso junto, somado as experiências com o lúdico, com a educação estética, a arte e os saberes das culturas tradicionais, contribuíam para os pequenos com uma diversidade singular de experiências éticas e estéticas, respeitando sobretudo seus direitos e individualidades.



Através das manifestações populares, folclóricas, artísticas e estéticas, a infância e o operariado estavam presentes consumindo e produzindo cultura (FARIA, 1999, p. 64).

Os parques não eram espaços onde a pequenada ficava sentada durante horas enfileirada e silenciosa, pois entendia-se que a aprendizagem na infância acontece na experiência, por meio de vivências diversas. Havia um respeito e um interesse pelas vivências do corpo e no corpo.

No que concerne a dança, as crianças deveriam ter de três a seis aulas, sendo inicialmente trabalhadas as rodas cantadas com imitações e figurações simples, assim como as letras das músicas. Para as crianças maiores deveriam ser introduzidas danças, as quais deveriam ser organizadas com passos precisos e ritmo, vindo a apresentar um caráter utilitário, ligadas aos benefícios dos exercícios. As orientações sugeriam ainda que as danças fossem preferencialmente ligadas a temas do folclore, retratando a forte influência da construção de uma identidade nacional que se materializava nos corpos e nas cidades, nas carnes e nas pedras (PIZANI, JÚNIOR E AMARAL, 2016, p. 11)

Destacamos que esse tipo de caminho (da imitação, reprodução gestual das letras das músicas e treinamento de passos precisos e ritmados), atualmente, para um trabalho com a dança e infância, é alvo de amplas discussões. As pesquisas acadêmicas e muitas práticas educativas apontam para uma abordagem que valorize a pesquisa autoral e a criação. Todavia, ainda é comum, nos ambientes educacionais, ações baseadas na cópia desprovida de significados, com objetivos diretamente ligados ao caráter utilitário e ao virtuosismo.

Apontamos que a imitação é uma possibilidade de abordar a dança com a pequenada, principalmente se vinculada ao faz de conta; entretanto, é necessário que não impeça a reelaboração das experiências infantis (ALMEIDA, 2017). Além do mais, dependendo de como ela é conduzida, contribui com a incorporação dos conceitos em dança, com a apropriação do movimento e a conscientização do corpo.



Ademais, as danças tradicionais possuem seus códigos, desse modo, o aprendizado dos passos torna-se parte do processo. A questão é: quais estratégias são utilizadas para mediá-los? Nesse sentido, acreditamos numa abordagem que não está pautada na simples mimetização das letras de música ou na reprodução utilitarista de exercícios físicos. Entendemos que a dança não se resume a passos pré-codificados e estabelecidos. Pelo contrário, vai muito além de uma coreografia, pois sendo ela uma área de conhecimento que lida principalmente com os saberes do corpo, é capaz de propiciar, por meio do movimento, a interação dos pequenos com o mundo e com as pessoas, a criação e recriação de gestualidades, experimentação de pesos e distâncias; bem como brincar com formas e noções de tamanhos. Lembrando que cada criança possui a sua dança, o seu tempo de apropriação e, é necessário que elas sejam compreendidas e respeitadas (ALMEIDA, 2017).

De acordo com Danailof (2013) no ano de 1997 os parques infantis participaram do I Congresso de Língua Nacional Cantada, realizado no Teatro Municipal e, na festa de encerramento, a pequenada apresentou o bailado tradicional popular: Nau Catarineta. Entoados por canções populares que remetiam ao mar, elas representaram personagens como: marujos, capitão, contra-mestre, entre outros. A Nau, assim como o bumba-meu-boi, é considerada uma dança dramática, pois possui um enredo e personagens variados. Ela surgiu a partir de um antigo romance oral de origem ibérica, que conta a história de um navio português desaparecido na volta das colônias.

Conforme Arantes (2015, p. 39) pensando na apresentação da Nau Catarineta “as crianças tinham atividades de levantamento e registro das cantigas, brincadeiras, danças que aprendiam com seus familiares”. Esse trabalho empreendido nos parques revela muito sobre a concepção que se tinham dessa gente miúda na prática; percebemos que elas realmente eram vistas como possuidoras e produtoras de conhecimento. Delegar uma pesquisa de levantamento e registro aos pequenos é reconhecê-los como seres de direitos, autônomos e capazes de tomar decisões e criar a partir do contato com a cultura.



Em relação as possibilidades metodológicas de abordar a cultura popular em ambiente educacional, Oliveira (2011, p. 63) destaca os princípios comuns a algumas manifestações tradicionais, que podem ser usados como base para esta investigação: repetição/improvisação, a interdisciplinaridade/presença, o ritmo/musicalidade e a relação com o outro e com o espaço. Tais princípios são fundamentais para se pensar a organização corporal e espacial do movimento dançado, bem como a ampliação das experiências, visto que, há um forte traço lúdico envolvido nesses processos que pode auxiliar a pequenada alargando a percepção musical, diversificando as experiências e a consciência dos espaços e tamanhos do corpo.

Tendo como base esses princípios podemos pensar em atividades que envolvam brincadeiras e jogos espaciais com foco na relação com os colegas e a percepção do outro e de si mesmo no espaço.

E, a partir do exposto, pontuamos os seguintes pressupostos centrais para a composição da proposta de intervenção em dança desta pesquisa com a educação infantil:

- Valorização das diferentes linguagens.
- Pesquisa, contextualização e vivências dos saberes das culturas tradicionais.
- Jogos tradicionais infantis.
- Rodas cantadas, cantigas, os contos, danças e dramatizações.
- Experiências com o lúdico e educação estética.
- Coleta de informações das vivências culturais infantis dos pais/responsáveis.
- Imitações, aprendizado de alguns passos codificados, a relação do movimento com as letras das músicas e percepção musical.
 - Repetição/improvisação, interdisciplinaridade/presença, ritmo/musicalidade e a relação/percepção do outro, do espaço e de si mesmo no espaço.
 - Diversificação das experiências e a consciência dos espaços e tamanhos do corpo.



Projeções, expectativas e experimentações

Inspiradas nos parques infantis de Mário de Andrade, somado aos estudos de autores tais como: Faria (1999), Oliveira (2011), Paula (2012) e Arantes (2015), elencamos nove fundamentos centrais de abordagem em dança e culturas populares brasileiras com a pequenada; que nomeamos de fundamentos brincantes. Além do mais, associamos tais princípios com os elementos próprios da dança, sistematizados por Almeida (2016, 2018) e Andrade (2018), entre eles as ações corporais, partes do corpo, níveis, direções, apoios, peso, tempo, etc; mais as estratégias de mediação dessa linguagem artística, também apontados por Almeida (2016, 2018) e Andrade (2018), lúdico, apreciação estética, interação e outros.

Desse modo, tendo esses três eixos (Fundamentos brincantes, elementos da dança e estratégias), a proposta foi elaborada e a investigação de cunho bibliográfico, finalizada.

Para dar continuidade ao estudo, houve uma nova adesão ao Prolicen 2018-2019, que nos possibilitará aplicar *in loco*, a proposição construída. Esta se dará uma vez por semana, às terças feiras, com duas turmas de crianças com 4 anos de idade, matriculadas em um Centro de Educação Infantil conveniado da prefeitura de Goiânia, ao longo de quatro meses.

Tal ação, nos possibilitará refletir sobre a proposta de intervenção, bem como a prática educativa em dança com crianças pequenas. Por fim, espera-se colaborar com alargamento do debate acerca das potencialidades da dança no contexto educacional infantil; especialmente em Goiânia e, servir de inspiração para que os docentes ressignifiquem suas práticas e ampliem as possibilidades de vivência desta linguagem artística com a pequenada.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil**. São Paulo: Summus, 2016.



_____. **Siga o mestre: reflexões sobre dança, imitação e educação infantil.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 25, set/dez. UFRJ: Rio de Janeiro, 2017.

_____. **Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças.** São Paulo: Summus, 2018.

ABDANUR, Elizabeth. Parques infantis de Mário de Andrade. São Paulo, 1994.

ANDRADE, Carolina Romano. Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. Tese (Doutorado Artes). São Paulo: UNESP, 2016.

ARANTES, Ana Cristina. Os Parques Infantis de Mario de Andrade. In: Publicaciones 11 Congreso. Universidad Nacional de La Plata, 2016. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7364/ev.7364.pdf. Acesso em 30/03/2018.

COELHO, Priscilla Gomes; ALMEIDA, Fernanda de Souza; SÁ, Andreza Lucena Minervino de. Dança e infância: em cena os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Goiânia. Relatório de pesquisa. PROLICEN – UFG, 2017.

DANAIOLOF, Kátia. A educação física nos parques infantis de São Paulo (1935-1938). Movimento, Porto Alegre, v 19, n02, p167-184, abri/jun. 2013.

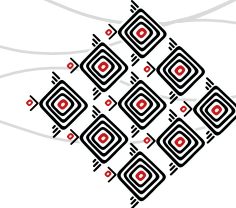
ELIA, Ricardo. Aprender experimentando, aprender inventando: A relação entre viagem e educação para Mário de Andrade. Rio de Janeiro, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. Arte e cultura popular. Brasília, 2011.

PAULA, Roberta Cristina. As danças populares na obra de Mário de Andrade. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Unicamp, 2012.

PIZANI, Rafael Stein; JÚNIOR, Edivaldo Góis; AMARAL, Silvia Cristina Franco. A educação do corpo nos parques e recantos infantis de Campinas - SP (1940–1959). Porto Alegre, 2016.



O PROFESSOR PEDAGOGO E O EIXO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Elizete Tech¹ - UFU

Resumo

O presente artigo é um pequeno recorte da minha dissertação do Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia. Ele emergiu de uma necessidade de compartilhar, num relato de experiência, alguns desafios e possibilidades de trabalho do professor pedagogo com o eixo das artes. Um dos objetivos foi refazer o caminho de memórias, para talvez encontrar as raízes de determinadas práticas pedagógicas utilizadas com frequência por mim, enquanto professora pedagoga, trabalhando com o componente curricular Arte com as crianças pequenas. Além do exercício autobiográfico de memórias em relação à experiências relacionadas com as artes no cotidiano familiar e na escola, procurei apoio em teóricos que se dedicaram em pesquisar essa área. Com isso, pretendia refletir sobre a minha própria prática pedagógica em sala de aula e ampliar o ensino das artes na escola de Educação Infantil. Palavras-chave: Arte. Professor. Pedagogo.

Introdução

Sonho na educação há 22 anos. Minha formação acadêmica inicial é Pedagogia. Parte desse tempo dediquei à docência na Educação Infantil desenvolvendo o trabalho com o eixo das artes com crianças de zero a cinco anos. Foram quase cinco anos por caminhos e descaminhos que eu pouco conhecia. A princípio pensava ser a falta de formação específica, no campo das artes, o maior entrave para um trabalho com qualidade junto aos pequenos. Como sou uma pessoa observadora, acabo por me observar também. Nessas observações, entre mim e os acon-

¹ Ma. Elizete Tech. Email: elizetetech99@gmail.com



tecimentos cotidianos da escola em relação ao fazer artístico do trabalho pedagógico com as crianças, encontrei alguns questionamentos que me incentivaram à busca por reflexões e maior conhecimento na área em qual eu estava atuando.

Permeando essas reflexões, percebi que em minha prática pedagógica estavam calçados valores que me foram compartilhados na infância em relação à família e à escola. Portanto o presente artigo narra um pouco da minha trajetória enquanto docente, na tentativa de compreender melhor como pensam as crianças e conseqüentemente as suas necessidades. Considerarei também a formação dos pedagogos que atuam na área das artes e estudo da bibliografia inerente aos temas abordados, como a arte, a infância, a experiência, o compartilhamento cultural, objetivando repensar as possibilidades das práticas artísticas no interior da escola de Educação Infantil.

Desenvolvimento

Ana Mae Barbosa (2014) afirma que o bom professor reflete sempre sobre sua prática pedagógica, fazendo um julgamento de si próprio. Diz também que a escola é o local facilitador do contato com a Arte para a maioria das crianças e jovens do nosso país. Ela nos lembra de que só por meio de um fazer consciente e informado é possível uma aprendizagem de qualidade em arte. Por vezes, isso já vem a ser um grande desafio para muitos educadores que trabalham com este eixo nas escolas, principalmente aqueles sem a formação acadêmica específica, com práticas educativas às vezes incoerentes. Meu percurso na Educação Infantil faz parte desse contexto, pois não possuo formação na área de Artes.

Nessas indagações percebi que o meu trabalho não atingia meus objetivos enquanto profissional dentro da escola. As crianças, ao contrário, sempre se mostravam bem receptivas. Ao trabalhar com o conteúdo de Artes Visuais, percebi rapidamente o prazer e a satisfação que elas



sentem no contato com elementos que constituem as diferentes práticas artísticas (cores, texturas, formas, sons, gestos), o que me parece inerente à vida dos pequenos. Percebi também que mais que produzir trabalhos artísticos, elas brincam com a arte. Cantam, dançam, representam, desenham, colorem, riscam com muita facilidade e sentem muita satisfação ao verem seus trabalhos expostos e admirados, tanto por profissionais da escola, quanto pelos colegas e familiares. John Dewey, estudioso americano destaca que:

Na arte, a atitude brincalhona transforma-se em interesse pela transformação do material, a serviço do propósito de uma experiência em desenvolvimento. O desejo e a necessidade só podem satisfazer-se através do material objetivo, e por isso brincar é também interessar-se por um objeto (DEWEY, 2010, p. 418)

Pode ser esse um dos motivos pelos quais as crianças se interessam e gostam tanto das aulas de artes. De um lado tinha as crianças receptivas e do outro eu, uma professora com pouca informação sobre esse eixo curricular, mas desejosa por um trabalho coerente. Ao desenvolver o trabalho cotidiano com as crianças nas aulas de artes, eu me propunha a buscar sempre o resultado final que pouco interessava a elas. Queria que fizessem da forma como eu pensava, sem questioná-las adequadamente ou auxiliá-las procurando valorizar o processo dos trabalhos e não somente a finalização. Hoje eu descobri que eu tinha uma grande preocupação com as críticas dos adultos, caso viessem. Dessa forma, procurava evitar essas críticas “moldando” as atividades das crianças da forma que eu compreendia.

Posso ilustrar essa prática com três, dentre várias, pequenas histórias que vivi com os maiores mestres da minha vida: as crianças. Essa primeira história se deu em um segundo período, com o aluno Gustavo de cinco anos. O Gustavo era um menino grande e forte, bem desenvolvido fisicamente, com boa oralidade e que demonstrava ter muitas informações e experiências



sobre vários fatos do cotidiano, os quais deve ter adquirido fora da escola, com a família ou na TV. Ele, seguidamente, trazia relatos sobre a política local e acontecimentos do bairro, sempre narrando tudo com detalhes. A mãe o acompanhava de perto e exigia muito dele no aprendizado e educação. Ela não queria nenhuma tarefa incompleta ou mal feita, em relação ao traçado da letra, recortes, colagens ou colorido. Também não admitia que seu filho respondesse a uma professora, agredisse um colega, física ou verbalmente, enfim, queria que seu filho fosse aquilo que ela acreditava ser o melhor para ele. Ao realizar as atividades com ele, eu sempre me sentia um pouco insegura, preocupando-me com as críticas de sua mãe. Estava próximo do dia das mães e para homenageá-las, nessa sala fui realizar a pintura de uma tela. A proposta era desenhar e pintar uma imagem deles junto com suas mães fazendo aquilo que mais gostavam de fazer. Observando o Gustavo desenhar, percebi que ele desenhou a sua mãe com as pernas em um só risco, tipo “perna palito”. Nesse momento, pensando sobre o Gustavo e tudo que ele demonstrava saber, eu lhe disse: “Gustavo, você quer fazer a perna da mamãe ficar mais grossa?”. Ele afirmou com a cabeça que sim e ainda me perguntou como poderia fazer isso. Aproximei-me dele e disse que era só ele colocar mais um risco ao lado de cada um dos dois que já havia feito. Ele, muito obediente, colocou os dois riscos ao lado dos que já havia feito e disse: “Nossa tia! Agora a minha mãe está parecendo um cavalo, com quatro pernas!”

Essa segunda história foi uma experiência que tive em relação a uma tentativa de leitura de obras de arte, através de cópias das obras de Cândido Portinari e de Ivan Cruz com as crianças de cinco anos. Aqui, a minha pretensão foi realizar uma atividade, mesmo que timidamente, lembrasse os conhecimentos adquiridos com Ana Mae (2014) sobre a Proposta Triangular que consiste em leitura da obra de arte, o fazer artístico e sua contextualização. Esses autores foram escolhidos por retratarem em suas pinturas os brinquedos e brincadeiras de infância. A proposta era desenhar em papel sulfite e depois passar para o tecido utilizando tinta. Foi uma atividade bem desafiadora, não somente para as crianças, como também para mim. Senti dificuldade em



acompanhar o processo com todas as crianças ao mesmo tempo. Trago dessa experiência um grande aprendizado para mim por meio da história da Yasmin. Ela desenhou a amarelinha de Ivan Cruz no papel e coloriu. Ao transpor seu desenho para o tecido, o fez com sucesso. Mas, quando foi realizar a pintura com tinta, como a maioria das crianças, encontrou certa dificuldade e seu desenho ficou parecendo com uma casinha. Quando ela me mostrou seu trabalho de pintura eu, sem questioná-la disse que sua casinha estava linda. Ela fixando seus olhos em mim, disse: “Não é uma casinha, não! É uma amarelinha, igual a do moço que você mostrou!”. E ainda completou: “Olha o número um aqui!”. Concluí que a experiência de transposição do papel para o tecido, dos lápis para os pinceis e tintas, foi bem diferente, mas para ela, que não hesitou em me responder, estava tudo certo.

Segundo Walter Benjamin (apud, JOBIM E SOUZA, 1996), a criança reconstrói o mundo baseada em seu olhar infantil. Percebi muita espontaneidade em sua resposta e nenhuma preocupação dela quanto ao meu descuido em fazer uma afirmação ao invés de uma pergunta. Explicou-se de uma forma livre e tranquila, como faz a maioria das crianças. No entanto, em relação a mim, foi mais um momento de boas reflexões. Pensei sobre a minha ansiedade naquele momento e também no esforço de mudar o meu olhar sobre a minha prática.

Por meio dessa terceira narrativa, torna-se possível perceber como as crianças trazem para suas vidas, formas de pensar que lhes foram compartilhadas por meio do convívio familiar e esses comportamentos reverberam na sala de aula também. Essa história é encantadora, por se tratar de um diálogo entre dois meninos de três anos. Eu estava numa sala do grupo de crianças para trabalhar com eles a confecção de um cartão para o Dia das Mães. Para realizar a atividade, levei para a classe folhas de papel sulfite nas cores rosa, azul, verde e amarelo, como costume fazer sempre. As crianças vinham até à mesa em duplas para que eu pudesse atendê-los melhor. Chegou então a vez do Pedro e do João Vítor. O Pedro foi logo pegando uma folha de papel rosa e fazendo o que foi proposto. As outras cores já haviam acabado, pois foram as escolhidas



pelas crianças que vieram primeiro. O João Vítor por sua vez ficou imóvel perto da mesa sem tomar iniciativa. Antes de eu falar com ele, o Pedro foi logo dizendo: “Anda João Vítor, faz logo o seu cartão para a mamãe, você não quer que ela fique feliz?”. E o menino continuou calado. Seu amigo então pegou uma folha rosa e entregou para ele insistindo que ele começasse. Foi quando ele passou a mão no papel, jogando-o no chão e dizendo: “Eu sou um menino e meu papai disse que meninos não gostam de nada cor de rosa!”. Sem demora o Pedro lhe respondeu: “Então você pode fazer seu cartão no papel cor de rosa mesmo, por que ele é para sua mãe e a mamãe é uma menina!”. Adorei a resposta, as crianças sempre surpreendem. Isso também me fez pensar sobre o quê eu compartilhava com eles também. Inevitavelmente, assim como a família, deixamos marcas na vida de nossos alunos ao compartilharmos nossas experiências com eles. Na situação aparece também um compartilhamento do pensamento de seu pai na questão de gênero e a forma como essa família dialoga sobre esse tema com o filho. Sobre tais tensões, Solange Jobim e Souza afirma:

Aqui, não é mais o adulto que fala por ela, determinando de fora, a partir de suas próprias necessidades subjetivas, a importância dos diferentes espaços sociais em que a criança está inserida. Mas, ao interagir com a criança, ambos constroem uma compreensão mais abrangente do que significa existir socialmente em um contexto marcado por profundas contradições econômicas, sociais e culturais (JOBIM E SOUZA, 2008, p. 25).

Ela ainda pontua que é através da linguagem que as crianças constroem a representação da realidade onde estão inseridas e que quando agem no mundo, são transformadas, mas, ao mesmo tempo o transformam também. Assim, cada criança deve ser compreendida a partir da realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem em suas interações. Ela complementa relatando que a criança, sendo sujeito, não pode permanecer sem voz e que “[...] é no diálogo



com o outro que ela mostra a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa no mundo” (JOBIM E SOUZA, 2008, p. 24).

Ainda dialogando com Jobim e Souza (2008), ela destaca que quando observamos as crianças em seu cotidiano, podemos notar que elas são espontâneas, brincam, sonham, inventam, produzem e estabelecem relações sociais que, às vezes, não têm muita lógica e que deixam de se enquadrar na cultura normatizada. Porém, cedo ou tarde, “acabam aprendendo a categorizar essas dimensões de semiotização no âmbito do campo social padronizado, isto é, sucumbem a uma certa subjetividade de natureza essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida [...]” (JOBIM E SOUZA, 2008, p.22). Ela se preocupa também com a questão fundamental de como evitar que elas, as crianças, se encontrem presas às semióticas dominantes a ponto de perder, precocemente, toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão. A preocupação é que elas não se permitam interpretar o mundo e os fatos livremente para poder construir suas próprias leituras de mundo. Refletindo ainda sobre a minha prática pedagógica, hoje eu consigo ter uma postura diferente diante de certos conceitos que foram se formando em mim por meio do que me foi compartilhado na infância. Confesso que quando observei o trabalho de pintura da Yasmin, pensei sobre o que seria belo para mim e belo para ela, e hoje, o uso de um padrão de beleza preestabelecido, quando acompanho as tentativas das produções das crianças, perdeu a importância nessa caminhada.

Marina Marcondes Machado (1998), em seu texto *A Poética do Brincar*, traz um excerto de Blake que faz referência ao belo. Blake diz que a noção do belo está na relação que se estabelece no momento em que se encontram o artista e a sua obra.

Trazendo para a sala de aula, dentro do meu contexto escolar, percebo que as crianças têm a necessidade de saber sobre a opinião do adulto, principalmente no momento em que elas estão desenvolvendo a atividade proposta. Fato que é comprovado quando perguntam se seus trabalhos estão bonitos. Atualmente devolvo a pergunta para eles, que respondem sem pensar



que está bonito sim. Acredito que exista essa relação que Blake menciona entre a criança e a sua atividade. Entretanto, talvez elas busquem uma aprovação quando fazem essa pergunta. Para mim, parece que não necessariamente querem saber se está bonito ou não, visto que para elas sempre está bonito. Percebo que esperam uma confirmação do professor, mas entre eles e a suas produções parece estar tudo perfeito. Talvez haja essa preocupação por parte das crianças porque elas estão “sob a influência direta de normas culturais e participando do mundo adulto” (OSTROWER, 1987, p. 129). Florence Mèredieu destaca:

Não existe visão verdadeira, e a visão adulta não pode de modo algum representar a medida padrão. Portanto, não se devem reduzir os processos infantis qualificando-os de “infantis”. A criança está “tão perto das coisas” quanto o adulto, o pintor chamado realista, o primitivo ou o abstrato (MÈREDIEU, 1974, p. 3).

Ela acrescenta ainda que incluir o ensino de Artes sob uma ótica estetizante é um procedimento ultrapassado. Penso, a partir dessas palavras, que quando nós professores nos propomos a realizar uma experiência artística em sala (desenho, pintura, escultura) nosso objetivo maior seja o processo.

Ao lembrar essas experiências que tive enquanto professora, percebo quanto às vezes deixava de refletir sobre como pensam as crianças, principalmente devido à presunção. Como no caso do Gustavo, o menino da primeira história narrada. Ele fez o seu desenho da forma como sabia e eu sugeri uma “correção” que ele ainda não compreendia. Agora sei que sugeri aquilo porque ele demonstrava certa “maturidade”, porém sua compreensão era como de qualquer criança de sua idade. Eu presumi que ele compreendia tudo pela sua forma de agir. Mas talvez ele se mostrasse tão maduro devido à conduta de sua mãe frente aos estudos e a educação.



Venho de uma família simples do interior do Paraná e de certa forma estava apegada a uma educação bem tradicionalista. Fui incentivada nas artes com a dança e artesanatos como pintura e crochê. Estudei em um colégio de cunho religioso onde as regras e tarefas eram seguidas sem opções. Muita obediência, disciplina e pouca liberdade para a criatividade e para se expressar. Pessoalmente, essa escola me possibilitou ser mesmo uma pessoa com visão holística, solidária e observadora. Profissionalmente, por outro lado, reconheço que também me tornei metódica, controladora e com dificuldade de sair da rotina. Penso que isso pode ter prejudicado o desenvolvimento de minha criatividade. Enquanto professora, acabava analisando as questões estéticas dos trabalhos infantis sob a ótica do adulto. Em minha carreira isso dificultou uma prática pedagógica em Artes mais livre, que incentivasse e respeitasse o percurso artístico individual das crianças, principalmente no que se refere ao desenho, que é o objeto principal de trabalho e criação das crianças com quem eu atuo.

Pela narrativa dessas pequenas histórias é possível perceber a forma como as famílias, e também nós professores, conscientemente ou não, compartilhamos, com as nossas crianças, os nossos valores, culturas, conhecimentos, crenças, hábitos e normas. Refazendo o meu “caminho de volta à infância”, nas histórias que a minha vida conta, procurei encontrar o porquê daquela forma de agir com as crianças em sala de aula. Certas atitudes em minhas práticas eram advindas das experiências que eu tive no campo das artes, na família e na escola. A forma como foi compartilhado comigo, assim eu compartilhava com as crianças repetindo algumas formas de trabalho que já não mais se enquadravam à forma de pensar, de agir e às necessidades das crianças as quais eu desenvolvia as atividades. Foi clarificador saber as raízes daqueles comportamentos, pois essa reflexão possibilitou o início de uma mudança em minha prática pedagógica junto às crianças.

Edith Derdyk (1989), pintora, desenhista e estudiosa das artes, narra fatos de sua infância, em que foi ricamente estimulada pelos seus pais, como também o encontro com uma professora



estimuladora e criativa, que a motivou muito no caminho que tomou na vida adulta. Lendo o ex-certo a seguir percebemos a sua satisfação com tal apoio.

Dei-me conta de que toda a fundamentação e o alicerce que asseguram a minha relação de paixão com o desenho e com a arte estão diretamente vinculados à vivência que por sorte do destino me foi dada por meus pais em minha infância: a de frequentar um espaço de ateliê, coisa rara para a época, principalmente um como o de Paulina Rabinovitch. A memória é viva. A lembrança das tardes densas em que passei por lá, aparece de uma forma colorida e nítida. Desenhando, fazendo expressão corporal, pintando o corpo, confeccionando máscaras, construindo coisas, brincando de teatrinho com os pequeninhos, na época em que era professora assistente. A raiz do gosto de desenhar provém de uma infância e uma adolescência “não adormecida”, um dos segredos brilhantes do trabalho realizado intensamente por Paulina (DERDYK, 1989, p. 7).

Logo na sua apresentação, ela faz referência tanto ao apoio da família quanto à brilhante metodologia de sua professora. Percebe-se ainda que, enquanto criança e adolescente, adorava a Arte devido à forma concreta como a vivia, nomeando como “densas” as tardes que passou por lá. Ela conta que permaneceu nesse ateliê desde pequena até perto dos vinte anos. Disse também que a passagem por esse ateliê “[...] foi uma das coisas fundamentais e inesquecíveis em minha formação sensível, humana e intelectual” (DERDYK, 1989, p. 5).

Assim, consciente de que era necessário que as mudanças ocorressem de forma rápida, eu sabia que o caminho se faz caminhando. Sentia o quanto isso era difícil e complexo. Antes de reconhecer que necessitava mudar, não percebia tantos deslizes em relação ao meu trabalho. Notei, também, o quanto foi importante refazer o caminho de minha história de vida e de amparar o trabalho em autores que estudaram aspectos sobre esse tema. Nóvoa (2000) diz que o processo de construção de uma nova identidade profissional leva tempo. Um tempo para refazer essa identidade, para acomodar certas inovações e para assimilar as mudanças decorrentes desse processo.



O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa, quando exercemos o ensino: Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina? [...]. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2000, p. 17).

E nessa caminhada, cada detalhe, cada acontecimento em relação à prática com as crianças, atravessa o nosso “eu” intrínseco no passado e, por mais simples que possa ser, é uma oportunidade de aprendizado para nós professores.

Numa perspectiva diacrónica pode notar-se uma influência muito forte de um tempo “passado” na vida profissional - o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projectam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas das suas experiências de crianças nas suas relações educativas. Estas explicitações tornam menos opacas zonas obscuras dos percursos e das práticas. Constata-se também a presença activa na vida profissional, dos valores que tiveram raízes quer na cultura familiar, quer na educação religiosa. A reflexão sobre como se processa o diálogo ou o conflito entre as várias ordens de valores que atravessam a vida de uma pessoa pode ser clarificadora (NÓVOA, 2000, p. 138).

Maria da Conceição Moita (apud NÓVOA, 2000), pesquisadora da vida de professores, expõe também que o papel da profissão professor pode ter múltiplos aspectos em relação aos outros espaços que o educador viveu e isso pode também ter um carácter compensatório e até de equilíbrio, vindo a ser, às vezes, um motor ou um recurso que leve à compreensão da forma como agem e pensam alguns professores. Inegavelmente é na infância que se delineiam algumas marcas que ficarão em nossas vidas, definindo talvez nossas escolhas profissionais, nossas crenças, valores e até sentimentos que podem se arrastar por muito tempo sem que consigamos



perceber. Por isso, torna-se tão importante lembrar fatos marcantes em nossa infância e se permitir uma reflexão que possa levar a compreender quem somos, porque e onde queremos chegar, principalmente no que diz respeito às nossas escolhas profissionais. Essa autora considera, ainda, que: “É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas de suas experiências de crianças em suas ações educativas.” (MOITA, apud, NÓVOA, 2000, p. 138). Por isso torna-se importante experiências prazerosas e significativas em tempo de infância.

Marie C. Josso (2004) nos ensina que construir, e às vezes ainda, reconstruir as nossas experiências de vida é uma atividade significativa para tentar chegar à compreensão de como e por que nos tornamos o que somos até o momento. Trabalhar em um relato autobiográfico a partir de experiências marcantes permite identificar onde estão os próprios recursos e fragilidades, possibilitando desenvolver certa sensibilidade em relação aos que estão a nossa volta, que no meu caso eram os meus alunos. Esse exercício autobiográfico me fez compreender melhor as minhas próprias experiências e a forma como elas eram compartilhadas na vida das crianças.

Sidiney P. F. de Lima (2017) também sinalizou em seu texto que foi de fundamental importância as reflexões que fez em relação às experiências que teve a partir do seu contato com as artes. Ele afirma que esse exercício de reflexão autobiográfica o permitiu “tomar consciência de minhas identificações pessoais e profissionais”. Ele complementa também que: “As experiências em Arte/Educação, no contexto de formação em Pedagogia na UAG/UFRPE, além de forjarem minha identidade docente, elaboram também, as identificações a respeito do profissional que quero e desejo ser.” (LIMA, 2017, p. 60)

Diante dessas reflexões, considero que o aspecto mais encorajador para eu ter enfrentado ser uma professora/ pedagoga de artes para crianças, foi o fato de eu ter o privilégio de ter passado por uma graduação em Pedagogia que valorizou, mesmo que de forma efêmera, o currículo relacionado às artes. Não tenho a informação se a grade curricular dessa instituição onde graduei permanece a mesma, mas quando eu cursei Pedagogia, tive o contato com disciplinas que, de



forma prática, me trouxeram algumas formas de trabalhar as diferentes linguagens artísticas com as crianças. Eram aulas que, sem muito embasamento teórico, nos lembravam da importância de se trabalhar a música, a dança, as representações e as artes plásticas. Nessas disciplinas da graduação aprendia algumas oficinas que poderiam ser levadas às crianças na classe, uma vez que estávamos sendo preparadas para o trabalho onde, certamente, não teríamos o apoio de profissionais especialistas na área das artes.

Algumas pesquisas já apontam uma preocupação sobre essa questão: a formação em Artes do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ana Del Tabor Magalhães (apud, LIMA, 2017) fala sobre a dificuldade em inserir os conhecimentos artísticos no curso de Pedagogia. Entre os entraves ela coloca que são necessárias ainda muitas discussões, debates e posicionamentos contínuos em relação à carga horária estabelecida para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, ao interesse dos futuros professores de Pedagogia sobre as Artes, a compreensão que esta área é tão importante quanto às demais áreas de conhecimento dos currículos das escolas e também que o curso que forma os pedagogos insira “processos educativos que deem conta dos conhecimentos estruturantes de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para um ensino de Arte com qualidade.” (MAGALHÃES, apud, LIMA, 2017, p. 154).

A tarefa de construir uma educação de qualidade é árdua. Muitos avanços no campo da arte e seu ensino vêm ocorrendo e, atualmente, as propostas curriculares da maioria das escolas contemplam conteúdos específicos de cada linguagem. A nosso ver, é resultado de reflexões construídas pelos profissionais envolvidos e que são imprescindíveis para ampliar as discussões e valorizar a área. Porém, as conquistas são lentas e necessitam de maior compromisso dos envolvidos na área educacional para a continuidade das ações políticas (MAGALHÃES, apud LIMA, 2017, p. 155).

Segundo essa mesma autora, tais considerações têm a intenção de contribuir com a formação do futuro profissional de Pedagogia, atuando na área de Artes. Fica clara a necessidade de



ressignificar os caminhos pedagógicos, ampliar as discussões sobre a qualidade do ensino das Artes nos cursos que formam professores que vão atuar na maioria das escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e que irão transpor os conhecimentos estruturantes das artes visuais, dança, música e teatro no encontro com as crianças. Por isso, torna-se importante que as pesquisas nessa área continuem e que se efetivem propostas que venham ao encontro das reais necessidades desses profissionais.

Considerações finais

Considero que ainda não tive o encontro com a prática pedagógica ideal, mas o real, hoje, já me impulsiona para caminhos mais coerentes. Desenvolvo um trabalho mais reflexivo e as crianças participam das atividades com maior liberdade para criar. Antes pensava em ensinar artes para elas, mas no percurso aprendi que arte não se ensina; que as crianças expressam suas experiências de vida ao criarem seus trabalhos artísticos. Fayga Ostrower (1995) diz que só se cria a partir da maturidade e para expressarmos algo de nossas vidas, precisamos viver.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DERDYK, E. **Formas de Pensar o Desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1993.

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

JOSSO, M.-C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 11ª ed. São Paulo:



Papirus, 2008.

LIMA, S.P. F. de (org). **Arte e Pedagogia**: a margem faz parte do rio. São Paulo: Porto de Idéias, 2017.

MACHADO, M. M. **A Poética do Brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MÉREDIEU, F. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

OSTROWER, F. **Acasos e Criação Artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

_____. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.



ABORDAGEM TRIANGULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS COM ARTE, MATEMÁTICA E LUDICIDADE DE UMA ACADÊMICA DO CURSO DE ARTES VISUAIS - PARFOR/FURB.

Lilian Veronica Souza¹- PARFOR/FURB
Roseli Kietzer Moreira²- PARFOR/FURB
Lindamir Aparecida Rosa Junge³ - PARFOR/FURB
Agência Financiadora: PARFOR

Resumo

O presente artigo resulta de um projeto desenvolvido com alunos da Educação Infantil do “CMEI Laura Cattani Leite”, situado na cidade de Brusque-SC. O projeto teve como inspiração uma atividade lúdica desenvolvida durante a disciplina de História da Arte IV que está vinculada à quarta fase do Curso de Artes Visuais na modalidade PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) da Universidade Regional de Blumenau – FURB. A acadêmica propõe uma vivência artística junto aos alunos da Educação Infantil, por meio da produção de um jogo com base nas formas geométricas. Assim, se fez uma relação da Matemática com a Arte, buscando conceituar tais forma com o tema do Cubismo e o artista Pablo Picasso. O objetivo desse artigo é relatar as vivências obtidas com as crianças da Educação Infantil por meio de atividades lúdicas, interagindo com a Arte e a Matemática, e tendo como referencial a Abordagem Triangular. A Abordagem Triangular é uma proposta utilizada em aulas de Artes e sua premissa é trabalhar com três ações: o contextualizar, o apreciar e o fazer. Como considerações finais percebeu-se que as práticas artísticas voltadas para a Educação Infantil possuem um leque de possibilidades para serem desenvolvidas, entre elas, a interdisciplinaridade e a ludicidade.

Palavras-chave: Arte-educação, Educação Infantil, Proposta Triangular.

1 Acadêmica do Curso de Artes Visuais PARFOR/FURB. Professora na rede pública de ensino. E-mail: gabi.se-drez@gmail.com.

2 Mestre em Educação. Arte-educadora na educação básica. Professora da Graduação em Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau – PARFOR/FURB. E-mail: arte.roseli@gmail.com.

3 Mestre em Educação. Professora da Graduação em Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau e Coordenadora do Curso de Artes Visuais – PARFOR/FURB. E-mail: lindamirj@gmail.com.



Introdução

O artigo a seguir, apresenta as vivências da acadêmica nas aulas de Artes com crianças na idade de 5 anos, do pré-escolar do Centro Municipal de Educação Infantil “Laura Cattani Leite”, situado na cidade de Brusque-SC. A acadêmica é matriculada no Curso de Artes Visuais da modalidade PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores na Universidade Regional de Blumenau – FURB. A ideia de propor as atividades que serão descritas, surgiu a partir de uma prática lúdica desenvolvida durante a disciplina de História da Arte IV, onde os acadêmicos tiveram de produzir um jogo relacionado com artistas da Arte Moderna. A acadêmica transpôs essa ideia como proposta artística para as crianças da escola na qual trabalha, adaptando à proposta curricular do momento, que era a Matemática, criando assim, interdisciplinaridade. As atividades artísticas sempre tiveram como base a Abordagem Triangular, conhecida pela trinca metodológica: contextualização, produção e apreciação. Com base no pressuposto acima, tem-se o objetivo: relatar as vivências obtidas com as crianças da Educação Infantil por meio de atividades lúdicas interagindo com a Arte e a Matemática, tendo como referencial a Abordagem Triangular. A seguir, uma breve contextualização da Abordagem Triangular e o relato de experiência.

A Abordagem Triangular

Após a década de 80, a arte-educação no Brasil passa por várias mudanças. Uma delas é a questão metodológica, que era questionada na época. As aulas de Artes já haviam passado pelas Pedagogias Tradicional, Tecnicista e Escola Nova, e necessitava de uma transformação urgente em seus conceitos. A Abordagem Triangular veio de encontro à essa inquietude. Sua idealizadora foi a professora Ana Mae Barbosa, que em 1987 desenvolveu a proposta num projeto piloto no Museu de Arte Contemporânea em São Paulo.



Até os dias atuais, essa metodologia é utilizada como parâmetro para a Arte-educação no país. Sua nomenclatura teve mudanças: hoje é mais conhecida como Proposta Triangular ou Abordagem Triangular.

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade. (...) No Brasil a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e re-sistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações: fazer-ler-contextualizar (BARBOSA, 2003).

Ana Mae Barbosa fundamenta a Abordagem Triangular em três eixos:

Apreciação – a interpretação e o uso de leitura de imagens.

Contextualização – estudos voltados à História da Arte.

Produção – ligado ao fazer artístico.

Essas três modalidades trabalhadas em relação, favorecem questões como a expressão, a criatividade, a reflexão, o conhecimento por meio da Arte. Mais que tudo, Ana Mae Barbosa, que fora aluna do educador Paulo Freire, se preocupa com a construção de um conhecimento e de uma sensibilidade voltada à Educação Estética: “A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998, p. 40).

A preocupação de um arte-educador não se restringe unicamente à aplicação da Abordagem Triangular, mas que seus educandos possam desenvolver também uma conduta de um sentir e um pensar crítico.



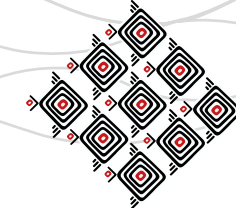
Desenvolvimento do projeto

Como já mencionado anteriormente, a inspiração para o projeto surgiu de uma prática lúdica desenvolvida na disciplina de História da Arte IV: um jogo que tivesse relação com Arte. Além dessa premissa, a acadêmica buscou adaptar a proposta com o currículo da escola, com o plano de ensino da professora regente. No momento estava-se estudando Matemática e as formas geométricas.

A interdisciplinaridade é importante para este processo, pois possibilita a formação de um conhecimento crítico-reflexivo no educando. Ao relacionar universos de saberes evita-se a ideia de fragmentação entre disciplinas e amplia-se as possibilidades de compreensão de mundo. A interdisciplinaridade faz parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a ênfase é que o educando, por meio do interdisciplinar, possa ter maior compreensão dos desafios, na busca de soluções, com variedade de perspectivas.

A acadêmica viu como uma possibilidade enriquecedora um trabalho que reunisse Arte, Matemática e o lúdico. Para tanto, buscou informações na Arte Cubista e no artista Pablo Picasso para o contexto.

O Cubismo foi um movimento artístico que surgiu por volta de 1917 e provavelmente é um dos mais conhecidos até hoje, seja pela fama de um de seus artistas, Pablo Picasso, seja pela revolução que o movimento provocou nas artes. O Cubismo era um movimento voltado para a razão, para a forma. Não pretendia inspirar emoções ou grandes interpretações, mas estava mais preocupado em desenvolver uma nova composição para a pintura no início do século XX. Suas origens remontam às obras do artista francês Paul Cézanne, que acreditava que todas as coisas podiam ser transformadas em formas sólidas como o cilindro, a esfera e o cone pela arte. Com base nesse pressuposto (e nas expressões das máscaras africanas) é que o Cubismo se fortale-



ce. Seu próprio nome deriva de cubo, fazendo do geometrismo, uma das premissas deste movimento artístico. Podemos observar essas características na pintura “As senhoritas de Avignon”, de 1907, considerada uma das pinturas que marcaram o cubismo.

Para a produção, a acadêmica utilizou-se do livro “a Arte de fazer Arte” das autoras Haddad e Morbin (2004). Elas propõem a interdisciplinaridade entre Arte e Matemática em seu livro por meio do Cubismo e de uma atividade artística: a colagem. A colagem também foi uma técnica utilizada pelos artistas cubistas. Segue a atividade prática:



Fig 1. Senhoritas de Avignon, Picasso, 1907. **Fonte:** <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8902/pablo-picasso>.

Escolha uma foto sua, de família ou de revista. Atrás dela trace figuras geométricas diversas. Recorte e reserve os pedaços para uma montagem cubista. Escolha uma folha colorida grossa para a base. Antes de iniciar a colagem, faça um projeto. Arrume as peças de maneira que as figuras não se encaixem corretamente, de forma tradicional. Vá colando peça por peça. Entre uma e outra você pode aplicar cola colorida ou preencher os espaços com nanquim preto (HADDAD e MORBIN, 2004, p. 38).

A partir disso, o tema para a contextualização e a técnica para a produção estavam de encontro com o projeto e com o plano de ensino da professora regente. Tendo a perspectiva de trabalho fundamentado, passou-se para a vivência prática. A aula iniciou com a acadêmica fazendo uma introdução de formas geométricas já trabalhadas na disciplina de Matemática, reforçando a nomenclatura das formas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo. Depois se fez um questionamento da possibilidade de reunir o conhecimento entre Matemática e Artes. Após a introdução, iniciou-se com a contextualização, tendo como suporte visual um vídeo sobre a vida e obra do artista Pablo Picasso. Enfatizou-se o tema proposto com a apresentação do livro de história da coleção Mestre das Artes “Pablo Picasso”.

Pablo Picasso foi um pintor espanhol. Experimentou outras linguagens artísticas como a escultura e a cerâmica, demonstrando seu lado experimental. Passou a maior parte da sua vida

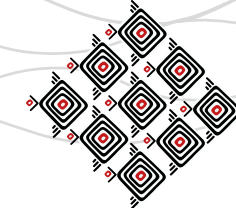


Fig 2. O Acordeonista, Picasso, 1911.

Fig 3. Guitarra, Picasso, 1913. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br>



Fig 4. Alunos da educação infantil realizando atividades. Fonte: arquivo pessoal da acadêmica.

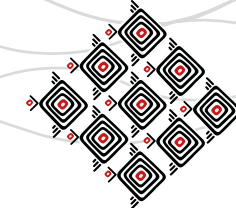
adulta em Paris. A primeira fase de Picasso é conhecida como Fase Azul, pelas suas obras com tonalidade azul e temas como prostitutas e bêbados. A fase rosa foi marcada pelo uso de tons mais claros e leves, retratando acrobatas, bailarinas e arlequins. Com a influência das artes africanas e as obras de Cézanne, foi um dos fundadores do cubismo, junto com o seu colega Georges Braque. O cubismo depois disso possui mais duas fases: o Cubismo Analítico e o Cubismo Sintético. O primeiro (Fig. 2) utilizava formas geométricas e as cores eram neutras. Eram de difícil entendimento, por causa de sua distorção de formas. O segundo (Fig. 3) empregou a colagem como técnica, a pintura era mais colorida e a imagem menos distorcida.

Após a contextualização, passou-se para a apreciação das obras de Picasso, questionando sobre cores e formas e a opinião das crianças sobre a arte cubista, no sentido do que percebiam e sentiam. As crianças também fizeram suas perguntas, iniciando um breve diálogo. Com isso, o interesse delas começou a se concretizar. Passou-se para o fazer artístico: a produção de um jogo de quebra-cabeça usando formas geométricas, partindo da observação das imagens do vídeo e do livro. Além disso, foi disponibilizado diversos materiais para as atividades de desenho, recorte e colagem.

Os alunos desenharam figuras humanas e outros objetos, realizaram recorte e colagens sobre esses desenhos. As formas geométricas também foram trabalhadas.

De acordo com Fonseca (2009, p. 74) “O universo da geometria se faz presente em diversas situações da vida cotidiana, na natureza, nos objetos, nas brincadeiras infantis, nas construções, nas artes.”. Assim, a Arte oferece possibilidade para iniciar o ensino da geometria a partir da observação e de atividades lúdicas.

Percebe-se que a relação entre a Arte e a Educação infantil vem ganhando espaço, uma nova abordagem que visa ampliar saberes e fazeres. Para Ostetto e Leite (2012) são fundamentos essenciais para a formação do professor:



Refletir sobre os significados da arte; possibilitar vivências com diferentes materiais e técnicas de criação, promovendo o resgate e a reflexão sobre tantas formas de expressão possíveis (e tantas vezes esquecidos no adulto!); ampliar a sensibilidade e a percepção para as diferentes linguagens do mundo: a educação do educador (OSTETTO e LEITE, 2012, p. 17).

Ferreira (2011) fala sobre a ação do ensino da arte na educação infantil:

Nosso papel fundamental passa a ser, a partir disso o de um parceiro da integração, num trabalho cujo principal objetivo é o próprio processo de fazer, de brincar, de pintar, de rabiscar, de sugerir...É cujo principal produto é também o próprio processo de criar de fazer junto, de abrir um espaço gostoso de convivências e parcerias. Porque é nesse interagir, nesta emoção compartilhada, que acontece o desenvolvimento tanto da criança, como do educador (FERREIRA, 2011, p. 111).

Com os desenhos e colagens prontos, passou-se para o recorte desses para que ganhassem o aspecto de quebra-cabeças. Durante a execução das atividades práticas aconteceram as falas mais encantadoras sobre o artista e suas fases. Foi um momento de interação na qual as crianças declararam o que mais gostaram sobre a vida de Picasso.

Nas falas foi muito marcante a obra “Guernica”: “que a guerra é muito triste e não deveria ter mais guerra no mundo pois muita gente morre, os animais sofrem e as plantas também morrem” e que sua fase rosa era mais interessante, pois “as meninas estavam muito românticas”. Segue mais alguns dos comentários das crianças:

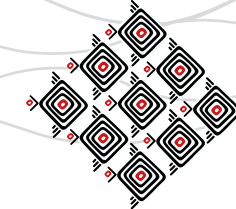
“Gostei dele porque fazia várias coisas: pintava, gostei da Guernica.”

“Gostei de recorta revista.”

“de fazer formas geométricas: quadrado, círculo e triângulo.”



Fig 5. Trabalho de aluno. Fonte: arquivo pessoal da acadêmica.



“Picasso é um artista muito famoso.”

“Ele passou por várias fases e a fase das formas geométricas”.

A professora regente da turma também elogiou o trabalho, por ter conseguido trazer a interdisciplinaridade entre a Arte e Matemática de maneira lúdica. Os jogos foram dispostos de maneira que todos pudessem fazer sua apreciação, refletir, brincar e realizar comentários.

No final do projeto, foi realizada uma exposição no pátio do Centro Municipal de Educação Infantil “Laura Cattani Leite”, onde todos foram convidados. O interessante neste momento foi observar os alunos envolvidos no projeto que trouxeram seus pais para ver a exposição: todos paravam para apreciar e ouvir a explicação das crianças. Os pais apreciaram a atividade lúdica e elogiaram a iniciativa da acadêmica.

Considerações finais

Acredita-se que se atingiu o objetivo que era relatar as vivências obtidas com as crianças da Educação Infantil por meio de atividades lúdicas interagindo com a Arte e a Matemática, tendo como referencial a Abordagem Triangular.

A interdisciplinaridade entre Arte e Matemática foi utilizada para dar início as atividades, passando pela contextualização histórica e a leitura de imagem de obras cubistas, até chegar na produção do jogo de quebra-cabeças e sua utilização. A Abordagem Triangular transcorreu por todo o processo. Finalizou-se com a exposição como mostra final do projeto, realizando assim uma socialização do trabalho executado. A experimentação com jogos e sua ludicidade podem ser uma ferramenta para a arte e a educação, ampliando as possibilidades de práticas artísticas e pedagógicas.

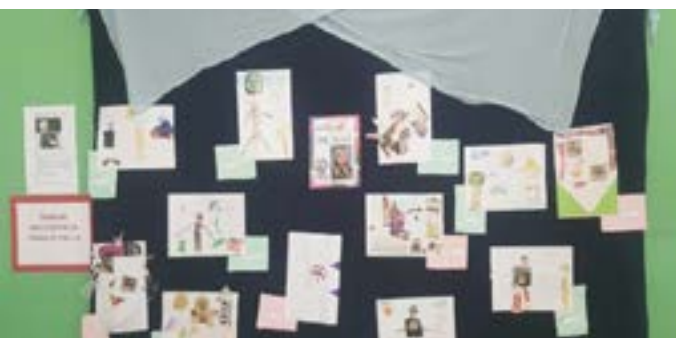


Fig 6. Exposição de trabalho de alunos. Fonte: acervo pessoal da acadêmica.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: 27 jul.

_____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Os fazeres na educação infantil. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Maria Conceição F. R. (et al). O Ensino de Geometria na Escola Fundamental: Três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HADDAD, Denise Akel. MORBIN, Dulce Gonçalves. Arte de fazer arte. 5ª Série. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. Arte, infância e formação de professores. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2012.



TEATRO DE VARA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS

Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado¹

Resumo

Primeiramente, este artigo discorre sobre o ensino do teatro na escola e sua importância para o desenvolvimento integral do aluno. Em seguida, aborda o Teatro de Animação e suas subdivisões de forma resumida. Após esse embasamento teórico, necessário para a melhor compreensão da proposta descrita, segue o relato de experiência, entremeado com referências teóricas para fundamentá-lo. A atividade descrita foi desenvolvida com alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, e o objetivo principal foi oferecer aos alunos uma proposta em teatro que fosse viável dentro das questões de tempo, espaço e recursos disponíveis, sem deixar de ser prazerosa para eles e eficiente dentro do que se espera do ensino do teatro.

Palavras-chave: Ensino do teatro. Teatro de Animação. Séries iniciais.

Introdução

O presente artigo tem como tema a utilização do Teatro de Vara nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como uma das opções para o ensino do teatro.

São objetivos do estudo: abordar as finalidades do teatro na educação; definir o que é Teatro de Animação e apresentar suas subdivisões; e exemplificar a utilização do Teatro de Vara, nas séries iniciais do ensino fundamental com um relato de experiência.

O presente trabalho partiu da dificuldade que os professores enfrentam para trabalhar com o teatro em sala de aula, do 1º ao 5º ano, devido a questões de tempo, estrutura e falta de recursos, somado às particularidades da faixa etária. Dessa forma essa pesquisa pretendeu contribuir,

¹ Licenciada em Educação Artística pela BENNETT, em Pedagogia pela UERJ, e pós-graduada em Arte-educação pela UNIG. Professora de Artes Visuais na SME/RJ, atuando nas séries iniciais. E-mail: meldigo@hotmail.com



de forma teórica e prática, com reflexões e sugestões para o trabalho com essa linguagem artística, utilizando o Teatro de Animação.

São questões norteadoras do estudo: Qual a importância do teatro na educação? O que é o Teatro de Animação? Como utilizar o Teatro de Vara nas séries iniciais de forma relevante?

Como referencial foram utilizadas as pesquisas de Ana Maria Amaral (1996 e 1997) sobre o Teatro de Animação e os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (1997) sobre o ensino de teatro. Amaral (1996, p.18) afirma que “o teatro de animação... se expressa... através de formas, imagens, metáforas e símbolos”, e que o mesmo “é a linguagem da forma e do movimento. Da forma da matéria, natural ou elaborada. E do movimento intencional e emocional, dado pelo autor”. E ainda completa dizendo que, esse gênero teatral inclui máscaras, bonecos e objetos. Conforme os PCN/Arte (BRASIL, 1997, vol. 6, p. 86-88) o Teatro de animação deverá ser uma das linguagens teatrais trabalhadas nas séries iniciais do ensino fundamental.

Teatro na escola

O teatro existe desde os primórdios da história. Ele é um produto histórico e cultural, portanto é uma linguagem culturalmente construída.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular devemos oferecer aos alunos uma educação integral, visando a formação e o desenvolvimento humano global, pleno (BRASIL, 2017, p.12). Para tanto é necessário alfabetizar nas diferentes linguagens (escrita, oral, visual, sonora, corporal, cinestésica e sensorial), para que os alunos sejam capacitados “a compreender e a construir seus próprios significados e reflexões acerca de linguagens que estão presentes em seu cotidiano” (FERREIRA e FALKEMBACK, 2012, p.9), para que sejam autônomos e exerçam plenamente sua cidadania. Não é sem propósito que o componente curricular Arte pertence à área de conhecimento das linguagens.



A BNCC sinaliza que uma das competências específicas de Arte para o ensino fundamental é

[...] assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (BRASIL, 2017, p. 194).

O teatro é um instrumento de educação e, enquanto componente curricular, tem conteúdos e objetivos próprios e não deve ser considerado, meramente, como atrativo para comemorações ou ferramenta de apoio para outras disciplinas. Ferreira e Falkembach (2012, p. 6) defendem que o teatro é importante como um componente básico “para a formação de um cidadão saudável, apto a experiências significativas e à plena inserção na sociedade”. “As atividades propostas na área de Arte devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação” (BRASIL, 1997, vol. 6, p. 105).

O teatro é um aliado no processo de formação da criança, pois leva a apropriação crítica e construtiva dos conteúdos sociais e culturais da comunidade através das trocas feitas com os grupos. Na experimentação e na fluência criativa a criança integra imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

Os alunos precisam experimentar e articular as expressões corporal, plástica e sonora, improvisar a partir de temas, textos e gêneros variados, objetos, máscaras, situações, sons, imagens, figurinos, maquiagens. Precisam selecionar e vivenciar todas as etapas (cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos, iluminação, som) para uma apresentação teatral, num trabalho coletivo, bem como elaborar os textos e a encenação. É preciso observar, apreciar e analisar os



trabalhos apresentados pelos colegas e outras diversas manifestações de teatro, presencialmente ou através de reproduções, inclusive da região da escola, identificando-as, todas, com suas culturas e épocas. Também é necessário estimular a conversa sobre conceitos e fatos da história do teatro e sobre os profissionais que trabalham para que aconteçam os espetáculos, a fim de tornar as crianças sensíveis aos signos da linguagem teatral.

Para concluir, vejamos o que Ferreira e Falkemback falam sobre o ensino de teatro nas escolas:

[...] defendemos a presença do teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, no refeitório das escolas deste país, mas de maneira a permitir que as crianças possam se tornar agentes na construção de conhecimentos teatrais, na experimentação dos diversos elementos componentes do teatro e na construção das relações ator-ator (entre colegas) e de ator-espectador (entre elas e aqueles que as assistem) por meio do jogo e do lúdico, em processos criativos e não somente na reprodução de modelos prontos, de história e formas de conta-las estabelecidas pelos adultos ou pela cópia e reprodução da televisão e de outros meios. Só a prática contínua de jogos teatrais, a abertura ao faz de conta, as dramatizações livres e orientadas e a improvisação teatral sistematizada poderão fazer com que as crianças caminhem para além dos modelos que já conhecem de programas televisivos e dos teatrinhos que já assistiram na escola (FERREIRA E FALKEMBACK, 2012, p. 16-17).

Teatro de Animação

Uma das alternativas para se trabalhar o teatro com as séries iniciais do ensino fundamental, de uma forma eficaz e envolvente, é o Teatro de Animação.

Esse gênero teatral está ligado à origem do teatro, quando o foco não era o ator, mas as figuras, as máscaras e os objetos. Nele, o personagem central, que recebe a atenção do público, é o inanimado que ganha vida através do ator-manipulador, que não deve ser visto, ou, quando é visto, sua imagem deve ser neutra.



[...] o teatro de animação se expressa através de formas, imagens, metáforas e símbolos... É a linguagem da forma e do movimento. Da forma da matéria, natural ou elaborada. E do movimento intencional e emocional, dado pelo autor.

O teatro de animação inclui máscaras, bonecos, objetos. Cada um em separado pertence a um gênero teatral e, quando heterogeneamente misturados, adquirem características próprias e constituem o teatro de formas animadas (AMARAL, 1996, p. 18).

MÁSCARAS - é o que transforma o ator, é um disfarce que esconde e mostra.

As máscaras representam entidades ou tipos. Os seus movimentos, ligados ao corpo do ator, são limitados; nela importa mais seu conteúdo e visual do que a ação que executam, mas os seus movimentos lentos e sutis, intencionais e nunca aleatórios, são fundamentais para que se tornem objetos dramáticos (AMARAL, 1996, p. 18).

BONECOS - é o gênero que mais se conhece do teatro de formas animadas. “Os bonecos... têm possibilidades enormes de ação. Representam, por isso, melhor o homem ou o animal, podendo refletir também o reino vegetal e mineral” (AMARAL, 1996, p. 18). Independentemente do que simbolizem, todos, durante o processo de animação, adquirem características ou aspectos humanos.

Os bonecos são classificados pelo tipo de manipulação, sendo os principais: a marionete, que é controlada por fios; o fantoche ou boneco de luva, cuja cabeça e mãos são movimentadas com a mão do ator-manipulador; o marote, no qual o ator-manipulador mexe a boca do boneco usando sua mão; o boneco de manipulação direta, que precisa de três pessoas para realizar seus movimentos; o boneco de sombras, geralmente construído bidimensionalmente, e que necessita de um foco de luz e uma tela para ser encenado; e o boneco de vara, que, como o nome já diz, tem suas mãos e corpo manipulados por varas.

Neste artigo relataremos uma experiência com o Teatro de Vara nas séries iniciais do ensino fundamental, usando uma versão simplificada do boneco de vara, onde a manipulação foi feita com apenas um palito que movia o corpo como um todo.



OBJETOS - um objeto em cena pode representar uma pessoa, um animal, ideias abstratas, conceitos. Pode ser natural (minerais ou vegetais), cuja existência e função independe do ser humano, ou construído pelo homem e relativo a ele. Qualquer objeto pode ser usado na encenação, inclusive sucatas variadas.

Embora, hoje, os avanços tecnológicos tenham chegado ao Teatro de Animação, o que acontece é o uso das inovações tecnológicas, sem abandonar as formas de atuação tradicionais, que dialogam com as novas formas de criação. Além da tecnologia, existe a experimentação com diferentes tipos de materiais que nos surpreendem constantemente nesse gênero teatral.

Relato de experiência

As diferentes faixas etárias atendidas pelas escolas têm habilidades, experiências de vida e interesses próprios, diferenciados, que tem relação com os seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo (BRASIL, 2013, p.110 e 118). Com relação a essas múltiplas infâncias e adolescências, o mesmo documento (p. 110) orienta que “[...] os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo”.

Sabendo disso e de que, “uma das formas mais produtivas de apreensão dos códigos e dos procedimentos, que estão envolvidos na linguagem teatral, é experimentá-los na prática” (FERREIRA e FALKEMBACK, 2012, p. 15), descrevo uma experiência vivida por meus alunos, com o intuito de demonstrar que o Teatro de Animação é uma alternativa viável para o trabalho com teatro nas séries iniciais do ensino fundamental.



A atividade relatada foi realizada com alunos do 4º e 5º ano de um Ciep² da rede municipal do Rio de Janeiro, localizado no bairro de Realengo, e que atende crianças de baixa renda, em horário integral. Essa atividade fez parte do Projeto “Rio 450”, desenvolvido nas aulas de Artes Visuais e que abordou o tema do 450º aniversário da cidade do Rio de Janeiro, com propostas variadas sobre os pontos turísticos e o símbolo comemorativo.

Como a escola não oferece as outras linguagens artísticas, procuro introduzir atividades de dança, música e teatro, de forma interdisciplinar, em cada projeto que desenvolvo. Os PCN/Arte afirmam que “é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2007, vol. 6, p.57) e sugerem que as linguagens artísticas que não estiverem sendo trabalhadas oficialmente nas séries iniciais do ensino fundamental sejam abordadas em projetos interdisciplinares.

Escolhi o Teatro de Vara porque era uma proposta acessível em termos de espaço, tempo e recursos, e por ser apropriada à faixa etária atendida, tanto em termos de habilidades como de interesse; também foram levados em conta os meus conhecimentos quanto ao teatro. Os objetivos dessa atividade eram: desenvolver a imaginação e a criatividade; formar plateia; produzir texto coletivo; vivenciar as etapas de preparação e encenação teatral no Teatro de Vara; produzir personagens e cenário; trabalhar em grupo; expressar-se criativamente; e desenvolver a expressão oral e escrita. Os conteúdos trabalhados, referentes ao teatro, foram: elementos do Teatro de Vara: personagem, texto e cenário; cooperação; respeito pela própria produção e dos colegas; e produção textual.

Uma das competências específicas de Arte para o ensino fundamental, listada pela BNCC é “desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes” (BRASIL, 2017, p. 194). O propósito principal da atividade não era a exibição do produto final, mas

2 Centro Integrado de Educação Pública



Fig. 1. Confeção dos personagens.
Fonte: arquivo pessoal da autora.



Fig. 2 e 3. Personagens prontos.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

a valorização do processo criativo e da expressão das crianças; eles puderam vivenciar a criação do personagem, a produção coletiva do texto, a confecção do cenário, a apresentação para os colegas de turma e a experiência como plateia.

Personagem

Segundo as Orientações Curriculares/Artes Cênicas da SME/RJ os personagens são “seres animados e inanimados, agente das ações exercidas na narrativa das histórias contadas” (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 15).

O desafio para a produção do personagem era, individualmente, desenhar um turista passeando pelo Rio de Janeiro. Como suporte, os alunos utilizaram papel sulfite, tamanho A4, e os materiais disponibilizados para o desenho e a pintura foram o lápis de cor, o giz de cera e a canetinha. Depois os desenhos foram colados em cartolina, para dar firmeza e mais durabilidade, em seguida foram recortados, acompanhando a forma original. O personagem foi autoral e cada um pôde imprimir seu gosto e suas características nele. Usamos um dispositivo simples de manipulação: em cada personagem foi colado um palito de churrasco, que serviu como vara de controle de movimentos. “O movimento é a base da animação, pois é preciso ter-se sempre a ilusão de uma ação executada durante o ato da representação, sem o que não existe o ato teatral” (AMARAL, 1996, p.18).

Texto

A BNCC quando fala sobre a finalidade da Arte na educação, relata que ela deve

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e



linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 59).

Com os personagens prontos, os alunos juntaram-se em grupos de quatro para produzirem o texto. Eles tinham que escolher um ponto turístico para o local da ação e escrever o enredo conforme os personagens que haviam confeccionado. Um dos membros serviu como escriba, mas todos do grupo participaram da composição, sendo orientados a fazê-la em forma de diálogo. Alguns grupos optaram por cada um escrever uma parte, para que todos também participassem da escrita. Eles trouxeram para seus textos situações cotidianas de suas experiências, como os jogos de futebol e o relacionamento entre eles no dia a dia.

Cenário

O jogo teatral sempre acontece em um espaço – um território limitado no qual o jogo se realiza. Esse espaço é concreto, pode ser uma sala, um palco, um canto do pátio, uma roda, mas quase sempre remete a um outro espaço, imaginário: um deserto, um castelo, uma praia (MODINGER, 2012, p. 104).

Utilizamos, como espaço de apresentação um teatrinho de bonecos que já existia na escola, e cada grupo fez o seu cenário, conforme o ponto turístico que escolheu para ser o lugar onde aconteceriam os diálogos. A técnica utilizada para confecção foi o mosaico com sobras de emborrachado³ sobre papel sulfite e, para facilitar, já entreguei o risco, simplificado, pronto, para que eles preenchessem. Conforme os grupos apresentavam-se, prendíamos o cenário corres-



Fig. 4, 5 e 6 Textos produzidos em grupo.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

³ Material também conhecido como E.V.A. (etil, vinil e acetato), muito utilizado em artesanato e na confecção de materiais pedagógicos.



pondente. “Para o desenvolvimento de figurinos, assim como de cenários e objetos cênicos, todo e qualquer material reciclável ou reaproveitável (sucata) pode e deve ser aproveitado na escola” (FERREIRA e FALKEMBACH, 2012, p. 44).

Apresentação

“Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores” (BRASIL, 2017, p. 192).

“Entendendo o produto espetacular como um momento específico desse processo e não como um objetivo único e final das experiências teatrais em sala de aula” (FERREIRA e FALKEMBACH, 2012, p. 12), após o ensaio, cada grupo teve a oportunidade de apresentar-se para sua turma.

O teatro requer a presença física dos atores e dos expectadores. Chegada a hora dos atores-manipuladores se apresentarem animando os personagens, manuseando-os, e dos alunos assistirem, frisamos o papel de cada etapa (criação do personagem, do texto e do cenário) para o teatro, e mencionamos as diferentes formas de teatro.

A fim de preparar a turma para essa etapa final, discutimos sobre a postura da plateia ao assistir um espetáculo; e os alunos-manipuladores foram orientados a não aparecerem na cena enquanto apresentavam-se. Tudo isso para que eles tivessem uma experiência de maior qualidade.

“O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.” (BRASIL, 2017, p.192)

A atividade relatada contou com a participação ativa dos alunos e gerou prazer em seus participantes. Também propiciou oportunidade e incentivo para o trabalho em grupo, o conheci-



Fig. 7 e 8 Confeção dos cenários.
Fonte: arquivo pessoal da autora.



Fig. 9, 10 e 11 Cenários prontos.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

mento dos elementos teatrais, o fazer nessa linguagem, o ser plateia, e estimulou a criatividade, a expressão e a comunicação em teatro.

Considerações finais

O teatro deve fazer parte do dia a dia escolar para que os alunos também sejam alfabetizados nas linguagens dramáticas, visando à preparação para o exercício pleno da cidadania.

O teatro de animação é uma das possibilidades, mas não a única, para trabalharmos a linguagem teatral de forma criativa, autoral, lúdica e relevante para a formação do aluno.

A experiência relatada neste artigo demonstra que o Teatro de Vara é uma proposta viável para o ensino de Teatro nas séries iniciais do ensino fundamental, promovendo aprendizagens significativas para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Contudo para que cheguemos a esses resultados devemos priorizar o processo em vez do produto final, incentivar a autoria, a criatividade, a expressão e a comunicação através da linguagem teatral.

Referências bibliográficas

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Animação: da teoria à prática**. São Caetano do Sul: Ateliê Editorial, 1997.

AMARAL, Ana Maria **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos**. 3. 3d. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. (Texto & Arte; 2) Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=lnGKrQSeK1AC&printsec=frontcover&dq=teatro+d_e+formas+animadas&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiButvux-3cAhWHG5AKHSe6D1gQ6AEIKDAA#v=one-page&q=teatro%20de%20formas%20animadas&f=false>. Acesso em 14/08/2018.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

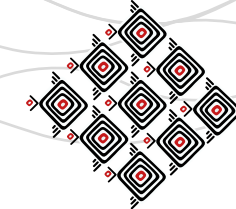


Fig. 12 e 13 Apresentação para a turma.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/meldi/OneDrive/Documents/BASE%20NACIONAL%20COMUM%20CURRICULAR.pdf>>. Acesso em 23/04/2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 24/08/2018.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACK, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MODINGER, Carlos Roberto [et al.]. **Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PEREGRINO, Yara Rosas; e SANTANA, Arão Paranaguá de. **Ensinando Teatro: uma análise crítica da proposta dos PCN**. In: PENNA, Maura (coord.) *É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária (UEPB), 2001. Cap. 5 p.97-112. Disponível em: <<http://files.arquivos300.webnode.com.br/200000030-85a38869d3/%C3%89%20ESTE%20O%20ENSINO%20DE%20AR.PDF>>. Acesso em 22/09/2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas/ Artes Cênicas**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AOzOphezNjLIQ2o&cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%211742&parlId=9A0409FEB089278%211740&o=OneUp>>. Acesso em 18/08/2018.



ARTE CONTEMPORÂNEA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Mirian Celeste Ferreira Dias Martins¹ - UPM
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi² - UFSCar

Resumo

O artigo é orientado pela descrição e análise de ações de nutrição estética e de mediação cultural em forma de expedições artísticas realizadas desde 2014 até 2018 em cursos de Pedagogia. Desde os estudos e debates realizados no Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) formulamos uma questão para ser explorada: o que a docência pode aprender com as artes contemporâneas? Como fundamentação metodológica, apoiamos-nos no conceito de investigação docente da “pesquisa pedagógica” e na metodologia artística de pesquisa, analisando dados coletados nos contextos em que ocorreram as ações artísticas e educacionais. As visitas à arte contemporânea ou consideradas por sua perspectiva têm demonstrado ser um contributo para o pensar sobre as múltiplas infâncias, inspirando as/os estudantes de Pedagogia a conceberem planejamentos de ações educativas para e com as crianças que levem em conta critérios de arte do tempo presente.

Palavras-chave: Arte na Pedagogia. Arte Contemporânea. Formação de Professores.

Introdução ou inquietudes propositoras.

No final de uma das aulas ouvi a seguinte observação de um operário: “A senhora sabe, eu tenho um tio, a quem conto todas as suas aulas. O tio já está velho, não enxerga mais. Mas

1 Professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia e Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. Foi presidente da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (1985-1989) e secretária da FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil. E-mail: mcmart@uol.com.br

2 Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Vice-líder do GPAP - Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia E-mail: lucialombardiufscar@gmail.com



quando era jovem, ele gostava de coisas bonitas. Ele me disse: 'Luís, o que essa moça fala não é só para você. É para que você o diga a seu filho' (OSTROWER, 2013, p. 21).

Sim, Fayga Ostrower³ não falava apenas para Luís, para seu tio ou para seu filho, nem tão somente para os outros operários do curso oferecido na década de 1970, que se transformou no *Universos da Arte*, publicado em primeira edição em 1983. Ela não partiu de conceitos, mas da experiência, pois “não haveria necessidade de se abstrair ou verbalizar o sentido do fazer. O fator mais importante e convincente seria mesmo a possibilidade de se vivenciar o fazer”, dizia Ostrower (2013, p. 21). A vivência nos chega pelos diálogos coletados, em termos do que hoje chamamos de pedagogia da escuta, nos permitindo ver a curadoria educativa de Fayga, que selecionava obras para provocar a percepção sensível, como por exemplo, comparando as linhas abruptas de Van Gogh com as linhas fluidas e longas de Leonardo Da Vinci.

Fayga havia hesitado em oferecer o curso, chegando a questionar qual seria o sentido de um curso de arte para operários que tinham como grande e exaustiva tarefa a da sobrevivência material. Indagar sobre o sentido de ensinar e estudar Arte é um ato frequente. Como Fayga, muitas de nós já se perguntaram o que se entende por Arte e para quê sua presença na escola. No âmbito do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), assumimos esta pauta como intencional, proposital, provocadora de reconstruções e essencial. Interessadas em pensar sobre as perspectivas para o ensino de Arte no século XXI, dispensamos receitas de métodos e respostas prontas ou pré-fabricadas, buscando diálogos inventivos no coletivo que possam levar a um constante re-despertar para modos conscientes de educar em tempos atuais. Daí nasceu este

3 Fayga Ostrower (Polônia, 1920 – RJ/Brasil, 2001) foi gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, teórica da arte e professora, tendo sido presidente da SOBREART – Sociedade Brasileira de Educação através da Arte no momento que foi proposta a Comissão Pró Federação de arte Educadores que conduziu a criação da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), em 1987 e apoiada por ela.



artigo, que responde a uma das questões que formulamos desde o desejo de ressemantizar o ensino de Arte, de “compar-trilhar”⁴, de aprender com os parceiros que constituem os espaços de sala de aula que frequentamos: **o que a docência pode aprender com as artes contemporâneas?**

Nos cursos de Pedagogia brasileiros, comumente dispendo de uma única disciplina dedicada ao ensino de Arte para educar a sensibilidade, buscamos dar a conhecer princípios básicos atuantes nas linguagens artísticas sem que se perca a noção de complexidade geral da arte, bem como estudar sobre as artes na Educação Infantil (com bebês de 0 a 3 anos e crianças da pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E é nestes meandros da formação artística de professores que aparece o fenômeno da arte de nossos dias.

Neste cenário, em conjunto com os outros eixos que compõem nossas práticas de ensino, a fim de descobrir quais as possíveis relações entre a arte contemporânea e a formação de futuros pedagogos, proporcionamos espaços de aprendizado fora da universidade, a partir da criação de tempos de nutrição estética e de mediação cultural (MARTINS et al, 1988, 2014) em forma de expedições artísticas⁵ a exposições de arte tratadas de um modo contemporâneo. O presente artigo apresenta as reflexões que nasceram destas expedições propositoras, com base em nossas observações e análises sobre elas.

Sobre metodologias

Como fundamentação metodológica, apoiamo-nos no conceito de investigação docente

4 Termo criado por Lucimar Bello em suas proposições que se articulam dentro do coletivo.

5 O conceito de expedição supera a ideia de passeio ou excursão, pois evidencia o seu compromisso científico e artístico.



denominado “pesquisa pedagógica”, descrita por Lankshear e Nobel (2008) como a que envolve profissionais que pesquisam suas próprias salas de aula, seja na pré-escola, no ensino fundamental, médio ou superior. Os autores afirmam que existem alguns princípios gerais que guiam a coleta de dados, dentre os quais estão os epistemológicos e os éticos. Os princípios epistemológicos estão ligados ao fato de que:

[...] não basta ir em busca de dados que simplesmente pareçam ser relevantes para a área ou o foco da nossa questão de pesquisa. Eles também devem ser consistentes com o tipo de posição conceitual e teórica que adotamos para o estudo (LANKSHEAR e NOBEL, 2008, p. 156).

O conceito de nutrição estética e de mediação cultural também fundamentam nossas ações pedagógicas aqui apresentadas. Conceitos que sustentam as ações instigantes que propõem o com-tato com a arte e com a vida, que provocam um pensar e uma experiência estética. No com-tato, o que importa é a capacidade de atribuir sentido, construir conceitos, ampliá-los pelas ideias compartilhadas no coletivo e com teóricos que se debruçaram sobre a obra, seja visual, teatral, musical literária (MARTINS e LOMBARDI, 2017). Na formação inicial de pedagogos temos feito curadorias educativas – selecionando o que utilizar como nutrição estética – que possibilitem a nossos estudantes não somente a ampliação de horizontes e repertórios, mas também, a construção de inspirações para ações pedagógicas com crianças que se aproximem da arte produzida no tempo presente.

Os dados que analisamos são os discursivos, os escritos e os observados, coletados nos contextos em que ocorreram as ações artísticas e educacionais por nós e por nossos estudantes no período dos quatro últimos anos. Dentre os dados, recorreremos também à documentação pedagógica realizada por meio de fotografias, tendo como fundamentação a metodologia artística



de pesquisa, preconizadas por Ricardo Marin-Viadel e Joaquín Roldán (2012; 2017). Assim, a criação de foto-ensaios nos obriga a rever esta documentação de modo analítico provocando textos visuais que dão a ver os processos vividos. Com essas premissas, selecionamos duas, dentre as inúmeras expedições que foram realizadas, para expor e pensar sobre elas, contadas por cada professora/pesquisadora em primeira pessoa para, em seguida, aproximar nossas análises.

Na Galeria de Ernesto Ferro em Sorocaba, pela voz de Lucia Lombardi.

Comecei a trabalhar na cidade de Sorocaba em 2012. Vinda de São Paulo, não conhecia artistas dessa cidade e, prontamente, comecei a perguntar para estudantes e moradores locais quem eram seus artistas. No final de 2013, em conversa com o historiador Rafael Barbi, então coordenador do Museu Ettore Liberalesso da Cidade de Salto, recebi a sugestão de conhecer o trabalho de Ernesto Ferro. Entrei em contato com o artista e, em fevereiro de 2014, fiz a primeira visita à sua galeria/ateliê, sendo recebida por ele mesmo. Iniciamos uma parceria em andamento até hoje, de contato entre ao artista, suas obras, seus processos criativos e as/os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos.

Ernesto Ferro nasceu em São Paulo em 1965. Sua mãe ajudava a família em um pensionato que recebia imigrantes, onde conheceu um escultor espanhol, que viria a ser seu pai. Exerceu o ofício da marcenaria até 2010 e, paralelamente, criava suas obras. Em 2012 iniciou a série de esculturas “*Viagens orgânicas: Delírios da forma*”, que atualmente conta com 46 peças, feitas a partir de blocos de lâminas de madeira prensada. Mais que uma simples matéria, a madeira é vista por Ernesto como um elemento facilitador para a constante descoberta de novas possibilidades de expressão, permitindo total interatividade com outros materiais. Ernesto cursou Bacharelado e Licenciatura em História, Técnico em Design e atualmente cursa Filosofia. Seus trabalhos buscam aproximar a dimensão sensorial e a conceitual um pouco mais além dos limites da forma e



da cor⁶. Seu livro *Instante Reflexo* (FERRO, 2013), premiado no Concurso Literário da Secretaria de Cultura de Sorocaba em 2014 na Categoria Ensaio Científico, levou o mesmo nome da coletânea de trabalhos sobre a condição humana e o tempo atual, tendo como ícone principal a cadeira, representando o ser humano. O artista afirmou em entrevista concedida em março de 2014:

A simplicidade das obras se perde na absurdidade a que elas remetem. Convida o espectador a experimentar sensações que vão além da forma e da cor, fazendo-o interagir com os conceitos propostos. Inútil tentativa de poetizar o que é perturbador e insustentável, mas sempre priorizando e valorizando o possível, pois é na experimentação plena daquilo que somos que sentimos o quanto ainda devemos crescer.

Em 2014 iniciamos um percurso que vem se repetindo até o momento, em todos os oferecimentos da disciplina de Metodologia do Ensino de Arte. De 2014 a 2018 levei 207 estudantes à sua galeria, localizada no bairro do Trujillo em Sorocaba, onde realizamos a apreciação do acervo de obras, o “bate-papo com o artista” sobre seus processos criativos e questões de interesse levadas pelas/pelos estudantes e uma oficina de criação em Artes Visuais.

O preparo para a visita envolve um pré-campo, repetido em todas as ocasiões. É um momento em que conversamos sobre os propósitos da ação – que já são conhecidos, mas que se enriquecem a cada nova experiência –, examinamos as obras do acervo que estão na galeria (além de Ernesto produzir constantemente novas peças, muitas delas não ficam na galeria por estarem expostas em outros locais) e fazemos novos combinados. Em sala de aula, os procedimentos de mediação têm variado consistindo, de forma geral, em estudos feitos nas aulas anteriores à visita sobre: nossas compreensões de educação e de arte; a dimensão da fruição na tríade da abordagem triangular; o ensino de Arte voltado às crianças pequenas; apreciações de

6 Informações pessoais concedidas pelo artista em fevereiro/2014 e em setembro/2018.

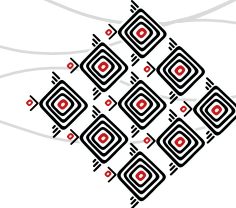


Fig 1. Lucia Lombardi. *Bate-papo com o artista Ernesto Ferro. “Viagens orgânicas: Delírios da forma – peças 18 e 19”* Foto-ensaio composto por fotografias digitais da autora.

outros artistas (das várias linguagens artísticas) exercitando olhares e emergindo diálogos; e uma aula especialmente sobre Ernesto Ferro e sua produção.

No dia da visita, a apreciação das obras dura cerca de uma hora, antes de iniciar o “Bate-papo com o Artista”. A visitação à galeria e a oportunidade de falar diretamente com o artista é tida pelas estudantes como muito diferente de tudo o que já haviam vivenciado, pois desconstrói estereótipos e ignorâncias a respeito de processos de criação e revela modos de pensar de alguém que cultiva em seu cotidiano o “sensível olhar-pensante” (MARTINS, 1995), que é não-utilitário, é isento de frieza e de preconceitos. As estudantes concluem que esse “olhar do artista” precisa ser levado para a docência, para suas práticas pedagógicas com as crianças, estabelecendo uma pedagogia do olhar sensível vinculado à percepção significativa, cuidadosa, reflexiva e curiosa, ao contrário do ver-engolir, superficial e veloz.

A oficina proposta pelo artista às/aos estudantes de Pedagogia propõe como suporte a madeira, mas somada à utilização de outras materialidades para as criações. A partir do acompanhamento das oficinas e das mais de 200 esculturas criadas, da escuta e da leitura das reflexões feitas pelas/os estudantes, verificou-se que a proposta de fazer arte em um ateliê, com suportes, materiais e instrumentos variados com a mediação de um artista externo à universidade tem propiciado uma libertação mais incisiva das concepções de arte que se enquadram no senso comum e nos processos tradicionalistas de escolarização. As/Os estudantes relatam que o ambiente físico do ateliê altera suas disposições para criar. De acordo com elas/eles, as paredes, o teto e o chão fartos de obras, objetos pendurados, coleções, memórias e narrativas, afastam das distrações do mundo exterior e intensificam os desejos criativos.

Ernesto Ferro oferece muitos tipos e formatos de madeira, argila, telas, brinquedos, pedras e rochas de muitas texturas, papéis, serragens que tingem de todas as cores, tintas, canetas, pincéis, serras e tesouras, fitas adesivas, colas, vidros, tecidos, fios, barbantes, etc. Ao produzir arte



em seu ateliê, as/os estudantes têm manifestado, primeiramente, o desejo de oferecer outros materiais não estruturados às crianças, por perceberem que o desafio desses materiais expande a imaginação e possibilita a criação de novas representações. Em seguida, fazem analogias entre os modos de produzir em arte contemporânea e as demandas das crianças pequenas, pois ambos se baseiam em uma postura exploratória, muitas vezes proibida pela escola.

Expedições culturais: olhares documentados por Mirian Celeste

Como já foi dito, muitas poderiam ser as escolhas de nossas expedições pela arte e cultura. Com base na metodologia artística de pesquisa, optei por buscar nos relatórios e nas fotografias realizadas em classe o material para dialogar com a pesquisa a que nos propusemos. E, entre tantas possíveis, busquei três ações mediadoras.

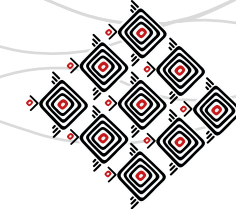
Considerando a importância de ir pessoalmente ao encontro de espaços culturais da cidade de São Paulo, alunas e alunos do Curso de Pedagogia do Mackenzie devem assistir espetáculos de dança, teatro ou concertos ou ainda visitar quatro exposições que não estejam em shoppings da cidade⁷. São quatro encontros com a arte solicitados a cada semestre. Recebem como encomenda (e artistas também recebem encomendas) a entrega de uma espécie de relatório composto por uma *selfie* no lugar visitado assim como outras imagens e um texto reflexivo sobre a experiência vivida. Alguns vão sozinhos, outros com colegas, namorados ou a família, o que indica que a mediação transcende a vida escolar.

Nas fotos a seguir vê-se múltiplos espaços, como um grafite na rua que evidenciou a busca da autoria pela estudante; muitas instituições conhecidas como Museu de Arte de São Paulo/



Fig 2. Lucia Lombardi. *Criações de estudantes no ateliê de Ernesto Ferro.* Foto-ensaio com as produções de Marina Maeve (2018), Erico Vinícius (2018), Danival Silva (2016), Bruna Grandó (2017) e Graci Marieli (2018).

⁷ Pode parecer estranha esta exclusão, mas em turmas anteriores percebi exposições muito empobrecedoras, que não ampliavam a possibilidade de compreensão dos cuidados museográficos.



MASP, Itaú Cultural, Instituto Moreira Sales, Museu Arte Contemporânea MAC/USP, Museu Afro-Brasil, Museu da Resistência, além de espaços como a Casa das Rosas, a Casa da Xilogravura, a Casa dos Artistas, entre outros. Entre os espetáculos, os musicais aparecem com destaque, sempre vistos com familiares. Dança e concertos são pouco frequentados. É comum que as visitas sejam lembradas na última encomenda do semestre: um slide síntese para compor um portfólio coletivo, testemunhando as surpresas e descobertas frente aos espaços culturais.

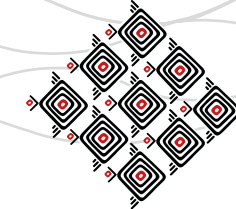
Comumente, uma das visitas solicitadas é feita comigo e tem um cunho diferenciado, já que não vemos apenas as obras expostas, mas abrimos um bom espaço de conversa com o programa educativo para conhecermos bastidores de uma exposição e os desafios que os mediadores enfrentam, especialmente com as crianças visitantes. No Centro Cultural Banco do Brasil/CCBB visitamos a exposição do Basquiat e conhecemos o boneco Samo com o qual os mediadores criavam jogos. Em classe, desenhos livres e pratos foram desenhados a partir do que vimos na exposição, criando com dois retratos de colegas, sendo que um deles sem olhar o próprio traçado.

Trabalhos realizados após as visitas, como os pratos da Figura 4, também têm sido uma proposição que rende bons frutos, mas tudo depende do tempo que temos para abordar as questões centrais do ensino da arte, o que depende também da dinâmica de cada classe. Neste sentido, foi muito prazeroso os trabalhos desenvolvidos depois de uma visita à exposição *Mondrian e o movimento De Stijl* no CCBB. Neste caso, ativar a obra modernista de Mondrian desencadeou propostas contemporâneas.

Stephany Helpert preparou um sapateado com o *Boogie-woogie*, música estilo de blues e que foi o título dado por Mondrian a uma de suas últimas pinturas. Na dança, Stephany usou apenas movimentos corporais horizontais e verticais à moda do artista plástico. O corpo também foi o mote para um grupo que criou o jogo *Twister* onde habilidades corporais eram definidas por sorteio tendo como base uma obra do artista. Keila Cristina Silva criou uma série de fotos no metrô de São Paulo com estreita conexão com as obras de Mondrian.



Fig. 3. Mirian Celeste Martins. *Memórias compartilhadas*. Foto-ensaio composto por treze fotografias digitais coletadas a partir dos relatórios de visitas realizadas por alunas do Curso de Pedagogia identificadas nas fotos.



Girando o pensar sobre processos.

Com continuidade desde 2012, modos de conviver, de pensar juntos a formação cultural, de pesquisar, de pensar a interdisciplinariedade, de cultivar o silêncio e a escuta, de ser infâncias, de pensar o corpo, de cartografar a formação artística, têm sido temas de nossas práticas e estudos ressoando na realização de quatro Simpósios Internacionais realizados pelos grupos Arte na Pedagogia (GPAP) e Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas (GPeMC)⁸. Uma das formas de investigar experiências de formação que estranhem as práticas dadas e as re-ensem, questionando pontos de vista reprodutores de modelos escolarizados para as crianças pequenas, tem sido planejar processos de nutrição estética e mediação cultural, reivindicando a centralidade nas crianças e as reconhecendo como protagonistas da cultura.

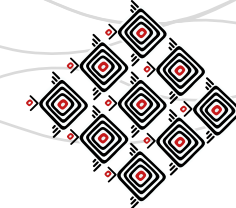
Somado a isso, acreditamos na necessidade de se resistir ao tempo da leveza que se propõe hoje com a *internet* e as redes sociais, repensando o tempo da experiência na educação e nas artes e recuperando a “atenção e presença” solicitadas por Mario Pedrosa (1979) e Madalena Freire Weffort (1995), entre tantos outros. Essas inquietações nos fizeram criar no “III Simpósio Internacional: formação de educadores em Arte e Pedagogia”, em 2017, uma mesa denominada “Modos de Cultivar o Silêncio e a Escuta”, que contou com as falas de João Frayze-Pereira, Luciana Esmeralda Ostetto e Marlen Thiermann. Revelando a mesma preocupação, “a proposta curatorial da 33ª Bienal enfatiza o potencial da atenção à obra de arte, como contraposição ao modo dispersivo com que hoje nos dedicamos a inúmeras tarefas simultaneamente” (FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO, 2018, p. 20).

Frayze-Pereira (2017, p. 63) afirma que na relação com as obras a experiência é primordial, “uma vez que é a obra que abre o debate, que suscita interpretações, que articula o diálogo



Fig. 4. Mirian Celeste Martins. *Ressonâncias de Basquiat*. Foto-ensaio composto por oito fotografias digitais. Acervo da autora.

⁸ Para conhecer melhor os Simpósios e os grupos de pesquisa sugerimos o site: www.arte-pedagogia-mediacao.com.br.



entre artista e espectador, que solicita a teoria que lhe dará legibilidade de maneira singular e concreta.” E relembra Mario Pedrosa quando afirmou que “diante da obra de arte é preciso comportar-se como diante de um príncipe; não falar primeiro, mas esperar que ela nos interpele. Do contrário, não ouviríamos senão a nós mesmos” (PEDROSA, 1979, p. 82).

O silêncio e a escuta são dois aspectos que estão presentes no trabalho de Ernesto Ferro e na fruição proposta por suas obras. Nas reflexões finais escritas pelas estudantes, se lê que a experiência em sua galeria é sempre tida como uma das mais prazerosas e significativas do semestre letivo, que as ajudou a apaziguar o tempo cotidiano, perceber a si mesmas de forma que usualmente não têm oportunidade, experimentar a arte de um jeito novo, bem como ter um encontro incomum com sua turma, saindo da universidade.

O silêncio e a escuta estão também presentes nos encontros de cada estudante em suas quatro visitas no semestre da disciplina de Arte e que tem ressoado em outras como nos contam quando não são mais nossos alunos e alunas. São também visíveis no modo como retomam as próprias experiências cotidianas e se tornam conscientes de si frente aos outros e a vida que vibra nas ruas e nas escolas, não só na contemporaneidade de nosso tempo como no modo de ser da arte contemporânea que nos convoca para o encontro, seja de modo acolhedor, seja de modo a provocar estranhamento.

Susana Cunha (2017), entretanto, chama atenção para o fato de que muitas vezes a instituição escolar não atualiza as concepções de arte como faz com outros campos do conhecimento e permanece reafirmando um pensamento sobre ela calcado em matriz clássica, com ideias dominantes de beleza. A arte contemporânea clama por outros suportes e materiais, instrumentos e procedimentos. A estudiosa afirma que o que caracteriza a maioria dos artistas contemporâneos é a postura exploratória, contestatória e crítica dos grandes paradigmas da arte, implicando no rompimento com normas comuns na escola, tais como, colorir dentro de linhas, não borrar, ras-



Fig. 5. Mirian Celeste Martins. *O corpo dança, joga e descobre Mondrian*. Foto-ensaio composto por seis fotografias digitais da autora e seis fotografias do metrô de São Paulo por Keila Cristina Silva.



gar ou amassar deixando o suporte intacto e o desenho como “produto bem acabado, que deve portar uma mensagem inteligível para os outros” (CUNHA, 2017, p. 13)

As visitas à arte contemporânea ou consideradas por sua perspectiva, têm demonstrado ser um contributo para o pensar sobre as múltiplas infâncias de hoje, inspirando os estudantes a conceberem planejamentos de ações educativas para e com as crianças que levem em conta critérios de arte de um tempo presente pois, de muitas maneiras, a forma como a arte é compreendida se torna uma referência para o pensamento pedagógico na educação de crianças. Cunha (2017) afirma que a arte do passado ainda se faz presente na Educação Infantil na seleção e utilização de materiais, nas indicações temáticas, na imposição das crianças narrarem algo racional, na territorialização das linguagens gerando ausência de experiências híbridas, entre outros aspectos, mas a atitude há de ser contemporânea quando trabalhamos a partir da arte do passado com seu caráter interrogativo, crítico e provocativo. Somos nós que giramos em relação ao objeto que estudamos, como atesta Irit Rogoff (2011). Este é o giro educacional que nos impõe continuar pensando...

Considerações em processo...

O contato com a arte contemporânea tem propiciado dentro da formação de pedagogas/os o importante debate sobre as concepções de arte que se tem hoje e sobre o papel das artes na educação da infância. As/Os estudantes manifestam que esta dimensão contribui para uma ruptura com conceitos tradicionalistas das modalidades artísticas e pedagógicas e o abandono da visão de infância como o período do não ter voz – o equivale a não ser escutado e não ter direitos. Ao contrário, se fortalece a visão da criança como ser ativo, competente, construtor de conhecimento e de culturas. As reflexões das/dos estudantes emergiram com analogias entre os modos narrativos dos artistas de hoje e as produções visuais das crianças pequenas, assim



como sustenta Cunha (2017): há semelhanças entre ambos os modos de narrar dos artistas de hoje e das crianças pequenas, sem obrigação em relação a formas fidedignas ao real observável, tendo compromisso com o imaginário, com formas singulares e enviesadas de mostrar o mundo. A atitude contemporânea presente na arte e no modo de apresentá-la ao público, pode convidar crianças, estudantes e seus familiares a se aproximarem da arte, como tanto desejava Fayga e o tio de seu aluno-operário Luís. É esta a nossa esperança.

Referências bibliográficas

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje**. In: Cunha, S.R.V. e Carvalho, Rodrigo S.de. *Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Mediação, 2017, p, 9-26.

FERRO, Ernesto. **Instante Reflexo**. Rio de Janeiro: Ed. Livre Expressão, 2013.

FRAYZE-PEREIRA, João. **Um modo de cultivar o silêncio e a escuta: o fazer psicanalítico**. In: *Anais do Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia / Universidade Presbiteriana Mackenzie, 15 a 17 de outubro de 2015 – São Paulo: Terracota Editora, 2017, p. 60-70*. Disponível em: <https://readymag.com/u71121024/simposio-formacao-arte-pedagogia/>.

FREIRE WEFFORT, Madalena (org.). **Observação-Registro-Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, (Série Seminários), 1995.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **Convite à Atenção**. Publicação educativa da 33ª Bienal de São Paulo - *Afinidades afetivas, 2018*.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARÍN-VADEL, Ricardo. e ROLDÁN, Joaquín. **Ideas Visuales. Investigación Basada em arte e Investigación Artística. Visual Ideas. Arts Based Research and Artistic Research**. Granada: Universidad de Granada, 2017.



MARTINS, Mirian Celeste. **O sensível olhar-pensante**. In: Freire-Weffort, Madalena (org.). *Observação-Registro-Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, (Série Seminários), 1995. p.8-21

MARTINS, Mirian Celeste (org.) **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES GUERRA, M. Terezinha. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1988.

MARTINS, Mirian Celeste e LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Ensino de Arte no curso de Pedagogia: travessia e perigo**. In: ANAIS XXVII ConFAEB, 2017. Disponível em: <<http://faeb.com.br/anais-confaebs.html>>.

PEDROSA, Mario. **Arte, forma e personalidade**. São Paulo: Kairós, 1979.

ROGOFF, Irit. **El Giro**. In: *Arte y políticas de identidad 2011*, vol. 4 (junio) 253-266 pp. Disponível em: <<http://revistas.um.es/api/article/viewFile/146111/130521>>.

ROLDÁN, Joaquín. e MARÍN-VADEL, Ricardo. **Metodologías Artísticas de Investigación em Educación**. Málaga: Aljibe, 2012.



NUTRIÇÃO ESTÉTICA: POR UMA DIDÁTICA POÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Mirian Celeste Martins¹ 1 - UPM

Renata Queiroz de Moraes Americano² 2 - UPM

Resumo

Este artigo focaliza uma prática poética com professores em formação: a nutrição estética. Foi criada pela professora/formadora como um momento inicial em encontros em que a estesia é provocada para impulsionar poéticas, propiciar encontros com a arte e a cultura e criar um clima acolhedor para vivências teóricas e/ou práticas. Quase vinte anos depois a professora se reencontra com a aluna/professora e juntas reolham as suas trajetórias e invenções desta prática poética e refletem sobre a potência deste momento pontuando os desafios e potencialidades da nutrição estética como dispositivo na formação de professores em Arte e Pedagogia. Com a fundamentação teórica de Albano (2012), Vecchi (2017), Dewey (2010), Larrosa (2017) e Rancière (2010), o artigo apresenta como base metodológica a a/r/tografia, a história de vida e as metodologias artísticas de pesquisa.

Palavras-chave: Formação de professores; Arte; Nutrição estética.

1 Docente do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia/GPAP) e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas/GPeMC. Foi professora do Instituto de Artes/Unesp. Presta assessoria a instituições educacionais e culturais e publicou livros e inúmeros artigos. Tem formação em Artes Visuais com doutorado pela Faculdade de Educação/USP (1999) e mestrado pela Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP (1992). Email: mcmart@uol.com.br.

2 Pedagoga, formada em Supervisão Escolar pela PUC/SP. Possui pós-graduação em Gestão e Currículo da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Singularidades. Mestranda em Educação, Arte, História e Cultura pela Universidade Mackenzie. É professora do curso de extensão *A Identidade do Coordenador Pedagógico* e do curso de Pós-Graduação *Abordagem Educativa Reggio Emilia* do Instituto Singularidades. Atua como supervisora da coordenação pedagógica do Instituto Acaia/Jatobazinho e trabalha coordenando e ministrando aulas para diretores, coordenadores e professores em várias cidades do Brasil. Email: reanataqamericano@gmail.com



Mergulhos em duas histórias docentes

Duas educadoras se encontram e se encantam com as possibilidades de aguçarem um olhar poético e estético e de um fazer artístico que se mostra nos pequenos gestos. Histórias particulares e singulares de ações docentes mobilizadoras com criações e recriações distintas. Deste reencontro nasce este texto. Duas histórias que se cruzam, que se entrecruzam e que se distanciam para aqui se encontrarem novamente na pesquisa reflexiva.

O início foi no Espaço Pedagógico, lugar privilegiado de formação de educadores com Madalena Freire, Juliana Davini, Fátima Camargo e Mirian Celeste Martins. Como uma escola livre de formação de educadores e coordenadores, deixou uma marca singular por todos que por ali passaram entre 1992 e 2005. Lá, a professora responsável pela formação estética se encontrou com a educadora, também formadora de professores. Lá, a Nutrição Estética era um momento de conexão, de alimento no início de cada aula. Um momento que nos transportava para um lugar de devaneio, de beleza, de imaginação, de desafios perceptivos. Uma experiência que marcou trajetórias em processos de formação de educadores.

No reencontro, em curso de pós-graduação nasce a pergunta que se transforma em pesquisa: Como a nutrição estética, compreendida como mediação pedagógica, cultural e poética, reverberou em nossas ações na formação de educadores? Como reverberou em nossos aprendizes professores/professoras?

Para responder a estas perguntas partiu-se da metodologia de histórias de vida preconizada por Josso (2007), das metodologias artísticas de pesquisa de Viadel e Róldan (2012 e 2017) e a partir das pesquisas das imagens recolhidas nestas nutrições estéticas e da a/r/tografia (Irvin, 2012), compreendida na interação entre artista/pesquisador/professor vivida por cada uma de nós enquanto proponentes desta pesquisa.



Inícios de uma ideia-ação poética

Não há um momento que marque o início. Uma ideia começa pelo meio, pelo desejo de fazer algo que provoque encontros com a arte e a cultura e crie um clima acolhedor para começar uma aula-encontro dentro de um curso de formação de educadores. O termo **nutrição estética** ganhou contornos na década de 1980 como ação mediadora em uma disciplina - Integração das linguagens artísticas - inventada pelo grupo de professores que trabalhavam no Curso de Educação Artística da Faculdade Santa Marcelina em São Paulo com as artes visuais (Mirian Celeste Martins), o teatro (com Sandra Chacra a quem prestamos nossa homenagem) e a música (com vários parceiros-professores de música, entre eles Cecília Tucuri, Célia Galhano e Marina Célia Moraes Dias).

Foi no Espaço Pedagógico que o termo ganhou maior espaço (1992-2005). Obras de arte, poesias, fragmentos de filmes, imagens, trabalhos de crianças ou jovens, alimentavam olhares, percepções, pensamentos. Ao proporcionar encontros sensíveis com a arte, recriava-se junto aos professores a aventura de olhar o mundo por uma perspectiva singular. Dentre as ressonâncias, Vera Lúcia Trevisan de Souza (1998), aluna das primeiras turmas em 1993, escreve em seu mestrado sobre a importância da atribuição de sentidos e significados à imagem no ato da fruição.

O termo também foi utilizado fechando as propostas dos Cadernos dos Alunos da Proposta Curricular para o Ensino de arte na Secretaria de Educação de São Paulo (2009), para que o professor explorasse as imagens e ideias das linguagens artísticas que não tivessem sido trabalhadas durante o bimestre.

Assim, no início de uma aula-encontro ou no final de um caderno, a nutrição estética expandia e alimentava a percepção da arte e da cultura em diferentes manifestações e linguagens, em tempos e lugares muito diversos.



Retomar este conceito que se torna ação na formação de educadores sob o olhar de duas educadoras é delinear suas estéticas pessoais. Diz Ana Albano (2007, p. 1): “Cada movimento, gesto, decisão está intrinsecamente conectada à estética de cada pessoa, que, como impressão digital, deixa sua marca única em tudo que toca.” Que marcas a “nutrição estética” deixou em nossas ações na formação de educadores depois de 24 anos de nosso primeiro encontro provocado por ela? Em primeira pessoa, a pesquisa convoca o olhar de cada uma de nós e nos junta novamente nas reflexões finais.

Ressonâncias e recriações pela voz de Renata: o jogo da observação e da criação

O momento inicial de conexão, de alimento no início de cada aula no Espaço Pedagógico, que nos transportava para um lugar de devaneio, de beleza, de imaginação, deixou marcas que tem me acompanhado nos meus vários momentos de trabalho como formadora de professores. Inicialmente, como coordenadora pedagógica por 20 anos de uma escola particular de São Paulo, que acreditava que a Arte é mais que uma linguagem - é uma forma de pensar o mundo, era responsável pela formação contínua de educadores. Entretanto, foi como professora de um curso de Pedagogia em uma ousada faculdade particular e em projetos de formação continuada pelo Brasil, que retomei o prazer de juntar teoria e prática e de acompanhar a transformação da relação das pessoas com a educação. Numa busca pela coerência de ensinar fazendo, sem fragmentar teoria e prática e tentando pensar numa formação transformadora, precisaria pensar não só no conteúdo, mas no formato das aulas; não só na teoria que fundamenta o trabalho, mas na criação de um clima propício para questionar, ampliar e estender a potência de processos educativos tanto para eles e para elas, como para seus alunos e alunas.

O mergulho nesta condição de docente, unida à experiência vivida como coordenadora pedagógica de uma escola singular, me fez avivar crenças, entre elas a valorização da arte que

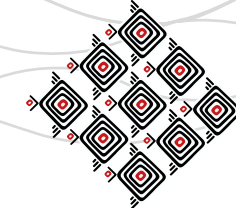


nos coloca num movimento de criação e reflexão que permite olhar para nossas vidas com mais intensidade sendo, portanto, um meio formidável para entendermos o mundo, a educação e a nós mesmos aprendizes. A Arte é transformadora, ela promove no sujeito novos olhares, um corpo sensível e atento, ampliando significações pois “tem como função recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é a experiência de toda a humanidade”, como confirma Albano (2007, p.3).

Veia Vecchi (2017) sugere que a estética é um ativador de aprendizagens por aguçar a sensibilidade e proporcionar conexões entre vários elementos. Portanto, se queremos formar professores com uma visão mais ampla de mundo é necessário que a arte esteja presente no seu processo de formação, mas não uma arte com um fazer técnico, com potencial reduzido. E sim uma arte que leve o professor a criar empatia, a refletir, a olhar através.

Esses conceitos de Albano (2012) e Vecchi (2017) me ajudaram também a ter a convicção sobre a necessidade de oferecer um fazer artístico como experiência, como exploração e como reflexão para meus alunos. Nesse sentido, entendo que ao pensar com as mãos, vamos ter uma compreensão diferente sobre os conteúdos que estão sendo ensinados. Ao oferecer possibilidades de experiências que envolvam várias linguagens e que possam favorecer a percepção de si, abre-se espaço para a compreensão do seu próprio processo de aprendizagem, aprendendo a olhar com outros olhos, com maior atenção e escuta.

Ao propor uma tarefa mais prática, observava que os alunos colocavam seu conhecimento em jogo. Para poder construir algo concretamente é necessário ter compreendido um determinado conteúdo. O conhecimento só é conhecimento quando colocado em relação, quando é tocado pela experiência que nos afeta, como propõe Dewey (2010) ou Larrosa (2017) Por outro lado, a arte é por si só interdisciplinar e possibilita costurar diferentes áreas do conhecimento, oferecendo ao currículo da graduação um modo mais orgânico voltado à complexidade, à reforma do pensamento como diria Morin (2002).



Assim, a nutrição estética passou a ser parte de minhas ações docentes, presente na rotina proposta marcada por uma sequência de momentos que se repetem em cada encontro, além da nutrição estética como a síntese que narra o encontro anterior, pontos de observação e avaliação ao final do encontro, como vivi no Espaço Pedagógico.

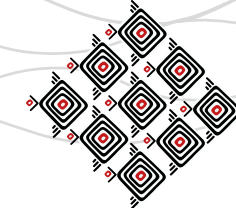
A Nutrição Estética é um momento em que ofereço algo, estético, artístico ou poético para alimentar a alma. Pode ser um trecho de um filme, uma imagem, uma música, uma pequena história, uma apreciação de uma obra de arte, entre outras possibilidades. Acontece sempre no início da aula também para que todo mundo se conecte ao mesmo assunto, para começarmos a aula olhando para o mesmo lugar. Ela também acontece como um modo de ampliar o universo cultural dos alunos.

Penso sempre em como convidar meus alunos para essa relação com a arte entendendo que o espaço pode ser um ótimo parceiro para esse movimento. Então desde o momento em que começo a preparar a aula vou criando laços entre objetos e os conteúdos do encontro. Levo sempre comigo uma maleta com as muitas provocações materiais que vão ser organizados com uma intencionalidade coerente aos meus propósitos educativos. Independente do espaço físico que tenho disponível para o encontro, procuro recursos para que os materiais fiquem convidativos às várias ações poéticas, como que para dar desejo às mãos agarradas a canetas...

Entre muitas “nutrições”, destaco uma proposição feita com alunos da Pedagogia organizados em grupos de quatro pessoas. Juntos eles iriam ao Largo da Batata, perto da faculdade em São Paulo onde está a Estação Faria Lima do metrô. Um lugar de passagem com muitos ônibus e pessoas circulando. Lá deveriam observar uma mesma cena durante uma hora. Cada participante do grupo teria um foco de observação e registro específico: foco nos sons com registro sonoro, foco nas relações com registro escrito, foco nos espaços com registro imagético e foco gestos/corpos das pessoas com registro gestual. Ao final o grupo precisaria transformar os quatro registros num único.



Fig. 1. Título. Foto-ensaio composto com oito fotografias digitais da autora.



Os registros foram apresentados em formato de filmes, desenhos, fotos, representações de cenas, músicas e ruídos. Um dos aspectos que mais chamou a atenção foi a sonoridade do lugar. Um dos grupos apresentou um registro fotográfico ao som de instrumentos musicais distribuídos para a plateia, com o intuito de todos tocarem desordenadamente ao mesmo tempo, provocando a participação de todos. Muitas sensações e revelações vieram à tona. Passamos todos os dias por aquele lugar e não enxergávamos quase nada. Ouvimos, mas não escutávamos. Tropeçamos nas pessoas e nem sequer prestávamos atenção a elas. Caímos em buracos, mas nem sempre percebemos as calçadas. O Largo da Batalha, a cidade, como nutrição estética gerou tantos outros olhares e compreensões...

Como este, muitas outras nutrições estéticas foram e são oferecidas. Elas ressoam também em meus estudantes, como na avaliação sobre o curso escrita por Luciana, umas das alunas do curso de Pedagogia:

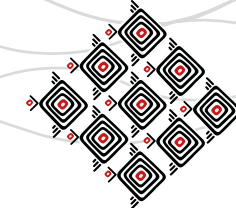
A nutrição estética certamente foi um diferencial desde o início. Além de ser um fator motivador para a aula, também nos auxiliava a nos prepararmos para a aula depois de um dia atarefado. As temáticas que não tinham intenção de compor “conteúdos” para a disciplina não deixaram de impactar e significar nossas discussões.

Ressonâncias pela voz de Mirian Celeste: encontros provocadores com a arte

Uma estante na casa da serra. Um pacote amarrado com laço. E na manhã ensolarada, re-memoro criações, revejo o quanto refleti em textos e planejamentos detalhados e carinhosamente guardados nos cadernos, nas pastas, nos portfólios finais construídos com as professoras e coordenadoras que viviam comigo o que chamávamos de Prática Estética, como parte integrante do curso de formação.



Fig. 2. Título. Foto-ensaio composto com oito fotografias digitais da autora.



Não cabe aqui narrar tantos momentos marcantes desta história vivida, mas trago um fragmento do texto escrito em março de 1991 no caderno que marca um novo início:

Prática Estética

A prática estética é um *espaço*. Espaço do experimentar significativo das linguagens não verbais e verbais.

Espaço de procurar em si mesmo a significação do fazer/pensar arte para o educando, seja criança, adolescente ou adulto.

Espaço interno e externo, tornado consciente, atento, instigador.

Espaço do desvelar. De trazer à tona o ser sensível com seus sonhos e fantasmas, suas idealizações bloqueios.

Espaço do ampliar. De se apropriar, com um olhar pensante, das poéticas das linguagens artísticas com seus alfabetos, suas sintaxes, seus significados e significações. Espaço da nutrição estética.

Espaço do jogo, do brincar, da invenção, do imaginar.

Além de compreender a prática estética como um espaço privilegiado, o texto prossegue, trazendo dois outros aspectos: como um “*encontro* com o ser artista de cada um” – com o mergulho do ser sensível, com o pensamento visual, com a forma expressiva que crio, com a forma do outro, com o olhar pensante do outro; como uma “*práxis* que enlaça teoria e prática” – calçada no fazer, na produção, na teoria, na reflexão especulativa, que se depara com a realidade observada, representada, simbolizada, abstratizada, essencializada, que instrumentaliza o fazer e potencializa o por fazer e os modos de fazer de si e do outro e que exige estar disponível para viver processos em movimentos de prazer e mal estar, de equilíbrio e desequilíbrio, na busca de sentido e de “felicidades sensíveis.



Fig. 3. *No encontro com as memórias afetivas.* Foto-ensaio composto com sete fotografias digitais da autora.



Assim, a prática estética era compreendida como *espaço, encontro e práxis*. A nutrição estética era nela inserida e se tornava parte de cada aula logo em seu início, como constato em muitos cadernos da época e que se perpetuaram em minhas andanças pedagógicas. Abrindo cadernos percebo na pauta a presença constante do momento da prática estética, marcada como espaço, encontro e práxis. E para mim foi extremamente gratificante tornar a olhar estas memórias e perceber que mesmo fazendo parte de minha pauta em cada aula na graduação ou na pós-graduação, ela não é denominada como um momento especial, embora exista quanto tal. Isto fica testemunhado no texto que escrevi com Lucia Lombardi e que foi apresentado no XXVII ConFAEB (2017, p. 1950):

Ampliar horizontes e repertórios exigem que façamos também curadorias educativas, selecionando o que podemos utilizar como nutrição estética. Livros sem texto, por exemplo, costumam ser uma grande novidade para os estudantes de Pedagogia, assim como vídeos com obras contemporâneas, tais como o de Stela Barbieri, laboratórios de dança e desenho com o Segni Mossi e outros projetos de intervenção que vamos recolhendo em nossas experiências docentes, visitas às exposições, espetáculos de dança e teatro e concertos também são nutrições registradas.

Assim, ao colocar em foco a ação específica de nutrição estética, Renata me fez perceber é que a nutrição estética ficou tão colada à minha pele pedagógica, é parte tão inteira em minhas práticas docentes, que não a tenho mais nomeado para meus alunos como tal como uma ação específica que é planejada tendo em vista o grupo específico, os conceitos que gostaríamos de levantar, e especialmente a possibilidade de provocar encontros com a arte. Neste sentido, percebo este momento como deflagrador de um conceito que me é tão caro: a mediação cultural. (talvez no futuro possa amarrar tudo isso como síntese de minha vida pedagógica.)



Fig. 4. Com o olhar em um fragmento.



Fig. 5. Waltércio Caldas. *Emoção estética*, 1997.

Passeio entre uma infinidade de exemplos que poderiam estar aqui compartilhados. Bastaria colocar algo retirado das últimas aulas, como a leitura do livro *História de Amor* de Regina Coelli Rennó (1992) na semana passada com estudantes de Pedagogia. Um livro só com imagens, uma história de amor entre dois lápis.

Como nutrição estética, o livro, a obra, um material, uma proposição, ou mesmo viver a obra *Caminhando* de Ligya Clark no corte exploratório da fita de Moebius, o que se pretende com a nutrição estética é o que nos traz Waltércio Caldas. Para o leitor, apenas primeiro um fragmento... Seria preciso lê-la antes de adentrar em seu título.

O que nos dizem estes sapatos? Sofrem com o peso da barra? Que incógnitas nos põem a decifrar? E poderia ainda perguntar: por que a professora escolheu esta imagem para iniciar a aula de hoje? O mistério não se esgota ao ver a reprodução da obra por inteiro.

Não cabe aqui, nem com meus alunos a explicação da obra, entendida por Rancière (2010) como um ato embrutecedor do explicador, que não só não deixa espaço para a interpretação como interrompe e paralisa o ato de pensar, pois uma explicação se encerra em si mesmo.

Ao escrever este texto, ao escolher esta imagem, ao colocar um fragmento para que a legenda da imagem não sufoque o “suportar o estado de dúvida” do leitor, como nos pede Dewey (ano), tento exemplificar a atitude propositora que está presente na nutrição estética. Talvez ela faça buscar informações sobre o artista que estará presente na 33^a. Bienal de São Paulo, mas mais do que isto, pode nos fazer pensar porque a emoção estética faz levantar o dono hipotético do par de sapatos e porque eu a escolhi para fechar a minha fala e adentrar nas reflexões finais. Por que?

Vejo hoje, na provocação de Renata, o quão importante é marcar este momento tão presente no curso de pós-graduação e no curso de Pedagogia, pois pode tornar este momento mais consciente e provocador para que contamine outros, como contaminou Renata.



Reflexões para continuar pensando

Morin (2002, p. 2) nos diz: “Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos”. A nutrição estética é um modo de provocar uma tradução, uma reconstrução que faça sentido para si mesmo e que seja provocadora para buscar outras respostas para além do *habitus* que nos molda. *Habitus* como um “sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a ação planejada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões.” (PERRENOUD, 1993, p.24).

Podemos estar tão impregnados por um esquema de ação, por um *habitus* tão restrito que só conseguimos perceber esta realidade, ou a que nos mostram, com este pano de fundo. A nutrição estética pode ser um gatilho para outras percepções, pois nossos esquemas de ações também pedagógicas podem ser comparados a uma bala muito forte de menta que nos tira a possibilidade de perceber o gosto diferenciado de outra qualquer. Tudo terá um forte sabor de menta, já impregnado em nosso próprio corpo. Acontece o mesmo em nossa pele e corpo pedagógicos que precisa ser sacolejada, sacudida, cutucada para também pensar em nutrições estéticas que possam se tornar experiências estéticas.

Eisner (2008) em seu provocador texto - *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* - enfatiza a importância da experiência:

As artes são, no fim, uma forma especial de experiência, mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. (EISNER, 2008, p. 15).



A experiência é parte integrante deste texto, pois nos toca especialmente como professoras e pesquisadoras que se nutrem da arte e por meio dela exploram ideias e desafiam e estimulam o “apetite de aprender”. Apetite que também se amplia ao voltar a um encontro depois de 24 anos, com histórias que se desenrolaram em paisagens diversas e horizontes comuns. Histórias de pequenos gestos que aqui apenas iniciam uma nova caminhada...

Referências bibliográficas

ALBANO, Ana Angélica. A Arte como objeto de políticas públicas in **Revista Observatório Itaú Cultural** - OIC. – n. 13 (set. 2012). São Paulo: Itaú Cultural, 2012, p.55 a 62.

ALVES, Carla Juliana Galvão. **História de vida e a constituição de ser e fazer-se docente em Artes Visuais**. Tese (Doutorado em Educação) .Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015 Universidade Estadual de Maringá,2015. (“Orientador: Geiva Carolina Calsa).

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

EISNER, Elliot C. o que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Curriculo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Stanford University, Estados Unidos.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre: Educação, 2007

MARTINS, Mirian Celeste e LOMBARDI, L.M.S.S. Ensino de Arte no curso de Pedagogia: travessia e perigo. In: **Anais XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil ; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>>. Acesso em 10/08/2018.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro:



Bertrand Brasil, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Olhares e dizeres revelando a identidade de professoras**: refletindo sobre a formação docente. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado). Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VECCHI, Vera. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia**. São Paulo: Phorte, 2017.



LAMBETEIROS, FALANTES, BISBILHOTEIROS, BRINCANTES... ARTEIROS: CONSTRUINDO SABERES, FAZERES, ENTRELAÇANDO OLHARES SOBRE FORMAÇÃO MULTICULTURAL DESSA TERRA CHAMADA BRAZILIS. UM PROJETO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nadia Teresinha Moraes Nelson - PMPR

Resumo

O presente texto se configura em um relato de experiências vivenciadas fruto de um projeto que tem suas atividades desenvolvidas com 290 estudantes da Educação Infantil, em uma instituição escolar pública, buscando através de seus conteúdos colocar a criança em contato com a formação multicultural do povo brasileiro priorizando nossas raízes indígena, branca e negra em especial os de nossa região. Este projeto foi pensado como facilitador, motivador, estimulador, oportunizando vivências através de práticas educativas onde o brincar, o jogar, a magia e o encantamento das linguagens da arte, possam suscitar ações e reações, contribuindo de fato na educação da criança pela arte. Sendo assim, as experiências relatadas na efetivação do projeto podem contribuir com as práticas pedagógicas de arte/educadores que atuam na Educação Infantil.

Palavras-chaves: Arte – educação. Ludicidade. Multiculturalismo.

Introdução

Foi vasculhando os rascunhos de minha infância que encontrei algumas palavras para nomear e iniciar o projeto falando sobre essas criaturinhas intrigantes, risonhas, divertidas, curiosas, espertas, que criam teorias, se informam, trocam idéias, prestando atenção sobre si e o mundo que as cercam: essas criaturinhas chamadas crianças, como todos nós fomos um dia. Crianças corajosas que deslocam o pré-estabelecido vendo, imaginando, simbolizando, construindo seus conhecimentos do mundo, no mundo, rascunhando os labirintos de suas memórias e os caminhos de suas e de nossas histórias. Crianças brancas, negras, pardas, amarelas, vermelhas,



indígenas, africanas, afro descendentes, geradas pela mestiçagem brasileira, possuidoras de variados credos, crenças religiosas, parecidas, semelhantes e ao mesmo tempo diferentes, mas, iguais por serem simplesmente crianças.

Respeitando e refletindo sobre esses e muitos outros conjuntos de ações/reações/contradição, sentimentos, igualdades/desigualdades dessas crianças que chegam a Educação Infantil, receosas, ressabiadas, assustadas, mas, corajosas para o desafio, um novo desafio de aprender/apreender/ensinar.

O contextualizar, o fazer e o ver foram priorizados, criando possibilidades para que fosse compreendida, apreendida e incorporada pela criança, se tornando parte integrante de seu repertório, de suas ações e de suas vivências, contribuindo em seu processo de formação de produtora de sentido sobre si, do e sobre o mundo.

Reflexões sobre a criança, o lúdico e o Ensino da Arte

- **A criança** contemporânea está envolvida em um mundo com constantes metamorfoses envoltas em incríveis tempestades de informações/desinformações oferecidas pelas indústrias culturais de massas, publicidade, novas mídias, globalização, pela saturação de informações que promovem crise em todos os setores de sua vida individual e coletiva resultando em profundas modificações, afastando-as do aprendizado gerado pelo convívio proporcionado no diálogo e a coexistência frente a frente à sociedade em que se inscrevem.

Imaginem o olhar, o estar e ser criança tentando entender os aspectos que englobam sua inserção em uma escola, em uma sociedade, em uma nação híbrida constituído por múltiplas misturas étnicas e culturais provocadas pelo acréscimo em nossa matriz indígena, portuguesa e negra, e, as migrações em escala global de povos oriundos dos demais países europeus, árabes e asiáticos que por aqui aportaram.



- **O lúdico** é a brincadeira, é o jogo, é a diversão, sempre presentes na trajetória do ser humano independente do tempo histórico e social. As iniciativas lúdicas justapostas à educação transcorrem sobre reflexões teóricas desde a antiguidade com as ideias de Platão apontando para a seriedade da utilização e a prática dos jogos na educação de crianças em seus primeiros anos de vida. Nos séculos posteriores os benefícios sobre a utilização do lúdico na educação foram abordados defendidos, analisados, ampliados, gerando subsídios para formulação de uma educação lúdica pertinente a contemporaneidade permitindo a criança e ao educador uma simbiose na construção do saber tornando o aprendizado criativo e prazeroso.

Ana M. Barbosa (1984) diz que é possível buscar uma abrangência maior no âmbito cultural, e assim desenvolver aulas mais dinâmicas e articuladas que possibilitem a criança o “fazer arte” brincando propiciando o desenvolvimento de um processo próprio de criação, utilizando potencialidades e habilidades, para desenvolver técnicas de aprendizado individual e coletivo e de produção artística.

- **O Ensino da Arte** na Educação Infantil vem sofrendo profundas e significativas mudanças nos últimos tempos buscando aprimorar a educação pela arte onde o educador possa se tornar mediador entre o mundo da fantasia e o mundo real em que as crianças estão envolvidas, procurando auxiliar o processo de construção gradativa do seu aprendizado, possibilitando o desestruturar outros modos de ver, de sentir, de estar no mundo.

As crianças estão abertas a vida, sem preconceitos; são receptivas a novas experiências. Portanto cabe ao professor não romper esse processo de apreensão da realidade e do imagético. Quando fomos capazes de nos diferenciar, preservando as nossas marcas pessoais, e ao mesmo tempo nos integrando aos grupos sociais, teremos também a possibilidade de amadurecer e crescer espiritualmente, cada vez mais aptos a ler e o interpretar que o mundo tem a nos dizer e o que podemos dizer a ele, numa interação dialógica que envolve construção a apropriação da história e do conhecimento (PILLOTTO, 2007, p. 23).



Assim o ensino da arte na educação infantil disponibiliza a criança uma maneira de ampliar seu olhar sobre o mundo, de revelar sua representação sobre a realidade, colaborando para o seu desenvolvimento expressivo perante a construção de sua poética pessoal, auxiliando no desenvolvimento de sua criatividade, assim, tornando-a um indivíduo mais sensível e ao mesmo tempo permite que construa a leitura do mundo e de si mesma.

Portanto, não basta apenas informar a criança, dar conteúdos é preciso *que o arte/educador* apresente as crianças linguagens artísticas geradoras de situações de aprendizado possibilitando a construção de uma consciência estética, aliadas à educação dos sentidos onde o saber ver e apreciar se associem ao fazer experiências com a arte: o tocar - relacionar-se com matérias e materiais - e o ser tocado - sentir-se afetado pelos acontecimentos.

A união do lúdico ao ensino da Arte propicia a criança independentemente de sua raça, cor, credo, condição social e se é portadora de distúrbios de aprendizagem, síndromes ou não, dar seus primeiros passos no mundo e no jogo da vida. Ao caminhar a criança o faz com prazer e alegria, envolvendo-se por completo, com todos os sentidos, transformando os seus desejos de maneira prazerosa e significativa para a construção de sua identidade, auxilia sua compreensão sobre si, sobre os outros e ampliando seus olhares.

O projeto

A Escola Municipal Patrícia Pineschi está situada no Município de Porto Real, cidade localizado na Região das Agulhas Negras, no lado fluminense do eixo Rio/São Paulo, no Sul do Estado do Rio de Janeiro, cujos primeiros habitantes, antes da chegada do homem branco, eram Puris, índios nômades que viviam da caça, da pesca e da agricultura primária. No



decorrer dos tempos foram aprisionados para trabalhar como escravos nas fazendas de café e conseqüentemente iniciando seu processo de extinção. Com o extermínio da população indígena aqui existente, acrescido a chegada do negro, ao posterior o declínio da produção cafeeira culminado com a Abolição da Escravatura, vários colonos de outras nacionalidades foram chegando e se instalando na região perpetuando o processo de miscigenação biológica e cultural em nossa região.

Projetando

Por acreditar ser possível desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade mesmo com um número elevado de crianças (290) tão pequenas, com turmas de maternal III, Prél e Pré II, pois, pode-se planejar um projeto com todas as crianças da Instituição, envolvendo cada grupo em função da idade e das capacidades (BRASIL, 1998, p. 65, vol. 10).

Idealizei o projeto com duração de aproximadamente 8 (oito) meses, dividido em etapas gradativamente construídas e apresentadas ao educando onde todas as ações realizadas juntamente com seus resultados foram acompanhadas de avaliações. As avaliações ocorriam ao final de cada atividade através conversas, nos diálogos professor/criança/professor, em observações de pequenos detalhes tais como um olhar, um comentário, um sorriso, uma ação/reação/participação da criança e da aceitação por parte das turmas perante as propostas realizadas.

Estas avaliações se tornaram norteadoras e responsáveis pelo desenrolar de sua construção, onde cada etapa foi interligada e voltada para as particularidades e as necessidades aprendizado dos educandos fossem atendidas.

Para melhor compreensão do seu desenvolvimento, o projeto foi realizado em quatro etapas, conectadas entre si.

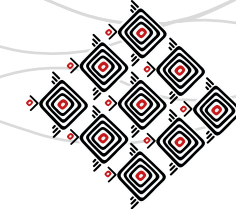


Fig. 1 e 2. Ouvindo história e obra “Olhos da Mata”.

- 1ª Etapa: Olhos da mata – Paiquerê¹

1.1 - Lemos imagens de obras de artistas plásticos brasileiros Naif contendo matas, animais, rios, criamos histórias e fomos apresentados a novos personagens – os Índios em fotografias, em pinturas retratando crianças, aldeias, mães indígenas e conhecemos suas lendas, seu artesanato, suas pinturas. Experimentamos suas comidas, pintamos com as mãos, experienciamos argila, desenhamos, desenhamos com carvão, fizemos e pintamos com tintas de pigmentos naturais.

Criamos a história “Olhos da mata” utilizando as imagens já apresentadas e acrescentamos a obra do artista plástico Geraldo Cruz, cujo nome deu origem a 1ª etapa do Projeto “Olhos da mata”.

1.2 - Florestando no Paiquerê - Instalação no pátio interno da escola feita com árvores cujas copas, foram feitas de bambolês forrados com jornais pintados pelas crianças, ao som dos elementos da natureza e músicas indígenas.

- Ouvimos a história do “Paiquerê” contada em um livrão feito de papelão, com os personagens da mitologia indígena e acrescentados dos personagens folclóricos – o Saci, a Curupira e a Mula-sem-cabeça. Olhamos em espelhos e nos tornamos os “Olhos da Mata”, os cuidadores da natureza, os responsáveis em preservar o meio ambiente.

2ª Etapa: Por mares nunca dantes navegados

2.1 - Navegar é preciso - história criada com ajuda das crianças contada através de fotografias e imagens com obras de artistas plásticos Naifs brasileiros, retratando a chegada dos

¹ **Paiquerê:** Mitologia sulina do Brasil originada das tradições indígenas. Paiquerê é uma espécie de paraíso, que possui campos lindos com rios límpidos que correm em vales verdes com árvores frutíferas. Neste local vive o lobo guará que tem a pelagem cor de ouro e que brilha ao sol, bem como araras, maracanãs que colore a paisagem.

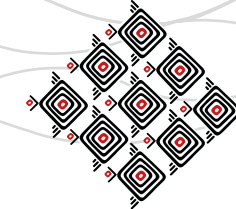


Fig. 3, 4 e 5. Instalação – “Paiquerê”.

homens brancos nessa terra chamada Brazilis. Conversamos, lemos as imagens e fizemos suas releituras.

2.2 - Barco à vista! - Aproveitando os desenhos feitos nas etapas anteriores do projeto foi construída a Instalação “Por mares nunca dantes navegados 1” contendo um barco de papel feito com colagens dos desenhos das crianças, navegando em um mar de “faz de conta” ouvindo seus sons. Essa embarcação traziam os brancos com vários baús contendo objetos que os índios não conheciam.

2.3 - Jogo: Tchibuum... e um baú caiu! – fizemos a caça ao baú e lemos os objetos que lá se encontravam.

2.4 - Troca aqui, troca lá e vamos brincar! - ensinamos aos brancos uma de nossas lendas indígenas da região - “A lenda da Pedra Sonora”.

No troca, troca os brancos nos ensinaram suas histórias, desenhamos suas cirandas, cantamos e dançamos suas cantigas de roda, depois desenhamos e pintamos o que vivenciamos. Conhecemos os costumes do branco, suas comidas e principalmente o café e aí... ..Cafezamos.

2.5 – Cafezamos ,cafezando e... conhecemos as mudas, o pé de café, suas sementes, como torra-los, experimentamos o café, vimos os pés que foram levadas e apresentadas pelo porteiro da escola. Experimentamos o café fresquinho feito e servido pelas nossas merendeiras e pintamos utilizado as borras do café.

3ª Etapa: _ **Sawabona:** “Eu te respeito, eu te valorizo, você é importante *pra* mim”.

_ **Shikoba:** “então eu existo pra você”².

3.1- E lá vem mais ummmm... Barco à vista! - Acrescentamos mais um barco na Instalação

² **SAWABONA**, quer dizer: “Eu te respeito, eu te valorizo, você é importante para mim”. **SHIKOBA** é a resposta dada, que quer dizer: então eu existo pra você. Cumprimento usado na África do Sul.



Fig. 6 e 7. Livrão de história e cuidadores da natureza.

“Por mares nunca dantes navegados” tamanho igual ao que tinha sido feito anteriormente e dessa vez trazendo o negro com sua cultura, suas danças, suas comidas.

3.2 - Vendo, lendo e relendo ... Vimos imagens sobre a Cultura Negra em fotografias e pinturas, experimentamos suas comidas, vimos o colorido de suas estamparias, os animais selvagens, suas danças enfim conhecemos um pouco do seu legado. Lemos as obras apresentadas, conversamos sobre elas e as imagens foram fixadas em nosso Museu Rápido. Fizemos suas releituras.

3.3 - Conhecemos a adicissa (esteira de taboa) e a utilizamos para brincamos de faz de conta.

3.4 - Sou eu, sou eu... Cantamos, tocamos com pauzinhos feitos de pedaços de cabo de vassoura e dançamos o Maculelê.

3.5 - Rebola, rebola assim, braços pra lá, pernas prá cá... pés e olhos sem parar, vendo, ouvindo e dançando o Samba, o Maculelê e jogamos Capoeira com os meninos do Projeto social “Vem pro Circo”, da Prefeitura Municipal de Porto Real.

4ª etapa – Olha de novo e olha outra vez: não existem vermelhos, brancos, não existem negros – somos todos um arco-íris.

Com o fim do ano chegando aconteceu o encerramento do projeto, onde procurei trabalhar com as crianças essa mistura de cor/cores, credos, crendices, religiões desse povo, esse arco-íris multicultural que é essa terra chamada brasilis.

4.1- Nasce a Jacira, (boneca de pano) uma menina faceira, uma mestiça brasileira filha de branca com um negro, neta de índios com brancos trazendo com ela todo o gingado do arco-íris brasileiro.

4.2 - Batuca daqui, batuca de lá todo mundo quer é batucar! – chegamos à escola e nos deparamos com músicos da Banda Municipal da Cidade, compostas por alunos da rede Mu-

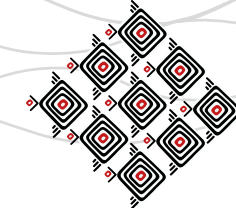


Fig. 8, 9 e 10. Instalação “Por mares nunca dantes navegados” chegada do branco.

nicipal de Educação com idades variadas, tocando instrumentos de percussão. Em outro dia assistimos a uma apresentação da banda, conhecendo seus instrumentos e experimentamos tocar vários deles.

4.3 - Rufem os tambores!

Os tambores foram escolhidos entre vários outros instrumentos que poderiam representar a união de nossas raízes indígena, branca e negra sendo confeccionados com latas de diferentes tamanhos, todos decorados com desenhos e sobras de papelão corrugado totalizando 29 tambores responsáveis por uma variedade de sons. Para confeccioná-las contamos com a ajuda das disciplinares.

Ao chegar à escola as crianças foram surpreendidas com a exposição dos tambores, ao som de gravações contendo instrumentos percussão e o grupo do Olodum. Conteí a história dos tambores através de imagens e foi realizado o jogo do Eu Quero, eu quero...

4.3.1 – Jogo do Eu Quero, eu quero... feito com cartelas de cartolina pintada com as cores dos tambores e as letras P, M, G em diferentes tamanhos, com regras criadas e combinadas juntamente com crianças onde cada um tocava o tambor da cartela por ela sorteada.

Após o sorteio e distribuição dos tambores entre as crianças, manuseamos livremente, exploramos os diversos sons e finalmente tocamos cantando músicas infantis. Trocamos e tocamos os tambores brincamos por toda a escola.

E assim, ao rufar dos tambores, finalizamos o projeto com muitas músicas, brincadeiras e muita risada. Relato que todas as obras e fotografias com as quais trabalhamos no decorrer do projeto foram expostas no nosso “Museu Rápido”, mural feito à altura das crianças, possibilitando que pudessem apreciá-las ao transitarem pelo pátio da escola.



Fig. 11 e 12. Instalação “Por mares nunca dantes navegados” chegada do negro.

Considerações finais

Através do referido projeto acredito ter conseguido romper paradigmas, desmitificando estereótipos, essas “gavetas prontas”, existentes ante aos trabalhos estruturados, apresentados e realizados em escolas tais como: o “Dia do Índio”, onde o índio é retratado com cocares emperdigados nas cabeças das crianças entre outros adereços, o transformando em um ser alegórico e carnavalesco. O negro, sempre surgindo como ser inferior, o branco europeu como “retrato da cultura civilizada”, fatos que acarretam o empobrecimento da riqueza histórica/cultural brasileira sempre aprendida de formas padronizadas. Aprender Arte envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1998, p.19).

Compete esclarecer se levarmos que em conta no transcorrer de sua realização, não houve a preocupação para que as propostas de atividades trabalhadas ensinassem teorias de arte, técnicas de pintura, movimentos de dança, entre outros e sim, consistissem em oportunidades para que as linguagens artísticas e as diferentes manifestações culturais fossem compreendidas, aprendidas e apreendidas pelas crianças através do lúdico associado à Arte. E onde foram oferecidas atividades onde prevaleceram o experimentar e o experienciar ritmos, movimentos, materiais, onde o ver, olhar, sentir, cheirar, degustar, brincar, o sorrir, o prazer de fazer, permitisse a criança compreender, apreender e apreender através da Arte, com arte e fazendo arte, sem a intenção de criar futuros artistas, mas, levar a criança apreciar e se tornar futuramente um fruidor da arte.

No referido projeto também não foram realizadas atividades diferenciadas entre as turmas de Pré I e Pré II, as propostas foram as mesmas, sendo adequadas de acordo com as respostas dadas pelas turmas, cujo foco principal não foram os resultados finais, e sim, a criança como um todo, respeitando o seu desenvolvimento e seu jeito único de ser, procurando auxiliá-la no seu processo para a construção do aprendizado.

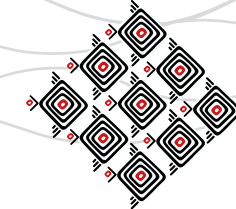


Fig. 13, 14 e 15. Apresentação dos instrumentos - Assistindo a Banda Municipal - Experimentando os instrumentos.

Ressalto que inicialmente a execução do projeto causou um estranhamento com a equipe da escola, com pais e responsáveis gerados pela utilização de materiais alternativos, o não uso das salas, o emprego de todos os espaços disponíveis da escola, o “barulho” educativo, a bagunça organizada gerada antes, durante e após as atividades levando certo espanto, uma quebra de paradigmas, um estranhamento nos diretores e aos demais funcionários, fato aceitável por não terem presenciado anteriormente nenhum trabalho executado dessa maneira.

Foi interessante observar a gradativa mudança de atitude em relação aos funcionários/pais/professor/projeto, a aceitação do trabalho e principalmente do professor, a procura pelo entendimento, o auxílio dos mesmos no transcorrer do projeto ao presenciarem a resposta positivas dadas pelas crianças ao término de cada atividade proposta.

Inúmeras foram as dificuldades que encontrei e encontro constantemente em meu trabalho como professora de Arte podendo mencionar alguns exemplos: a falta de local propício, ou melhor, locais, uma vez que para dar aulas não preciso somente de uma sala específica, mas necessito de local como uma área livre ou qualquer local agradável em que eu possa ler uma imagem, contar uma história, fazer uma brincadeira, pintar, ou seja, trabalhar em um espaço fora da sala de aula de uso cotidiano da criança.

Limitação de espaço na escola para realizar as atividades propostas pelo projeto, muitas vezes sendo necessário fazer mudanças para dois ou mais locais no mesmo dia dependendo da posição sol, da chuva, da ocupação das poucas áreas livres por outros professores.

Pouco tempo de aula 00h45min uma vez por semana por turma, somados a falta ou escassez de material. A escola ofereceu materiais de acordo com o que possuía, mas, perante o número elevado de crianças aproximadamente 290, mesmo para uma aula “tradicional”, e, em relação a um projeto não são suficientes.

Falta de local apropriado para o armazenamento dos materiais necessário para a realização das aulas, como também local para a exposição das produções bi e tridimensionais das crianças.

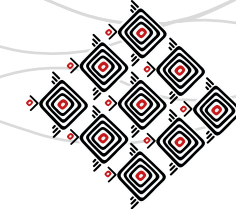


Fig. 16, 17 e 18. “Rufando os tambores”.

Enfrentei a insuficiência de material como um desafio que me levou a pesquisa de diferentes materiais e suportes para o fazer propriamente dito, jornais, revistas, caixas de papelão, sobra de papelão de embalagem, sobras de papeis, sementes, folhas de plantas, argila, carvão entre outros. A exploração, o manuseio, o mergulho no desconhecido ao testar novos materiais, texturas, formas, experimentando diferentes elementos não usuais e diferenciados possibilitaram as crianças o estranhamento, perante o novo, o diferente permitindo um percurso de criação com liberdade.

Através da aceitação e participação conquistada com o trabalho realizado ao longo do projeto das diretoras, do corpo docente, dos funcionários e a paulatina aceitação dos responsáveis que consegui a efetivação do mesmo.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Arte/Educação no Brasil: Aprendizagem Triangular**. In: Jocélia Maria. (Org.). **O ensino da arte em foco**. Florianópolis: UFSC, 1994.
- _____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curricular e Nacionais Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MUNIZ, Luciana. **Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda;
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.
- NICOLAU, Marieta Lucia Machado, DIAS, Maria Célia Moraes (org.) **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual**. Revista Univille, 2007.



A DANÇA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO DE CASO

Nayana Soffiatto¹ - UPM

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se desenvolve o ensino de dança nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Para tanto, optou-se por fazer um estudo de caso da E.M.E.F. Brigadeiro Henrique Raymundo Dyott. Foi desenvolvida uma entrevista com a arte-educadora em dança da escola, articulando-se com os documentos estudados. A partir disso, conclui-se que são altamente relevantes os conteúdos da dança inseridos no currículo escolar, embora ela ainda não esteja incorporada de fato nas escolas paulistanas.

Palavras-chave: Dança. Escola. Arte-educação.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo entender como a dança vem ganhando espaços nas escolas da rede municipal de São Paulo.

Assim, inicia-se com a leitura dos materiais desenvolvidos para auxiliar os professores no desdobramento de atividades ligadas à arte e ao corpo. As leituras foram ampliadas com o estudo da artista, pesquisadora e docente de dança Isabel Marques (2010). Em um segundo momento, optamos por aprofundar a pesquisa com um estudo de caso da E.M.E.F. Brigadeiro Henrique Raymundo Dyott Fontenelle.

Apesar de ser um relato e reflexão de uma pequena parcela da situação da dança na rede municipal de São Paulo, o trabalho torna-se relevante diante da pouca produção referente à dan-

¹ Nayana Soffiatto, professora na Escola Arraial das Cores, técnica em Dança pela ETEC de Artes de São Paulo e Pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Email: nayanasoffiatto@hotmail.com.



ça no contexto escolar, sendo que algumas das pesquisas acadêmicas feitas nesse âmbito são discutidas a partir da perspectiva da educação física e não da arte.

Arte e Dança: a perspectiva dos documentos oficiais

A dança vem sendo mencionada em diferentes documentos referentes à arte e educação no Brasil, entre eles: os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2016); e o Caderno de Arte do Município de São Paulo “Direitos de Aprendizagens dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral” contido na “Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria” (2016).

Em todos os documentos a dança está inserida no componente curricular Artes como linguagem a ser trabalhada, bem como as Artes Visuais, a Música e o Teatro.

Entender a dança como linguagem é compreendê-la a partir da perspectiva humana da comunicação, o relacionar-se, sendo influenciado e influenciando o meio, como demonstra a BNCC:

As atividades humanas, no seu conjunto, costumam ser vistas ocorrendo em dois eixos principais: o da ação sobre as coisas, pela qual o homem transforma a natureza (eixo da “produção”), e o da ação sobre os outros homens, criadora das relações intersubjetivas, ou seja, entre sujeitos, fundadoras da sociedade (eixo da “comunicação”) (BRASIL, 2016, p. 59).

Dentre as atividades humanas, a dança é incluída oficialmente no ensino de Arte a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Sua inclusão oficializa-se nos PCN's (1997). Em ambos os documentos, bem como em todos os outros citados acima, busca-se garantir à dança tal como às outras linguagens uma presença legítima na escola, não sendo relegada a festividades, nem



tampouco sendo reduzida ao que a mídia decide difundir, ou ainda, um ensino de arte retrógrado voltado para transmissão de modelos e padrões.

O documento do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2016, p. 11) afirma: “A Arte deve ser entendida como uma área de conhecimento autônoma no currículo escolar.” Desta perspectiva, é articulada para a percepção das estruturas e funções do corpo, juntamente com vivências quanto às estruturas do movimento. Entendida como forma de expressão que dialoga com a cultura.

Assim, o que se propõe como princípio para o ensino de qualquer uma das linguagens da arte é o fazer, ler e contextualizar. Isto é justificado na BNCC (2016, p. 59): “O fazer baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um fazer informado, persuasivo e interpretativo.”

Referenciada na arte contemporânea vislumbra-se que os alunos se apropriem de seus cotidianos para criar, não ignorando a produção artística do passado, mas utilizando-se dela para estabelecer conexões com o momento presente de forma que constituam uma visão crítica e problematizadora significada pela arte. No documento do município de São Paulo (2016) é reivindicado como um direito a oferta do contato direto dos educandos com as produções do seu e de outros tempos como parte de um processo dialógico entre arte e sociedade.

Segundo os PCN’S (1997, p. 32): “O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir de perguntas fundamentais que desde sempre fez com relação ao seu lugar no mundo.” Criando a partir de questões como: que arte estamos fazendo, para que, para quem, por que? Complementando e em consonância, o documento do município de São Paulo (2016, p.13) afirma: “As referências da arte na contemporaneidade podem promover relações importantes para que estudantes se compreendam, problematizem e atuem no mundo em que vivem.”

A BNCC se aprofunda nesta questão e diz sobre a dança:



Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais dos movimentos dançados ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo (BRASIL, 2016, p. 153).

Na perspectiva de alargar as formas de conhecimento e aprendizagem em artes, é imprescindível que o processo criativo seja compreendido como objeto de conhecimento, onde os conteúdos surjam da pesquisa-ação dos alunos, logo, listas de conteúdo em uma linearidade hierarquizada não funcionam. Conforme a BNCC (2016, p. 151): “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.”

Esse protagonismo na criação exige uma formação para autoria, onde os educandos sejam sujeitos na construção do conhecimento em arte, apropriando-se de suas e de outras culturas. Todos os documentos fundamentam a justificativa do componente curricular artes nessa perspectiva da prática social, que promove diálogo, crítica, reflexão, respeito, e autonomia. Importantes características para um cidadão que problematiza e interage com o seu tempo. Isto é “aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem.” (BRASIL, 1997, p.44)

Conforme o documento do município (SÃO PAULO, 2016, p. 13): “A pluralidade que constitui a arte na contemporaneidade, portanto, abrem precedentes, apresenta modos, explicita possibilidades, propões caminhos de fazer/pensar/sentir arte.”

Fazer, pensar, sentir arte oportuniza os estudantes ir de encontro a questões que lhes são cotidianas, bem como com aquilo que não lhes é comum. Esse encontro mediado pela arte possibilita um tempo para refletir, sentir e construir novos significados para essas questões. Desta maneira, o estudante “poderá compreender a relatividade de valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que



lhe é próprio e favorecer a abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.” (BRASIL, 1997, p. 19)

Os documentos colocam a escola nesse lugar de diversidade, onde os estudantes significam e ressignificam diferentes códigos culturais aqui considerados como esse entendimento das diferentes características que uma cultura pode ter, como valores, comportamentos, modos de se expressar, suas tradições e crenças. Nesse processo de ressignificação dos códigos culturais, diferentes componentes curriculares podem ser mobilizados, colocando os conteúdos de arte entre os diversos saberes. Para isso propõe-se um trabalho em projetos onde um tema gerador que tenha significado para o grupo ou os indivíduos, proporcione que conhecimentos sejam convocados, articulando-se as diversas áreas do saber e múltiplas mídias (livros, jornais e revistas) criando-se em grupos ou individualmente processos, estratégias e diálogos para ser construir algo novo, atingir um resultado.

Nesse sentido, os PCN's afirmam:

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas (BRASIL, 1997, p. 35).

Esta perspectiva lúdica que os Parâmetros nos trazem, é defendida também pelos outros documentos. Quando em suas dimensões do conhecimento a BNCC (2016) evoca estesia e fruição, ela preocupa-se com as possibilidades de deleite e sensibilização que a construção de conhecimentos em arte deve contemplar, já que são características de sua própria constituição. Nesse sentido, o documento do município sustenta que “a ludicidade na arte está presente na experiência do jogo, envolvendo a percepção, a imaginação e a fantasia” (SÃO PAULO, 2016, p. 14).



Para a promoção devida de todas essas características é preciso pensar espaços, e espaço na arte ganha diferentes sentidos desde a perspectiva do arquitetônico ao dialógico. O documento do município de São Paulo (2016, p. 23) afirma que para se legitimar o ensino de arte é imprescindível assegurar toda a estrutura necessária para que ela aconteça, considerando principalmente os aspectos físicos e arquitetônicos.

Contudo, considera-se também que na contemporaneidade pensar os espaços e ocupá-los também tem sido experiências para o fazer artístico, entendendo claro, que deve se considerar a escola como um espaço compartilhado onde essa apropriação deve ser pensada e articulada com todos de forma que a arte possa ultrapassar os limites da escola e construir novos espaços para ela. Segundo os PCNs (1997, p.108): “A criação do espaço de trabalho é um tipo de intervenção que “fala” a respeito das artes e de suas características...”.

Essa característica abstrata que pode ganhar o espaço na arte caracteriza muitas outras situações do processo artístico, nesse contexto, é viável pensar o que se propõe quanto avaliação nos documentos.

Na contramão de ideias punitivas e meritocráticas, os documentos propõem que se trabalhe em conjunto com os estudantes na criação de critérios para a avaliação, sugerindo o uso de registros diários individuais e coletivos que vão gerar ainda um mapa de como o processo se desenrola. Facilitando assim, a reflexão acerca de como a construção do conhecimento se dá, a fim de que os estudantes possam recriar esses procedimentos em outras situações. Os PCN's (1997, p. 100) sugerem que os estudantes devem participar da avaliação dos companheiros de turma, de maneira que contribuam para aprofundar as relações artísticas e estéticas deles, bem como as suas.

Nos diferentes documentos citados aqui, nota-se conformidades nas perspectivas a cerca do ensino de dança na escola. Nos três documentos busca-se garantir o acesso a uma arte autônoma, entendida como conhecimento historicamente construído, socialmente difundido



e pedagogicamente sistematizado. Nesta perspectiva, a aprendizagem torna-se também processo criativo, os conteúdos surgem da pesquisa-ação dos educandos. Assegurando, dessa forma, que o conhecimento em arte/dança possa ser mobilizado, operado, aplicado e lido em diferentes situações, a fim de contribuir para a formação integral de cidadãos que se relacionam com o mundo dando significados as experiências vividas e interagem a partir de diferentes perspectivas.

Estudo de caso: a trajetória da dança na E.M.E.F. Brigadeiro Henrique Raymundo Dyott Fontenelle.

Buscando compreender como a linguagem da dança vem sendo inserida no cotidiano escolar, entramos em contato com diversas pessoas que atuam na educação e na dança a fim de encontrar escolas da rede municipal de ensino de São Paulo onde a dança estivesse incluída no currículo e no cotidiano como linguagem a ser trabalhada. Contudo, só chegamos à Escola Municipal de Ensino Fundamental Brigadeiro Henrique Raymundo Dyott Fontenelle, dessa forma, optamos por aprofundar a pesquisa através de um estudo de caso.

No Fontenelle (como é conhecido por todos) entrei em contato com Telma, a arte-educadora em Dança que atuava lá na circunstância. Iniciamos uma conversa que ia sendo intercalada entre aulas com os estudantes e o encontro com as educadoras, é ela quem nos conta a história da escola a partir da qual construímos este estudo de caso.

O Fontenelle tem 46 anos, mas é a partir de 2000 quando Maria Martha Vilela ingressa como diretora que se consolida um Projeto de Arte Educação, assumido, defendido e ampliado pela gestora e seu corpo docente em uma gestão participativa.

Diretora e professores (as) acreditavam (e ainda acreditam) que só pode haver uma transformação social por meio da arte e então a escola começa a investir em formações para os pro-



fessores nas linguagens das artes, em parcerias com artistas, com cias, rompendo o estigma de que arte é privilégio de algumas classes sociais. Elaboram seu Projeto Político Pedagógico com o tema “A construção da identidade cultural a partir das múltiplas linguagens”.

Pretendemos a formação do ser humano como um todo, integral, inteiro’... Neste contexto a Arte torna se a grande mola mestra do trabalho e assume o papel de agente transgressor, capaz de romper com estigmas, valores e preconceitos arraigados (EMEF BRIG. HENRIQUE R. D. FONTENELLE apud VILELA, 2011, grifo do autor).

A escola tem projetos de corporeidade (em dança, yoga, capoeira e circo), música, teatro e cinema. Esses projetos já se desenvolveram de diversas maneiras, desde oficinas oferecidas por programas da Secretaria Municipal de Educação, até a contratação atual de assessores que são remunerados através da Associação de Pais e Mestres - APM.

Com a construção de um currículo que inclui as artes, houve a contratação de arte-educadores para atuarem com os educandos. A dança nesse contexto foi inserida no primeiro ano (2000) para os alunos do 1º ano do Ciclo I, e a cada ano esse atendimento se estendia a um número maior de alunos, chegando em 2003 a atender todos os alunos até o 4º ano. Para os educandos do Ciclo II foram abertas oficinas de danças folclóricas fora do horário regular de aula.

De 2003 para cá, esse trabalho foi desenvolvido de diversas maneiras, com ou sem verba pública, dentro e fora do período regular de aulas. Hoje o trabalho em dança no Fontenelle acontece com uma formação dos professores polivalentes do Fundamental I no PEA – Projetos Especiais de Ação (momentos de estudos dentro da JEIF – Jornada Especial Integral de Formação).



A articulação entre os documentos e a fala da arte-educadora: uma análise

Da ida ao Fontenelle, conversamos com a arte-educadora Telma Lazaro, que entrou na escola em 2011 pelo PIÁ - Programa de Iniciação Artística, trazendo uma proposta de dança referenciada em Rudolf Laban.

Telma vai quinzenalmente à escola para se encontrar com os professores para o PEA. Esses encontros são divididos em momentos de leitura, discussão e práticas corporais somente entre ela e as (os) professoras (es), e em um segundo momento onde, ela recebe esses professores e suas turmas. Nesse momento, as crianças participam de uma aula proposta por ela e os professores assistem, de forma que eles possam ver na prática aquilo que estudam com Telma e possam levar a dança para o cotidiano escolar.

Com os estudantes acontece um revezamento de todas as turmas do fundamental I, dessa forma ela encontra aproximadamente 2 turmas por semana, 4 turmas em um mês, demorando em média 4 meses para encontrar com as 14 turmas, resultando em dois encontros no ano com cada uma das turmas. O que não privilegia a construção de um trabalho mais específico com esses grupos, os conteúdos são mais direcionados ao trabalho que ela desenvolve no PEA.

Telma conta um pouco de sua história e sobre suas referências para desenvolver o trabalho no Fontenelle, relatando que desenvolvia seu trabalho a partir dos estudos de movimento de Laban, porém, está em um momento de desconstrução dessas referências, buscando encontrá-las nas histórias das crianças do Fontenelle em suas origens negras e indígenas.

Pergunto especificamente sobre os PCNs e os Direitos de Aprendizagem do município de São Paulo e Telma diz:

[...] Penso que essas leis, que esses documentos, são coisas dadas, só existem no papel só acontecem para enfraquecer as lutas, colocam a arte, a dança nos documentos, mas não fornecem subsídios para que isso saia do papel [...].



[...] Diferente de quando nós temos as tecnologias na LDB, nos documentos, nas referências, aí você vê um laboratório, um professor para esse ambiente, tem toda uma estrutura, criou-se meios para as tecnologias acontecerem na escola [...].

Essa valorização pelas tecnologias demonstra como um ensino racional e técnico ainda é priorizado em detrimento de toda potência sensível, intuitiva que o estudo do corpo através da dança pode suscitar. Nesse sentido, Isabel Marques afirma:” Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos tem valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo.” (2010, p. 18)

Telma afirma que o projeto em arte-educação do Fontenelle, surge na contramão desses ideais, numa análise crítica da direção e de professores quanto aos corpos na escola, engessados e esmagados por uma perspectiva controladora, tecnicista advinda de convicções do período militar.

A arte-educadora conta também que tudo isso acontece por iniciativa da diretora e de toda a comunidade escolar que acreditam que uma educação pela arte é potencializadora de um desenvolvimento individual crítico e criador de indivíduos que analisam e interferem no meio em que estão inseridos. Essa perspectiva que Telma narra, curiosamente se alinha à perspectiva dos documentos referidos nesta pesquisa, apesar de ela afirmar que eles não orientam seu trabalho.

Falamos então sobre seu trabalho, atualmente de formação e assessoria das (os) professoras (es) do fundamental I do Fontenelle, dando continuidade a um trabalho de muitos anos que já foi feito de diferentes formas. Hoje a arte-educadora tem encontros quinzenais com as (os) educadoras (es) onde todas (os) tem oportunidade de sanar dúvidas sobre as práticas de dança/corpo que estão propondo para seus alunos, bem como estudam a dança de sua perspectiva prática e teórica, e ainda observam Telma em um momento com as crianças.



O que nos leva a inferir que essa formação está baseada no tripé fazer, sentir e pensar dando um lugar legítimo a dança. Esse tripé são indicações da teoria da abordagem triangular criada por Ana Mae Barbosa na qual o tripé que fundamenta o ensino de artes é definido pelos verbos conhecer, apreciar e fazer (SÃO PAULO, 2016).

A formação nesse sentido coloca a educação como vértice onde as duas semi-retas são o docente e o artista. Nenhum em detrimento do outro, tem o profissional licenciado que consegue tratar a arte no ambiente escolar como linguagem abordando-a como área do conhecimento, tem o artista que constitui relação com o que é produzido fora da escola. Assim, “o artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, também tem como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo” (MARQUES apud SÃO PAULO, 2016, p. 17).

A educação em arte no seu sentido mais amplo precisa ser experienciada como prática social, de forma que os educandos criem em conexão com suas histórias. Por esse ângulo, pergunto para Telma como as professoras desenvolvem o trabalho de dança com as crianças.

Telma conta que as práticas são muito referenciadas em Laban, apesar de ela estar nesse momento de desconstrução e levar isso para a formação. As professoras sentem-se mais seguras de realizar suas aulas de dança nesse sentido tendo em vista toda a formação até hoje. A partir disso, trabalham com histórias do imaginário infantil, para incitar movimentos, obtendo respostas de movimentos que são revelados pelas crianças, o que promove a construção de repertórios autorais. Essa resposta autoral surge dessa possibilidade de refletir sobre questões do seu imaginário para promover os movimentos, os educandos têm seu espaço como sujeitos, e isso gera uma movimentação carregada de sentidos. Nessa perspectiva ela nos conta:

Eu tive uma experiência assim, estávamos trabalhando peso, trabalhando uma história de bichos, e uma criança me falou assim: - O elefante não é pesado! Uma ave quando pega um peixe no mar, esse peixe é pesado, aí temos que fazer ele pesado, o elefante não tem



que ser pesado, ele é pesado para a gente que vê, mas para ele, ele não é [...] então eles chegam em um raciocínio a partir dos movimentos, que eu penso: nossa! Não tinha pensado nisso [...].

A resposta da aluna traz uma visão problematizadora do movimento, que compara, reflete e transforma essa perspectiva de leve e pesado, é uma quebra de um pensamento hierarquizado. E esse é o tipo de repertório que se espera construir com a arte, a dança na escola. “Essa é a perspectiva das linguagens: constituírem leituras do/no mundo – os trabalhos artísticos – ao mesmo tempo que constroem uma forma de ler a própria linguagem” (MARQUES, 2010, p. 32).

O mais interessante é que para a construção desse pensamento crítico e contestador não foi preciso que se desenvolvesse uma proposta rígida, “séria”, o lúdico, o repertório da infância permitiu a análise da estudante quanto à concepção de peso refletida na história da professora. Em vista disso, mais uma dicotomia que é posta na compreensão das artes na escola é quebrada, muitas vezes entendida como exercício do sensível em contraposição as ciências como produto da razão. A arte e as ciências não são opostas, são produto da reflexão da humanidade, na busca de dar significados a vida, organizando isso através de fórmulas matemáticas, desenhos, ou coreografias. As perspectivas do senso comum que insistem em condicionar os processos artísticos em inspiração e talento são equivocadas, inspiração e talento não se dão sem um mínimo de conhecimento das estruturas de linguagem da dança, de pesquisa de movimento, experimentação.

Para além desses conhecimentos da dança, os documentos num geral sugerem que os educandos possam relacioná-los com as outras áreas do saber. Assim, questionei Telma sobre essa possibilidade de interdisciplinaridade entre a dança e os diversos saberes. A artista-educadora conta que as professoras dão uma aula específica de dança, e que não relatam essa intersecção. Mas que em outros momentos do Fontenelle, quando eles trabalhavam com oficinas



onde os artistas-educadores estavam em contato direto com as crianças semanalmente, houve esse encontro entre diferentes linguagens artísticas, onde as oficinas de teatro, circo e dança se juntaram em um grande processo criativo inspirado em “Sonhos de uma noite de verão” de Shakespeare que, depois de três meses, desaguou em “Sonhos de uma noite do sertão”. O grande evento reuniu um elenco com cerca de 100 crianças no espaço externo da escola, à noite, com projeções, queima de fogos, dança, pirofagia e malabares.

Diante deste relato, chegamos a espaço, outro ponto que também é questão posta nos documentos. O cenário relatado é o dos mais favoráveis tendo como referência os documentos, para a construção de um evento desses muitos conhecimentos precisam ser mobilizados, o que nos leva a inferir que pode proporcionar uma experiência integrada do fazer artístico aos discentes. Todavia, Telma nos conta:

[...] estamos vivendo um retrocesso, nós não estamos mais trabalhando nos outros espaços da escola, nos últimos anos esta muito difícil, estou fazendo mais o trabalho dentro da sala, porque esse ano quase perdemos essa sala de dança, estamos lutando por coisas básicas.

Durante toda a entrevista Telma vai relatando um percurso de ganhos e perdas para a dança acontecer no Fontenelle, evidenciando que tudo foi construído no coletivo e só tem acontecido devido a uma luta da diretora Maria Marta, sua equipe e as famílias da comunidade escolar. Segundo ela: a escola funciona muito por iniciativa própria, “estou aqui por militância, o meu salário é pago com o valor da APM, tem mês que tem, tem mês que não tem.”

Frente a isso, concluímos que apesar de diferentes documentos citarem a dança como componente curricular de artes, ela ainda não foi inserida efetivamente no cotidiano das escolas, constituindo-se um desafio diário a sua manutenção no Fontenelle.



Considerações finais

A presente pesquisa delineou-se em um estudo de caso diante da dificuldade de encontrar relatos de outras escolas na rede municipal de ensino de São Paulo que trabalhassem com a linguagem da dança em seus cotidianos. O que é passível de compreensão após conhecer a história do Fontenelle, e ver que se não fossem os esforços de toda a comunidade escolar nada disso aconteceria, porque os subsídios não se efetivam.

Contudo, ao ouvir sobre os percursos em dança da escola fica cada vez mais evidente a necessidade que se efetive o ensino da mesma como conhecimento pedagogicamente sistematizado, conectada com as realidades dos estudantes afim de que essa perspectiva sensível e crítica da dança, construa novas formas de ver o mundo que desafiem a lógica imposta até aqui que separam o corpo e a mente, a sensibilidade da razão.

Acredito que seria fundamental o trabalho regular de Telma junto às crianças, esse contato é importante para que o trabalho da dança dentro da escola possa ganhar proporções maiores. Reconhecendo que seja igualmente importante a formação em dança para professores polivalentes, sendo o ideal que ambas as frentes possam caminhar juntas, com uma regularidade maior.

Referências bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.**

Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.



SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

VILELA, Maria Marta. Valorizando a Linguagem Corporal: uma experiência de formação continuada de professores polivalentes. 2011. Monografia (Especialização em Linguagens da Arte) – Centro Universitário Maria Antônia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.



ARTE E INFÂNCIA: ANALISANDO AS AÇÕES DO PROJETO ALEGRARTE

Quelle Cristina de Souza Nunes¹
Iracema dos Santos Siqueira²

Resumo

A análise apresentada é o resultado das ações do Projeto de Extensão AlegreArte, realizada através de uma parceria com a Universidade Federal do Vale do São Francisco e a prefeitura da cidade de Petrolina-Pe. As ações foram desenvolvidas no Centro Educacional Municipal Nestor Cavalcante, no município de Petrolina, onde realizamos atividades em uma turma da Educação Infantil, com crianças de 04 anos. Levamos diversos elementos como: histórias infantis, xilogravuras, pinturas e fotografias. Realizamos atividades lúdicas e logo após essas etapas as crianças desenhavam. A proposta era que desenhassem o que melhor havia capturado a sua atenção nas atividades anteriores, como também o que mais lhes interessavam, para que assim pudéssemos perceber os diversos fatores apropriados pelas crianças para realizarem os desenhos. Apesar de o trabalho ser realizado em um tempo curto, tivemos resultados satisfatórios que serão apresentados a seguir.

Palavras-chave: Arte Educação. Educação Infantil. Grafismo Infantil.

Introdução

A Arte tem o papel essencial na vida dos sujeitos, pois através dela pode-se ampliar a imaginação, estimulando a expressividade, a sensibilidade e fazendo os indivíduos ampliarem ainda mais suas concepções de mundo (Ferraz e Fusari, 2009)

Pensando sobre a Arte no contexto da educação, faz-se necessário uma reflexão sobre a sua importância para os indivíduos, principalmente na educação escolar, uma vez que muitos

1 Estudante de Graduação de Artes Visuais (UNIVASF). Email: cristina.quelle@gmail.com

2 Estudante de Graduação de Artes Visuais (UNIVASF). Email: iracema.siqueira@gmail.com



autores reforçam que por meio do ensino de Arte temos a oportunidade de enriquecer cada vez mais a imaginação, a criatividade e a percepção dos sujeitos acerca da cultura e de si mesmo. “A arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo” Ferraz e Fusari (1999, p. 16). O ensino de Arte contribui para que se possa ampliar o conhecimento cultural e aprender a viver em sociedade de maneira atuante.

Deste modo por compreendermos a importância da Arte na educação, desenvolvemos o Projeto AlegArte que surgiu de uma inquietação de como as Artes Visuais poderiam ser abordadas na Educação Infantil visando a importância do grafismo infantil para o desenvolvimento das crianças consoante com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

[...] as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. (BRASIL, 1998c, p. 85)

Assim, conforme o RECNEI/1998, na Educação Infantil, as crianças devem vivenciar o processo de produção artística, seja o desenho, pintura, tridimensional. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é através do trabalho realizado com as diversas linguagens artísticas que isso poderá ser possível, pois dessa forma as Artes Visuais podem colaborar para o desenvolvimento expressivo e criador, tornando-as sujeitos mais sensíveis e que enxerga o mundo com outros olhos.



Apresentando o AlegrArte

O Projeto AlegrArte é um projeto de extensão aprovado no edital 01/2017 que consistia em uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Petrolina-PE e a Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF. A princípio, o projeto foi pensado em ações formativas para os professores da Educação Infantil da rede municipal, no entanto devido a entraves burocráticos e administrativos da Prefeitura e da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil tivemos que replanejar as ações e os objetivos do projeto.

O projeto AlegrArte é vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Poéticas Artísticas coordenado pela Profa. Dra. Janedlva Pontes Gondim do Curso de Artes Visuais da Univasf. Sendo assim, no grupo de estudos que realizamos no período de setembro a novembro, desenvolvemos pesquisas, leituras e discussões acerca da arte na infância. Elaboramos um minicurso que foi apresentado na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão/ SCIENTEX que ocorreu no início de dezembro de 2017.

Após esse primeiro momento, estudamos os Referencias Curriculares para Educação Infantil a fim de conhecer o que a política educacional apontava para aprendizagem das artes na Educação Infantil. Diante dos objetivos expostos no documento e da nossa familiaridade com o desenho escolhemos nos dedicar ao grafismo infantil.

O Desenho foi escolhido para trabalhar com as crianças por percebermos que essa linguagem pode contribuir para a formação intelectual da criança, aperfeiçoando o seu domínio corporal, desenvolvendo o seu processo de expressão e de comunicação tornando-a mais participativa e expressiva.

A partir dessa escolha, elaboramos um projeto de ensino que desenvolvesse a apropriação dos elementos gráficos que compõe o desenho respeitando e desafiando as crianças a ampliarem seus repertórios imagéticos.



Sendo assim, o projeto foi desenvolvido na Creche Escola Municipal Dr. Nestor Cavalcante que fica no bairro Vila Eduardo da cidade de Petrolina/PE no período de 02 de maio a 26 de julho do ano corrente. Ressaltamos que tivemos apenas duas horas para realizar as atividades com as crianças, pois segundo a professora regente ela tinha que trabalhar o livro didático e por essa razão não disponibilizava mais tempo para o Projeto.

A seguir o relato das atividades concretizadas durante o projeto.

1. O Desenho na Educação Infantil

A criança por meio do seu grafismo, representa o seu universo interno colocando sobre o papel aquilo que ela percebe, imagina, sente. Para a maioria dos adultos aquilo que está no papel, são apenas traços sem nenhum significado, mas para a criança é um momento único em que pode ser ela mesma, usando o seu corpo e fazendo vários movimentos sobre o papel, ela vai deixando a sua marca.

A criança ainda pequena ao pegar no lápis, mesmo que de forma ainda informal, começa a sentir prazer em rabiscar e ver suas marcas sendo deixadas ali seja no pedaço de papel ou em outros locais. O seu corpo se movimenta livremente enquanto rabisca pelo papel, a parede, os brinquedos. Ao rabiscar a criança não está preocupada com a estética e nem com os limites que existem no papel, ela rabisca pelo prazer em rabiscar.

O rabisco é, de fato, o registro de um movimento, que serve de “feedback” para a criança aprender a controlar seus movimentos. Portanto, os rabiscos da criança não são artes abstratas (ZILBERMEN, 1990, p. 156).

Entretanto, a criança nem sempre tem a intenção de transmitir algo a alguém, ao desenvolver suas capacidades sensoriais e motoras, ela encontra no lápis, no giz ou em qualquer outro



objeto que contém esses atributos, a possibilidade de deixar as suas marcas e de se expressar. Com o passar do tempo esses rabiscos vão sendo realizados de forma proposital e dando formas aos desenhos.

Através do desenho é possível ter um desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da criança. Segundo Derdyk (1989, p. 51): “O desenho manifesta o desejo de representação, mas também o desenho, antes de mais nada, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial.” A intenção da criança não é desenhar para mostrar a sua forma estética, ela não está preocupada com isso, mas sim no ato, em saber o que seu gesto deixa uma marca.

O desenho é um importante contribuinte para o desenvolvimento da criança, sendo assim o grafismo infantil deve ser valorizado tanto pelos pais, como pela escola. Ferraz e Fusari (1993, p. 67) afirma que “[...] os seus desenhos são considerados resultantes da compreensão que têm do mundo e das expressões de seu desenvolvimento intelectual”. Ao realizarem os desenhos após conhecerem outras linguagens e terem contatos com diversos elementos as crianças tem a oportunidade de ampliar a sua visão diante daquilo que as cerca.

A prática do desenho é essencial para a criança, pois nessa ação, ela reúne atitudes que são próprias do seu desenvolvimento, uma vez que ao desenhar ela está se expressando e colocando sobre o papel ou em qualquer suporte a forma como se sente, como vê mundo e aquilo que rodeia o seu imaginário.

A criança enquanto desenha canta, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário (DERDYK, 1989, p. 19).



A criança quando desenha, observa, explora as situações e se apropria dos conhecimentos. Elas conversam enquanto desenhavam, se divertem ao colocar sobre papel aquilo que permeia a sua vida e reconhecendo assim os desenhos suas próprias obras.

Os seus grafismos são particulares, pois é no momento do desenhar que as crianças são protagonistas da cena, elas ficam à vontade quando estão traçando algo “experimentam movimentos e materiais oferecidos sem medo, fazendo-os variar por intermédio de suas ações. Trabalham concretamente e esquecem o entorno” (IAVELBERG, 2013, p. 35).

Dessa maneira percebemos que o grafismo infantil possui um papel muito importante na educação da primeira infância, mas apenas reconhecer o seu significado não é o bastante, é preciso que o desenho infantil ganhe mais espaços nos ambientes escolares e que possibilite a criança desenvolver as suas potencialidades criativas, através de novas formas de desenhar. É preciso que as crianças tenham a possibilidade de conhecer novos elementos, que tenham a possibilidade de sair do ambiente fechado da sala de aula e que elas possam ter contato com diversos materiais e elementos para que sua percepção e imaginação sejam expandidas.

E dessa forma, foi que pensamos em estratégias para que as crianças pudessem realizar os seus grafismos sem seguir cópias ou padrões estabelecidos pelos educadores. O nosso objetivo geral é como as crianças se apropriam de diversos meios para poderem realizar os seus grafismos.

2. Dinâmica do tato: explorando a imaginação

A primeira atividade na Creche Escola Nestor Cavalcante, ocorreu no dia 02 de maio, no turno vespertino. Ao chegar à escola fomos recebidos pela turma do Pré I, acompanhada pela professora responsável. Primeiramente, conversamos com a turma e perguntamos se todos gostavam de desenhar e o que mais eles gostavam de desenhar.



Propomos uma dinâmica com eles. Levamos uma caixa com vários objetos de texturas diferentes (uma pulseira dourada em formato argola, uma pulseira feita de missangas coloridas, um pegador de roupas, algodão, papel de bala, um frasco pequeno de perfume, papel de seda e uma pedrinha). Uma por uma as crianças foram colocando suas mãos dentro da caixa sentindo os objetos, sem vê-los, apenas tentando reconhecê-los através do tato.

Ao fazerem isso, a sua curiosidade e imaginação foram aguçadas. Pois, elas tentavam imaginar o que havia ali dentro, já que não podiam enxergar os objetos.

Assim que todos tocaram os objetos, perguntamos o que eles sentiram, o que achavam que tinham dentro da caixa e qual cor eles imaginavam os objetos. Eles responderam o que tinham conseguido identificar alguns, como a pulseira de argola, o algodão, papel de bala e o pregador. Perguntamos então sobre as cores e alguns nos disseram várias opções, como a pulseira ser amarela ou branca, o algodão ser branco, etc. Logo após essa parte, distribuímos as folhas em branco e diversos lápis coloridos, giz de cera, canetinhas hidrográficas e pedimos que eles desenhassem o que mais tinham chamado a sua atenção em relação aos objetos da caixa.

Não demoradamente começaram a desenhar, alguns quietos e concentrados e outros agitados e conversando sobre o que fariam, mas no geral todos se mostravam empolgados em realizar o que foi solicitado.

Percebemos que ao realizar os seus desenhos, as crianças colocavam sobre o papel não somente o que tinha sido solicitado, mas desenhavam outros elementos que não estavam na caixa. Falas como “Eu vou desenhar um cavalo”, “Eu quero desenhar uma casa”, “Eu vou desenhar uma menina” eram escutadas. As crianças desenhavam o que surgia em suas memórias. Elas não somente se apropriavam dos elementos da caixa para realizar os seus desenhos, como também de elementos externos, que não estavam visíveis no momento.



3. Brincando com as imagens: ampliando a percepção

A nossa 2ª atividade aconteceu no dia 09/05. Chegamos à escola logo no primeiro horário, a turma estava organizada na sala com a professora, como a atividade seria fora da sala fomos para a área externa da escola, no pátio principal. Levamos quatro (04) imagens de três (03) pintores, Tarsila do Amaral, Salvador Dalí, Cândido Portinari. Colocamos essas imagens na parede e pedimos que as crianças saíssem da sala para irem observá-las.

Assim que as crianças chegaram ao pátio foram observar as imagens. Primeiramente, pedimos que todos ficassem lado a lado de frente as imagens, mas em certa distância delas. Mesmo eles distantes das imagens, nós perguntamos o que estavam conseguindo enxergar e eles foram respondendo o que estavam vendo como, por exemplo, uma borboleta, uma menina, um sapo e uma estrada. Aos poucos eles iam se aproximando das imagens, a aproximação foi feita de forma lúdica, ora eles iam pulando, correndo ou dando um grande passo e a cada aproximação perguntávamos os que eles estavam enxergando.

Quando se aproximaram das imagens, fomos mostrando-as de um por um e perguntando o que eles estavam observando, já que estavam próximos e podiam ver melhor as imagens. Além das respostas que já haviam sido ditas anteriormente, eles estavam conseguindo perceber mais objetos, como o que mais lhe chamava atenção e até figuras que não estavam tão perceptíveis nas imagens.

Voltamos para sala e propusemos que eles desenhassem o que mais havia lhe chamado atenção nas imagens. Novamente eles recorriam à fala para fazer os seus desenhos, a maioria falava o que desenharia o que haviam gostado nas pinturas, já outros diziam falavam que iriam desenhos elementos que não haviam sido mostrados.

Segundo Lev S. Vygotsky “Quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa



atitude é que ela contém certo grau de abstração.” (1991, p. 75) Refletindo sobre a fala desse teórico, percebemos como as falas das crianças, que sempre acompanhava o seu ato de desenhar, colaborava para que elas pudessem realizar as suas atividades, fazendo-as se lembrar de elementos que não haviam sido vistos durante a atividade anterior.

4. Ver e ouvir: a imaginação voa longe

A terceira atividade ocorreu novamente no pátio da escola, reunimos as crianças em um círculo e mostramos seis (06) xilogravuras. A partir dessas imagens contamos uma história criada por nós para que as crianças fossem estimuladas a ouvir e a imaginar os elementos visuais do que estavam escutando.

A história era uma garotinha que vivia em Petrolina, em uma roça, juntamente com o seus animais de estimação. E que tinha um grande sonho de voar. À medida que contávamos a história, as xilogravuras iam sendo mostradas as crianças para que elas tivessem contato com as imagens. Mencionamos também sobre o rio São Francisco, já que elas habitam um das cidades banhadas por esse rio e assim elas passaram a conhecer ainda mais a região. Todas participaram da contação da história, sempre opinando e acrescentando algo relativa às suas próprias histórias.

Assim que finalizamos essa primeira etapa, solicitamos as crianças começarem a desenhar o que mais havia chamado a sua atenção na história. E enquanto movimentavam o lápis sobre o papel percebíamos que elas faziam várias ações ao mesmo tempo. Dançavam, conversavam com os outros colegas sobre o que iriam desenhar, outras ficam mais silenciosas concentradas em seus rabiscos. “O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário” (DERDYK, 1989, p.32), dessa forma notamos que ao realizar essas ações, as crianças estavam sendo estimuladas a realizarem os seus desenhos.



5. Brincando com argila: tocando e conhecendo novas sensações

As atividades desse dia ocorreram no pátio da escola. Reunimo-nos com as crianças em um círculo e em seguida perguntamos se elas conheciam a argila. Responderam-nos que sabia o que era, mas não sabiam descrever. Assim a professora da turma as lembrou de que eles haviam estudado sobre os tipos de solo fazendo com que elas recordassem.

Levamos uma argila para que eles pudessem tocar e conhecer esse material de perto. No início elas pareciam um pouco relutantes em tocar, mas quando começamos a manusear e modelar, elas se mostraram empolgadas. Mostramos também imagens da artista pernambucana Ana das Carrancas (uma imagem dela e 03 de suas obras), passamos as imagens para que cada um pudesse conhecer a artista e seus trabalhos. Oferecemos então um pedaço de argila para que cada um delas pudesse sentir a textura do material. Deixamos que as crianças modelassem as argilas de forma livre, algumas até tentaram fazer uma carraca.

O nosso objetivo com essa atividade era fazer com que as crianças pudessem conhecer uma nova textura e também conhecer trabalhos de artistas da nossa região, ampliando assim a sua percepção e imaginação, pois como colocado por Ferraz e Fusari (2009, p. 90):

À medida que trabalhamos para desenvolver a percepção ajudamos a ver melhor, ouvir melhor fazer discriminações sutis e ver as conexões entre as coisas”. (*apud* GARDNER, 1988, p.32). “Isso nos leva a uma proposição para o ensino e a aprendizagem de arte fundamentada na educação da percepção e do seu efeito sobre a constituição do pensamento artístico e estético.

Assim é importante também que não só a percepção visual seja desenvolvida na criança, mas também a tátil. Sentir outras texturas e conhecer a forma do objeto ajuda a enxergá-lo me-



lhor e a conhecer sua totalidade. Dessa forma, o repertório imaginário infantil é ampliado, assim como a sua expressão que é colocada em prática através dos desenhos realizados, após essa atividade.

Depois que as crianças tiveram contato com a argila, distribuímos os materiais para que elas pudessem desenhar aquilo que mais havia chamado a sua atenção na atividade precedente para que assim pudéssemos analisar quais os elementos externos elas utilizariam em seus desenhos.

As crianças em todas as atividades realizadas sempre se mostraram muito participativas e gostavam de se expressarem através dos seus grafismos e com essa atividade não foi diferente. Muitas delas conversavam enquanto desenhavam, informando o conteúdo dos seus desenhos. Frequentemente escutávamos falas como: “Eu vou desenhar uma carranca”, “Eu vou desenhar um rio”, “Eu vou desenhar um barco” que eram elementos que lhes havíamos mostrado anteriormente, mas também havia falas como “Eu vou desenhar a Peppa”, “Eu vou desenhar um carro”, ou seja, elementos que não mencionamos na atividade prévia, mas que estavam em suas memórias e que foram externalizadas em seus desenhos.

6. Imaginação fluindo... Sentindo e conhecendo a cerâmica

A nossa última visita a escola ocorreu no dia 26/07 após o recesso escolar, devido ao nosso tempo não poderíamos estender mais as nossas atividades, apesar de ser um dos nossos anseios. Assim essa atividade acabou ocorrendo de forma mais rápida, pois a professora responsável pela turma tinha que realizar atividades de outras disciplinas com a turma.

Levamos três obras de cerâmica (uma gaiola, uma casa e um tamanduá) e três imagens de pinturas relacionadas a essas obras. Dessa vez as atividades foram realizadas em sala de aula e dividimos as crianças em três grupos, um em cada mesa. Cada um ficava com uma obra de cerâmica e uma pintura e depois trocávamos. Enquanto as crianças tocavam nas obras, elas



comentavam os que mais haviam gostado e perguntamos então se elas conseguiam perceber semelhanças entre as pinturas e os objetos tridimensionais. Elas ficaram impressionadas principalmente com as obras de cerâmica, pois puderam manusear e poder enxergar de perto cada detalhe, assim como as pinturas.

A partir do contato delas com as obras, elas iniciaram os seus desenhos. Dessa vez percebemos que uma das crianças estava tendo certas dificuldades em realizar essa tarefa, como não saber o que desenhar e dizia algo como: “Eu não sei fazer isso” “Faz tal desenho pra mim?”. O que nos deixou bastante surpresa, pois nas propostas anteriores ela não tinha esse pensamento. Tentamos orientá-la para que ela pudesse fazer os seus próprios desenhos e não tentasse se preocupar com as figurações. Outras crianças se mostraram entusiasmadas e fizeram os desenhos sem se preocupar com as figurações, elas deixavam fluir sobre o papel as suas expressões.

Considerações Finais

No ensino das Artes Visuais na educação infantil um dos principais objetivos é o aguçar a imaginação, o conhecimento e a sensibilidade das crianças, por meio de obras de diversos artistas, pelos desenhos, pinturas entre outras linguagens. Isso os incentiva a serem mais criativos e posicionados, sabendo opinar e reconhecer os seus lugares no mundo. Segundo Moreno:

A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivencia inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto, a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil. (2007, p.44)



Assim a arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um sujeito mais sensível e que enxerga o mundo com outros olhos. Pensando sobre isso, o projeto **AlegrArte** foi idealizado e desenvolvido, pois percebemos a importância das Artes na vida das crianças, principalmente do desenho.

Analisando as nossas ações, pudemos perceber como as crianças libertavam-se ao desenhar, ao conhecer novas linguagens, novas texturas e ampliando a sua imaginação, elas puderam conhecer novas formas de poder realizar os seus desenhos e conseguiram melhorar a sua forma de expressão e percepção. Ao final, notamos que algumas dessas crianças que eram mais retraídas, se mostraram mais participativas. Em seus desenhos era possível perceber elementos que foram trabalhados com elas antes, como as histórias, as fotografias, os objetos tridimensionais, mas também era possível perceber outros diversos elementos que não haviam sido trabalhados anteriormente. As marcas deixadas nos papéis foram muito mais além do que o que foi solicitado. As crianças se libertavam ao fazer os seus desenhos, não havia interferência nossa de forma destrutiva, mas construtivas.

Dessa forma, podemos perceber que é essencial que as crianças conheçam novas linguagens, possam sair do ambiente fechado da sala de aula, possam conhecer uma exposição artística, que tenham contatos com diversos materiais e que tenha liberdade de poderem se expressar sem seguir padrões estabelecidos para realizar os seus grafismos. Assim poderemos aperfeiçoar a sua formação cultural, tornando-as futuramente pessoas ainda mais expressivas, sensíveis e mais atuante no mundo.



Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3 v, 1998c.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.

São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FERRAZ, Maria Heloísa C. Toledo; FUSARI, Maria F. Rezende. **Metodologia do ensino de arte – fundamentos e proposições**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAVELBERG, R. **O Desenho Cultivado na Criança: Prática e Formação de Educadores**.

2ª edição. Porto Alegre: Zouk, 2013.

MORENO, G.L.. **Comunicação Significativa entre a criança e a Arte**. Revista do Professor. Abril/Junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. ZILBERMENN, R. (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.



CRIANÇA SEM FRONTEIRAS O CORPO ESPONTÂNEO NO UNIVERSO INFANTIL

Rebeka Lúcio e Neves¹ - IFCE
Simone de Oliveira Castro² - IFCE

Resumo

Este trabalho observa a relação entre a espontaneidade e a Infância, percebendo a criança como um ser criativo e poroso, que desbrava caminhos e possibilidades tendo como mote a imaginação. Concebido na Disciplina “O Ator Espontâneo e seu Corpo como Fronteira do Processo Criativo”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal do Ceará, o artigo usa como metodologia o levantamento bibliográfico que circunda os termos “infância” e “espontaneidade”. Compreendendo que a infância foi um conceito construído historicamente, o trabalho ressalva o que é ser criança e que entraves sociais podam a capacidade criativa no percurso que é crescer. Tendo como referência base o livro “De Corpo Aberto” do pesquisador Paulo Ess, o artigo busca relacionar infância à espontaneidade, bem como entender o que seria o conceito de “ator espontâneo”.

Palavras-chave: Infância. Ator Espontâneo. Arte.

Introdução

Para voltar à infância, os poetas precisariam
também de reaprender a errar a língua. *(Manoel de Barros)*

1 Mestranda em Artes pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Professora da Educação Não Formal, ministrando oficinas artísticas em centros culturais e projetos. Tecnóloga pelo Curso Superior de Artes Cênicas do IFCE e licenciada em Letras Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará(UECE).

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (IFCE). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará ministrando as disciplinas de Manifestação da Cultura Popular, Metodologia do Trabalho Científico e Fundamentos da Arte na Educação nas Graduações de Gestão Desportiva e Lazer e Licenciatura em Teatro e no Curso Técnico em Guia. Tem experiência na área de História, Patrimônio.Oralidade, Folclore, Cultura Popular, Antropologia e Metodologia. Mestre em História Social e licenciada em História. Professora orientadora.



A infância é uma fase de descobertas, em que brotam as primeiras impressões do mundo. No período inaugural da vida, os olhos são vívidos e o entorno desperta curiosidade. Na nova idade, as coisas são novidade, incitando a atenção e os sentidos.

A epígrafe do poeta Manoel de Barros relaciona essa fase da vida à liberdade, pois as crianças ainda estão na idade da aprendizagem, quando o erro ainda é permitido, aliás, aquele menino errante “é só uma criança.” Por esse viés, o escritor que dizia que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros, mas há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós, percebeu que, longe dos códigos, o universo infantil é o do encantamento.

E o lugar do artista não seria, por sua vez, o do arrebatamento? Mas como arrebatá-lo com olhos acostumados? Como seduzir em meio a códigos e regras que impedem o voo? Os códigos linguísticos aprisionam nossa imaginação ou facilitam a comunicação? O escritor que dá mais valor às coisas desimportantes percebeu que temos que ser livres até para errar, afinal. O escritor que se declara um caçador de achadouros da infância, dizendo ir meio dementado e enxada às costas cavar no quintal vestígios dos meninos que fomos, escreve “O Menino que carregava água na peneira”, de modo a reinventar o que seria errante:

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.



A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio
do que do cheio. Falava que vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou
mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.



Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
o menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas
peraltagens e algumas pessoas
vão te amar por seus despropósitos.

Na espontaneidade do menino, a peraltagem brinca de colorir o mundo. Sem constrangimento, ele acredita e é autêntico, mergulhando no faz de conta. Sendo assim, seria a criança um ator espontâneo nato? Mas o que denota ator espontâneo? E que nuances estão presentes quando se trata de infância?

Metodologia

O homem tem medo de sua espontaneidade. Seus antepassados da selva temiam o fogo: temeram o fogo até que aprenderam a acendê-lo. Do mesmo modo, o homem temerá viver apelando à sua espontaneidade até que aprenda a provocá-la e a educá-la (Jacob Levy Moreno).

Este trabalho é impulsionado pela na Disciplina “O Ator Espontâneo e seu Corpo como Fronteira do Processo Criativo”, que compõe a grade curricular do Mestrado Profissional em



Artes do Instituto Federal do Ceará - IFCE. cursada no semestre 2017.2, juntamente com as cadeiras Seminário em Artes I, Metodologia da Pesquisa em Arte, bem como Ensino de Arte e Patrimônio Artístico Cultural, essa matéria amplia o olhar sobre os fazeres artísticos e o projeto de dissertação a ser desenvolvido nesse Programa de Pós- Graduação do IFCE, que é dividido nas linhas “Processos de Criação em Artes” e “Ensino e Aprendizagem em Artes”.

Na disciplina de um semestre foram lidos e discutidos textos sobre ator espontâneo, performance, patrimônio imaterial e tradição. A referência base desse conteúdo ministrado no curso é o livro “De Corpo Aberto” do pesquisador Paulo Ess, publicado em 2014 pela Expressão Gráfica e Editora.

A obra é resultado do Pós-Doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, onde o pesquisador investigou o ator espontâneo, analisando a gênese da expressividade e os princípios cinesiológicos, através da observação direta em 2012 de atividades desenvolvidas pelos alunos do Curso Princípios Básicos de Teatro, que acontece no Theatro José de Alencar, localizado em Fortaleza-Ceará.

Alinhando a discussão potencializada pela disciplina à pesquisa da mestranda, este artigo busca relacionar infância à espontaneidade, tendo em vista que o campo temático do projeto de dissertação desta autora versa sobre o universo infantil. Para uma melhor compreensão do conceito de ator espontâneo este trabalho é embasado no livro “De Corpo Aberto”, mas também usa como metodologia o levantamento bibliográfico que circunda os termos “infância” e “espontaneidade”.

Noções de infância

A vida é uma criança que é preciso embalar até que adormeça. (Voltaire)



Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA- considera crianças indivíduos que tenham idade inferior a doze anos e adolescentes aqueles que têm entre doze e dezoito anos de idade. Por sua vez, o Estatuto da Juventude, declara jovem a pessoa que tem até vinte nove anos de idade.

Vale ressaltar, logo, que as crianças têm direitos fundamentais, garantidos desde 20 de Novembro de 1989 pelas Nações Unidas que propagam por 192 países fundamentos como a não discriminação. Dividida em 54 artigos, a Convenção prega os direitos à sobrevivência, os direitos relativos ao desenvolvimento, os direitos relativos à proteção e os direitos de participação.

Contudo, é preciso destacar que a forma como a criança é vista contemporaneamente reflete as transformações históricas da sociedade. A infância é um conceito construído social e historicamente, ou seja, nem sempre foi um lugar de privilégios. Antigamente, a criança era vista como um adulto em miniatura.

Philippe Ariès (2006) relata que essa noção diferenciada começou a surgir no século XIII., aliás, no período medieval as pessoas não se atentavam à data de nascimento, sendo a vida uma “continuidade inevitável, cíclica, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real”. Ariès afirma que não havia um tempo destinado à aprendizagem, o aprendizado acontecia na prática, logo que se alcançava algum desembaraço físico, a criança já participava da vida dos adultos. Heywood (2004) destaca, por sua vez, que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos e que os registros eram raros.

Vale ressaltar que nesse contexto é alta a taxa de mortalidade e que a noção de idade, bem como a importância da cronologia surgiu depois com as reformas sociais e religiosas, sendo um fenômeno temporalmente recente o interesse pela infância.

Enquanto adolescência provém do Latim *adolescere*, sendo formada por *ad-*, “a”, mais *alescere*, “ser nutrido”, de *alere*, “alimentar, nutrir”, significando “crescer”; infância deriva do Latim *infantia*, formado por *in-*, negativo, mais *fari*, “falar”, denotando “não fala”. A descoberta da



infância aconteceu entre os séculos XV, XVI e XVII, quando as crianças começaram a ser tratadas de forma diferenciada e a frequentar a escola.

Na Antiguidade não havia diferenciação nas etapas do desenvolvimento, enquanto na Idade Medieval, não havia discriminação nem pudor, já que as crianças eram adultos em miniatura; e somente na na Idade Moderna, houve a construção de ser social, que assumia um papel importante na família, sendo reconhecidas as necessidades dessa fase.

Passando por acepções como “adulto mirim”, “folha em branco” e “futuro do país”, o infante, hoje, tem voz-manha- e vez. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil proferia:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Obviamente, no contexto atual, existem várias infâncias, isto é, diferentes realidades. Mas, dentre as diversas facetas, é possível identificar o espírito do lúdico e do jogo neste universo infantil contemporâneo, que objetiva a descoberta de si, do outro e do mundo.

O ator espontâneo

O meu corpo é um jardim, a minha vontade o seu jardineiro (William Shakespeare).



Segundo o Dicionário Aurélio, espontaneidade significa qualidade daquilo que é espontâneo, ou seja, não aconselhado nem forçado, feito ou dito de livre vontade; que se realiza por si e sem causa aparente, que não é provocado; e diz-se das plantas que não são semeadas.

Já o conhecido Teatro Espontâneo, designa uma das modalidades do Psicodrama, que é uma psicoterapia em grupo criada pelo médico e psicólogo Jacob Levy Moreno. Com origens no Teatro, na Psicologia e na Sociologia, esse método investiga e busca alternativas para relações interpessoais, de modo a desenvolver a criatividade e a espontaneidade dos participantes.

O romeno criou uma teoria que se manifesta no corpo e induz variadas expressões, provocando a interação, o encontro e a espontaneidade, através da dramatização, que oportuniza na década de 20 o encontro e o compartilhamento de dramas pós-guerra. A representação de papéis traz ao teatro o valor terapêutico que transpunha o verbal, trabalhando a ação e a interação. Usando o jogo dramático, investiga a alma humana e mobiliza para a mudança.

O Playback Theatre, desenvolvido em 1970 nos EUA por Jonathan Fox e Jô Salas, inspirou-se no trabalho de Moreno e segue difundindo o método, que revive cenas reais acreditando na reparação do conflito. A representação dramática improvisada explora vínculos emocionais, objetivando a catarse, através da espontaneidade-criatividade. O teatro é, aliás, uma arte espontânea, como reflete Paulo Ess:

Toda pessoa traz consigo o poder e a capacidade de interpretar e, a partir daí, construir seus personagens e “ fazer teatro”. Esta habilidade aparece com sua espontaneidade e vontade criadora. Os atores espontâneos não surgem das ações imediatas, mas sim, da necessidade de expressar-se para si e para o mundo, com elementos que lhe são triviais, ou seja, seu corpo, sua voz, e seu raciocínio (ESS, 2014, p. 17)

Sendo o teatro uma arte natural dos seres humanos, essa prática existe desde os povos primitivos, que construíam e compartilhavam histórias de forma espontânea, sem se dar conta



através do que hoje é designado teatro. Boal(2004) dizia que o teatro foi a primeira invenção humana, sendo a teatralidade essencialmente humana, gerando a capacidade de auto-observação é político e terapêutico. Ess, por conseguinte, destaca:

Consideramos o teatro espontâneo como uma expressão natural e artística do homem, por tratar de uma ação ampliada da manifestação humana e por suas particularidades com a sociedade dominada e oprimida, ou seja, seu praticante não se apega ao trabalho teórico para buscar respostas positivas para suas ações. O teatro espontâneo possibilita muitos caminhos de expressão e da mente humana. O participante desse teatro expressa, com sua gestualidade, as atitudes de seu personagem. Para o ator espontâneo, a atuação é o motor de sua interpretação, mas não é o que interpreta, e, sim, como o interpreta. Isso permite que seu corpo seja instrumento de expressão, pois o trabalho do ator é descobrir a força que se manifesta (ESS, 2014, p. 17).

Paulo Ess pesquisa a produção da expressividade espontânea, bem com os princípios cinesiológicos e a gênese do movimento no Curso Princípios Básicos de Teatro/CPBT, que inicia atores no centenário Teatro José de Alencar. Mesmo sem técnica, os iniciantes jogam e improvisam, experimentando possibilidades corpóreas.

Ao ator espontâneo, que ainda não se debruçou sobre as teorias ou estudos acadêmicos, a arte é popular e a liberdade de criar lhe permite ousar, descobrir possibilidades e se redescobrir como homem e potência.

Vale ressaltar, contudo, que caso se deseje o aprofundamento na arte teatral, a pesquisa e a reciclagem devem ser constantes, pois o teatro é uma arte viva e fluida que exige preparação. Ser ator espontâneo, desse modo, seria um ponto de partida para uma melhor capacitação.

É preciso notar que a profissionalização do ator exige a DRT, que é um registro profissional grafado na carteira de trabalho, comprovando experiência na área. Entre o ator profissional e o amador, o ator espontâneo estaria legado ao amadorismo, mas esse pode ser um lugar apenas de passagem, caso o aluno esteja disposto a aprender.



Rompendo fronteiras para o processo (e para a vida) criativa: de corpo aberto para as possibilidades

É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que se habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias (Immanuel Kant).

A técnica refina o aprendizado e tende a melhorar a tessitura da cena, aliás, novas leituras abre o olhar para o que não era visível. Na arte e na vida, o aprendizado é contínuo e, como diria Eugênio Barba, é fundamental aprender a aprender.

Contudo, não se deve deixar que a escola atrapalhe seus estudos, ou seja, o ambiente escolar ou o aprendizado formal não deve cercear a liberdade, mas partilhar ferramentas para que o aprendizado seja caleidoscópico. A espontaneidade deve permanecer vívida e ativa, de corpo aberto ao que surge e possibilita.

Nesse sentido, o universo infantil tem muito a ensinar ao artista para que ele não perca o sopro de vida que torna uma cena interessante. Como não cristalizar uma cena que se repete durante toda uma temporada no palco? Mantendo o interesse e o frescor com olhos de quem vê o mundo pela primeira vez.

Nietzsche observa que a criança revela vontade, desejo e espontaneidade, pois é um espírito livre, representando a superação dos valores morais e a criação de novos valores. Valorizando o brincar livre, a imaginação e a criatividade, ela brinca, cria e recria, constrói e destrói, pinta e apaga tal como o artista. Para o filósofo, a criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação, tal qual a natureza humana é uma pluralidade de impulsos e afetos.



Outrossim, Rosseau afirma que cada estado da vida o tipo de maturidade que lhe é própria, sendo a infância um tempo em que se tem atitudes espontâneas, se é feliz e inocente.

Para ele que quebrou paradigmas e desencadeou novas concepções infantis, antecipando o entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo, é preciso reconhecer que a criança tem seu próprio mundo e compreendê-la a partir dela mesma.

Entretanto, crescer impõe regras e, por vezes, poda essa autonomia. Enquanto a criança é livre e autômoma, o homem, para Nietzsche, sufoca afetos e desejos. O adulto normatiza-se, reprimindo a espontaneidade e mecanizando a vida.

Por isso, os jogos do Arsenal do Teatro do Oprimido, desenvolvido pelo brasileiro Augusto Boal, tem como principal objetivo a desmecanização física e intelectual dos participantes porque Boal acredita que somos “analfabetizados” pela mídia, que dita modas e regras, assim como massificados por padrões que nos automatizam. Nesse sentido, a nossa espontaneidade adulta estaria limitada, pois nos preocupamos, na maioria das vezes, com o olhar do outro, com o que o outro vai pensar. Como se desmecanizar, então? Permitindo-se e resgatando a si mesmo.

É válido citar que nos estudos de *clown pessoal*, o palhaço deve aceitar ser um perdedor feliz, revelando o seu ridículo, os seus defeitos e resgatando a criança adormecida. O palhaço necessita ser poroso e verdadeiro para cativar o público, costurando uma relação afetiva com a plateia. Essa verdade é encontrada quando o ator deixa de ser personagem, desfaz estereótipos, falsetes e máscaras para dilatar a sua criança: que é espontânea e olha o mundo como quem vê pela primeira vez.

Seria preciso, pois, ativar os sentidos. É notório que é através da brincadeira e do universo lúdico que a criança conhece a si mesma e o mundo que faz parte. Contudo, não é possível delimitar um conceito estático para criança, pois existem realidades e contextos diferentes, costurando infâncias plurais. Mas, de todo modo, é possível notar que:



Quando nasce o bebê, é um corpo humano que veio ao mundo. Passam a existir o corpo e o mundo - o corpo no mundo. Esse corpo não traz consigo nenhum preconceito, parti pris, ideias inabaláveis, certezas ou dúvidas ontológicas. Não torce por nenhum time de futebol e não professa nenhuma religião - longe disso. Não faz filosofia, nem compara valores - desconhece valores: é apenas um corpo humano.

Não possui nenhum conhecimento a priori, no sentido kantiano, que ultrapasse os limites do que lhe é orgânico e, nele, singular. Não é página

branca, pois traz consigo seus cinco sentidos, que mesmo antes do nascimento, já lhe provocaram prazeres e dores – emoções. Traz seu código genético, físicas necessidades vitais e, mais tarde, desejos e subjetividades.

Traz vida, qualidade imponderável da matéria.(BOAL, 2009, p. 50).

Vivenciando os múltiplos estímulos que se achegam, a criança é um ator espontâneo em essência, pois, como define o poeta Manoel de Barros, na infância os acontecimentos são intensamente vividos e incorporados, afinal, “Poesia não é para compreender, mas para incorporar. Entender é parede: procure ser árvore.”

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BERGSON, H. **O riso- ensaio sobre a significação da comicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.



_____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não – ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. Arte não é adorno, palavra não é absoluta, som não é ruído, e as imagens falam. **METÁXIS**: Informativo do Centro do Teatro do Oprimido, CTO- Rio. Rio de Janeiro: J. Sholna, n. 4, p. 9-10, dezembro. 2008.

_____. **O Teatro como Arte Marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 022/98**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/2009**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 5/2009**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação**. Porto Alegre. Ano, XXX, n.2 (62), p.313-336, maio/ago.2007.

ESS, Paulo. **De Corpo Aberto**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.



FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário AURÉLIO**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005



TERNAS: PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS CORPORAIS PARA AS ARTES NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Renata Bittencourt Meira¹ - UFU

Resumo

Este ensaio apresenta e contextualiza as Ternas: uma pedagogia corporal para as artes, desenvolvida na experiência continuada e investigativa de duas décadas de docência no Curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Apresenta o trabalho dentro das pesquisas sobre professores de movimento nas artes. Aponta os imbricamentos, os princípios e as estratégias destas atividades sensório expressivas de preparação do corpo no desempenho da expressão. O trabalho discorre sobre a perspectiva crítica que fundamenta procedimentos pedagógicos e prática docente na perspectiva da Educação Somática, denominadas Ternas. Palavras-chave: Procedimentos pedagógicos. Educação Somática. Docente Pesquisador.

Introdução

Tornar-se professor é um processo que reúne a experiência de ser aluno e as referências do encontro com os professores, boas e ruins, em um processo que inicia por imitação e que vai se constituindo específico por meio da prática. A formação acadêmica e artística preenche de conteúdos, perspectivas e referências a experiência de ensino-aprendizagem que é a base do ser

¹ Professora de Consciência Corporal desde 1984. Docente do Curso de Teatro, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) no Instituto de Artes em Universidade Federal de Uberlândia, no centro do Brasil. Pesquisa educação somática, movimento consciente, processo criativo e cultura popular. Bacharel em Dança, Mestre em Artes e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Campinas. Tem interesse em ecologia do conhecimento, paz, educação, arte, diversidade cultural e novas formas de viver.



docente. À medida que o professor se abre para a troca com os estudantes, a proposta didática ganha corpo, as referências são ressignificadas e a especificidade do professor aflora

As propostas didáticas e as concepções pedagógicas estão sempre em processo quando a ação docente é feita junto com a pesquisa sobre o fazer. Com o tempo, estas propostas e concepções se estabilizam e qualificam procedimentos, modos de operar, e o significado que damos às técnicas e métodos aprendidos e praticados. A prática docente promove uma síntese de habilidades que ocorre dentro no sujeito professor (POTTER, 2011, p. 48).

Nara Keiserman afirma que “[...] quando se dá aula há muito tempo é difícil responder com precisão o que é, exatamente, seu trabalho em sala de aula” ela define sua síntese em “aproveitamento de várias técnicas, permeadas pela admiração por alguns mestres e fundamentada na fé no espírito humano”. Ela também conta que aprendeu a “[...] preencher pauta”, ou seja, “aprendi a dar nome ao que se faz e um modo sintético a se referir a isso” (KEISERMAN, 2013, p. 145). O esforço de análise e descrição de práticas docentes maduras tem sido um exercício importante no conhecimento do trabalho corporal desenvolvido nos cursos de formação de artistas e professores de Artes, especialmente Dança e Teatro. Um artigo publicado em 2011 aponta para a mesma perspectiva que Nara declara, ou seja, a prática docente que gera um modo próprio de trabalho docente baseado em diferentes referências técnicas e na experiência de treinamento e de prática em sala de aula.

Relatos de experiência e pesquisas práticas somáticas no âmbito das artes cênicas e da educação parecem confirmar a pluralidade fenomenológica da Somática (GIORGI, 2015, p. 56), entretanto, que ainda são poucas as pesquisas sobre a influência da educação somática no modo de ensinar. Além disso,

[...] números cada vez maiores de artistas e educadores interessam-se pela integração da ciência da dança e da educação somática em suas formas mais tradicionais de treinar e ensinar os alunos (Dunn, 1990; Wilson, 1990). Embora pesquisadores e educadores da área assegurem que a ciência da dança e a educação somática influenciam seu modo de ensinar, nenhuma pesquisa documentada descreveu concretamente como isso ocorre (FORTIN, 2016, p. 80).



Pode-se pensar, entretanto, que a busca por princípios comuns e a divulgação dos estudos que mostram a pluralidade desse conjunto de conhecimento e geraram outras dinâmicas de ensino e aprendizagem. Esses saberes somáticos, socializados apenas por meio de formação específica e restrita, passam a ser trabalhados nas universidades.

Sou professora de Consciência e Expressão Corporal desde 1981 e docente da Licenciatura em Teatro no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia desde 2000, onde ministro as disciplinas de Corpovoz e Atuação. Atuo no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e no Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), na mesma instituição. Investigo atualmente a síntese dessa trajetória de meu trabalho em sala de aula. A investigação, posso adiantar, é também processo continuado de formação docente que fortalece e, por vezes, desestabiliza a proposta pedagógica que se constitui nesta trajetória e que chamo de Ternas.

Desenvolvimento - As Ternas e o posicionamento crítico

As Ternas se inserem no campo de conhecimento de trabalho de ator, na vertente que valoriza e desenvolve a percepção corporal como princípio central do treinamento. Embasadas na fenomenologia, as Ternas atuam na via de mão dupla que interliga a percepção do corpo do atuante com a expressão do movimento. As práticas e reflexões reunidas pela noção de Educação Somática, fundadas em princípios anatômicos funcionais, são conhecimentos preciosos para as Ternas. São princípios de atividades práticas que apontam paradigmas “marginais”, pouco valorizados na cultura dominante de produtividade e competição, e que tem vínculos estreitos com o autoconhecimento e a preservação da saúde. Além disso, a perspectiva somática tende a defender e valorizar “uma pedagogia da experiência sensorial e um posicionamento crítico” (FORTIN, 2010, p. 88). Um estudo recente sobre trabalhos que relacionam a educação somática com arte e educação aponta que esta relação “instiga os professores a mudar crenças e comportamentos” (FORTIN, 2016, p. 80).



As Ternas atuam, então, em um conhecimento corpo entendido como processo em que estão envolvidos os saberes sensíveis e as interações entre diferentes modos de conceber o mundo. A noção de hábito que anestesia (PRECIOSA, 2010, p. 77 a 82) é um bom exemplo para apresentar o posicionamento crítico do conhecimento somático nas Ternas. O cotidiano que vivemos registra em nós uma referência de naturalidade, tanto somática, quanto simbólica. Os desvios posturais e os instrumentos de manutenção da hegemonia cultural como a linguagem são conservados em atitudes habituais. As Ternas promovem a percepção ativa e intensional e criam estranhamentos. Neste trabalho as sensações habituais podem parecer estranhas e o conhecimento postural pode torná-las inadequadas. Também a psicanálise (COSTA, 2001) e a cultura (CERTAUD, 1998) mostram de modos diferentes como nosso viver nos coloca em um lugar que projetamos como “natural”. É fundamental entender os processos pelos quais naturalizamos as sensações, invisibilizamos as opressões sociais e nos apegamos a nossas crenças como se fossem verdades, criando a noção de normalidade centrada em nós mesmos, especialmente nos trabalhos em que a subjetividade é reconhecida como fonte de conhecimento, como a Arte.

É importante lembrar que o corpo humano é também alvo de dominação e controle, desde comportamentos aceitos socialmente, passando pela construção da noção de civilização até a comercialização da medicina e da psicologia. (Carmem Soares, Michel Foucault, Moshe Feldenkrais, entre outros). Estimular a sensibilidade corporal por meio da percepção sutil do corpo vibrátil e em movimento é aqui uma estratégia propositiva de mudança de perspectiva. O entendimento das referências individuais amplia o âmbito somático para o modo como lemos o mundo, e como somos escutados e lidos. As Ternas são propostas pedagógicas que revela o “território modelado de consensos e estabilidades que venho consumindo este tempo todo, distraidamente, por hábito” (PRECIOSA, 2010, p. 71).

Retomando a via de mão dupla das Ternas, junto ao trabalho de percepção somática, as Ternas lidam também com a expressividade, com a criação de sentidos que os movimentos



promovem em quem aprecia. Neste sentido esta prática mobiliza o corpo para perceber-se e ser percebido; criar movimentos e dá-los ao público. As Ternas propõem um processo de formação somática e criação cênica que trabalha no aprimoramento da percepção de si, das escrituras de cena e das leituras de mundo. As Ternas operam criticamente como uma proposição de técnicas didáticas e de instrumentos para o exercício de uma pedagogia somática para o ensino aprendizagem que aprimora o corpo expressivo nas artes.

As estratégias pedagógicas oriundas da Educação Somática, como as Ternas, se aperfeiçoaram na prática docente e firmaram princípios, nomenclaturas, referências, instrumentos de escuta e articulações entre práticas pedagógicas somáticas e práticas pedagógicas do campo das Artes Cênicas. Sylvie Fortin (1999, p. 50) afirma que “os educadores somáticos insistem sobre a importância de informação intrínseca para explorar os caminhos pelos quais o movimento circula, o que desperta no imaginário de cada um e as emoções que lhes são ligadas”.

As Ternas: imbricamentos, princípios e estratégias

As Ternas estão hoje constituídas em oito práticas denominadas Apoios e Projeções; Rosto; Alinhamento; Articulações e Vísceras; Pele; Braços; Enraizamento; e Voz e Fala. As Ternas têm orientado o planejamento e as ações docentes em unidades sensório expressivas que congregam os imbricamentos, os princípios e as estratégias desenvolvidas nos dezoito anos de docência na Graduação em Teatro da UFU. Na perspectiva procedimental, as Ternas são compostas de atividades de sensibilização, experimentação e criação de movimentos expressivos. A potência expressiva das Ternas é o foco de pesquisa docente em andamento, uma investigação por meio da prática da encenação e do trabalho de ator que articula ensino, pesquisa e extensão. No ensino as Ternas embasam o trabalho corporal em um processo de criação desenvolvido no componente curricular Estágio de Atuação/Interpretação para Espaços Escolares, da Licenciatura



em Teatro da UFU. Na extensão as Ternas têm contribuído para a preparação de um elenco não atores que estão criando um trabalho teatral junto ao Moçambique Estrela Guia, em Uberlândia. A pesquisa está se desenvolvendo em um grupo de estudantes de graduação e pós graduação numa atividade investigativa e continuada denominada Preparação Corporal em Ternas: Expressividade e Percepção Corporal. Todas as atividades coordenadas pela autora deste trabalho.

Os imbricamentos

As referências de abordagem somática utilizadas na organização das Ternas são Eutonia, Rudolf Laban, Klauss Vianna e Método Ivaldo Bertazzo. São conhecimentos somáticos incorporados, ou seja, praticados e entendidos por meio da experiência docente. O Método Feldenkrais também contribui na organização e prática das Ternas, sendo um conhecimento adquirido por meio de leituras e mais recentemente participando de oficinas pontuais especializadas. Estas são as referências de conhecimentos somáticos da base da criação das Ternas.

Uma vez constituídas as Ternas, o diálogo com diferentes referências de processos de formação em atuação e interpretação tem sido intensificado e demonstrado enriquecimento no desenvolvimento expressivo dos estudantes. Nos último dois anos foram propostos diálogos com Antropologia Teatral de Eugênio Barba, com a pedagogia de Jacques Lecoq e com o método Rasaboxes de Richard Schechner.

Os princípios

A percepção do corpo é um saber da experiência. Sendo assim, a formação se faz por meio de processos e vivências mediadas e orientadas pelo docente que, necessariamente, deve ter o saber de sua própria experiência de percepção somática. A percepção de si é desenvolvida e orientada para o surgimento de um novo autoconhecimento.



As Ternas são diretrizes pedagógicas que devem ser socializadas. Os modos de compartilhamento e divulgação desta prática são objetos de investigação atualmente na Universidade Federal de Uberlândia.

As Ternas devem ser dinâmicas de modo a se adaptar ao professor praticante e ao grupo de atores/estudantes. É parte do exercício das Ternas a criação de atividades práticas de modo a mantê-la dinâmica e em constante revisão.

A prática das Ternas, como indica as ações de ensino, pesquisa e extensão em investigação, podem ser realizadas em diferentes contextos, com diferentes objetivos e tipos de trabalho. Faz parte da dinâmica desta prática a adaptação a estas especificidades contextuais, considerando as características de cada situação.

O trabalho de percepção e expressividade de movimentos se faz dentro das capacidades pessoais de cada ator. Os exercícios promovem amadurecimentos de capacidades e ampliação de limites do praticante.

As estratégias

As Ternas orientam o trabalho corporal dando ferramentas para o professor ensinar o aluno-ator a se observar para ampliar a consciência de si (dos seus movimentos).

A prática das Ternas possibilita identificar formas habituais de se comportar ou movimentar o corpo. Reconhece padrões de movimento e postura, orienta atividades para repadronização.

A observação que os outros oferecem são estimuladas no sentido de possibilitar o diálogo do grupo para ampliar a expressividade.

A observação e a improvisação são ações centrais destas práticas, sendo as diretrizes verbais mais utilizadas do que a demonstração de movimentos. Estas diretrizes são desenvolvidas com quatro focos:

- 1) orientação verbal para ampliar limites e padrões de movimentos;
- 2) estímulo verbal para buscar o estado de prontidão e presença;
- 3) indicação verbal para a incorporação de informações sobre corpo e movimento e
- 4) inspiração verbal quando o movimento é envolvido por uma fala poética.

A investigação por meio da improvisação estimulada pela percepção aguçada e intencional do corpo resulta em criação de movimentos próprios do praticante. A observação e análise destes movimentos indicam o potencial expressivo que é trabalhado por meio da modulação de tempo, espaço, tônus, fluência e intensidade a fim de expandir os movimentos próprios ou incluir ausências.

Quando se tem a intenção da cena, em busca de resultados para uma apresentação, busca-se observar e estimular movimentos que possam potencializar o que se vai comunicar expressivamente.

Considerações finais

O estudo da expressividade e da percepção de si está imbricado ao empenho em promover uma experiência corporal para o estudante e o professor. A tarefa de levar uma pessoa a se transformar é um grande desafio dentro da estrutura universitária. O aprimoramento da sensibilidade corporal leva à percepção da materialidade do corpo, da consciência de si enquanto realidade concreta. Este processo é potente como experiência transformadora. Transformadora da percepção, transformadora da ação, transformadora da visão de mundo. Essa materialidade é a base em que as Ternas desenvolvem a capacidade de observar e desenvolver a expressividade e de conhecer a perspectiva de quem vê o corpo em movimento. Sendo assim, as Ternas desenvolvem um estado de percepção de si na perspectiva sensorial e na perspectiva expressiva simultaneamente. A alteridade se apresenta imbricada ao sentimento de si.



A percepção da materialidade somática trabalha o estado de presença, fortalece a sensação de estar aqui e agora que favorece a concentração necessária para a experiência significativa e para as artes da cena. O trabalho de ator exige concentração em treinamento e em cena, ao mesmo tempo que se relaciona com o espaço, o entorno e as pessoas. A percepção de si se faz também no contexto da cena, em conexão com o entorno, com o outro. A capacidade desta dupla conexão se faz por meio da percepção intencional da materialidade somática promovida pelas Ternas.

Referências bibliográficas

CERTAUD, Michel. **A Invenção do Cotidiano** (1984). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
COSTA, Priscila Rosseto; **STRAZZACAPPA**, Márcia - A quem possa Interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em 31/08/ 2018.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. Cadernos do GIPE-CIT: **Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**/ Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Escola de Dança. - n.1, nov. 1998. - Salvador: UFBA/ PPGAC, 1999. p. 40 - 55.
FORTIN, Sylvie; **VIEIRA**, Adriane; **TREMBLAY**, Martyne. A experiência de discursos na dança e na educação somática. **Movimento**. Vol. 16, n. 2 (abr./jun. 2010), p. 71-91, 2010.
FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 79-95, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644139>>. Acesso em: 02/09/ 2018.

GIORGI, Margherita de. Dando Forma ao Corpo Vivo: paradigmas do soma e da autoridade em escritos de Thomas Hanna. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 54-84, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em 31/08/2018.



KEISERMAN, Nara. Quando se dá aula há muito tempo. in TAVARES, Joana Ribeiro da Silva e KEISERMAN, Nara (orgs.) O Corpo Cênico: entre a Dança e o Teatro. São Paulo: Annablume; UNIRIO; Capes, 2013, pp. 145 - 161.

PRECIOSA, Rosane. Rumores Discretos da Subjetividade. Porto Alegre: Sulina & UFRGS, 2010.

POTTER, Nicole. Let's get physical: what's happening now? U.S. movement teachers prefer either a hybrid or an integration of disciplines in the service of training the actor's body. **American Theatre Magazine:** Theatre Communications Group, 28.1 New York: Jan. 2011, p. 48 - 50 e 133 - 137.



ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – CARTOGRAFIA DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Renata Cristina Barbosa¹ – SME/Perdizes
Rosa Amélia Barbosa² – UTFPR/IFPR

Resumo

O presente trabalho discute o ensino de arte na educação infantil. A proposta é revisitar algumas abordagens teóricas para repensar a prática pedagógica implementada nas escolas e redesenhar a própria ação docente. A discussão é um convite ao docente, para que ele busque novas abordagens, novas estratégias e possibilidades, atuando como ser político que é, desbravando a padronização das atividades, espaços e intervenções didáticas que estão cerceando o processo de criação das crianças da educação infantil. Como uma cartografia, convidamos o leitor a pensar a potencialidade da arte na educação infantil, instigando-o a construir sua própria imagem desse cenário, com suas memórias, seus anseios, suas convicções, suas perspectivas e estratégias para uma produção estética que evidencie a materialidade do ensino da arte, suas possibilidades e desafios dentro do contexto em que esteja inserido.

Palavras-chave: Cartografia. Educação Infantil. Experiência.

Introdução

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica possui especificidades e características determinantes no processo de formação do sujeito. Nesse sentido o percurso pe-

1 Secretária Municipal de Educação de Perdizes/MG. Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas do Alto Paranaíba e em Pedagogia pelo Instituto Graduarte; Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís; Especialista em Psicomotricidade pelo Centro Universitário Barão de Mauá; <renatacrisbmtmp@gmail.com>

2 Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Mestra em Educação com graduação em Artes Visuais e Pedagogia; Especialista em Arteterapia, Tecnologias Educacionais e EaD; Inspeção Escolar; Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná. <rosa.amelia.educ@gmail.com>



pedagógico dessa etapa da educação muito se relaciona às cartografias artísticas; nelas os mapas são inspiração e manifestação da imaginação criadora. São mapas de memórias, de processos, de caminhos trilhados.

Como na produção de mapas, onde está explícito que o ser humano busca representar e localizar áreas, tomando as representações simbólicas como referência, na educação infantil as propostas pedagógicas e currículos, desenham os trajetos percorridos em diferentes modos e contextos, nesse sentido esse arcabouço amplo e complexo precisa ser cartografado. "A cartografia, que na definição proposta pela Associação Cartográfica intercional - ACi compreende uma operação não apenas científica mas também técnica e *artística*." (OLIVEIRA, 2012), é tomada nesse trabalho como ideia/imagem estético-material para problematizar a dinâmica da educação infantil.

Ao considerar a história do ensino de arte no Brasil torna-se necessário explorar a relação desse ensino com educação infantil, objeto dessa investigação. (Re)construindo possibilidades, a reflexão proposta aqui, intenta a desconstrução/reconstrução, o construir/reconstruir, o desenhar/redesenhar caminhos e estratégias possíveis para os processos de ensino/aprendizagem na educação infantil inteiramente articulados à potência da arte. A cartografia nessa abordagem, é adotada como potencial estético de "saber onde se está", para e "por onde se deve ir", permeando as travessias necessárias e as flexibilizações e adequações urgentes e emergentes na prática pedagógica desenvolvida com as crianças.

Essa cartografia requer um olhar atento sobre a formação docente. Como elemento essencial, o professor precisa ser reconhecido dentro da complexidade da escola como sujeito em contínuo desenvolvimento profissional em serviço. Caso sejam evidenciadas fragilidades, lacunas e/ou méritos e potencialidades, elas precisam ser dialogadas, avaliadas e trabalhadas no âmbito escolar, abrangendo a coletividade do respectivo sistema de ensino, na educação infantil, basicamente municipal.



A cartografia aqui proposta busca realçar a potencialidade da arte na educação infantil, instigando o leitor a construir sua própria imagem desse cenário, com suas memórias, seus anseios, suas convicções, suas perspectivas e estratégias para uma produção estética que evidencie a materialidade do ensino da arte, suas possibilidades e desafios dentro do contexto em que esteja inserido.

Os mapas da experiência: reflexões sobre a educação infanti

Nossa proposta é refletir o papel do professor, pensando as inquietações e mudanças necessárias à educação, à prática e experiência da arte na educação infantil. "A compreensão da arte não se faz naturalmente, ela é exigente, inquietante e requer sempre idas e voltas nos novos entrelaçamentos que propõe" (GOMBRICH, 2015, p.08), os docentes precisam tramar percursos que intensifiquem essa compreensão, essa busca contínua e incessante, aproximando os saberes teóricos do fazer pedagógico na educação, precisam sentir e experienciar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Essa experiência, cada vez mais rara é, para os docentes, para a escola como um todo, como uma orquestra, um alerta de reflexão sobre o fazer pedagógico. Imbuir a educação infantil de práticas associadas à teoria, sem validar a experiência e o sentido para as crian-



ças, bem como para cada professor, é continuar a fazer mais do mesmo, sem a interrupção necessária para apreciar a vida, a arte, as próprias crianças partícipes do processo de ensino e aprendizagem.

O convite é pensar a educação para além do dueto teoria/prática e pensá-la sob a ótica da "experiência/sentido" como propõe Larrosa (2002). "E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece." (Ibidem, p.21). Pensar e reconhecer a educação infantil em toda sua inteireza é um desafio, afinal de contas, estamos impregnados do fazer que nos ampara na relação teoria/prática. Aqui pensamos na total articulação com a experiência/sentido. Mas, como construir conhecimento além daquilo que sabemos?

Por isso, devemos falar em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças (e dos professores) como um dos objetivos a serem conquistados na educação infantil, assim como da necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância.

Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da "arte" em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação "o mesmo para todos", "sigam o modelo", "é assim que se faz". Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os "trabalhinhos" e as "atividades artísticas" vão por esse caminho) (OSTETTO, 2011, p. 5).

O esvaziamento da experiência e a execução do planejamento pedagógico, ao invés da sua adaptação conforme a necessidade das crianças, diminui a aventura do processo educativo. Freire (2017) assevera que aprender também é uma aventura criadora, por isso mesmo, muito mais rica do que meramente repetir a lição dada. É construir, reconstruir, constatar para mudar,



o que não se faz sem abertura ao risco e aventura do espírito. É a proposta efetiva do professor co-participante e não controlador do processo pedagógico, da aprendizagem.

Para Holm "as crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. (...) Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem." (HOLM, 2004, p. 84). A proposta de Holm está intimamente ligada à efetivação da experiência, tão cara nos dias de hoje e proposta por Larrosa, Freire e Dewey anos atrás. "Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente" (FREIRE, 2017, p. 30).

Entendemos que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico "é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 2017, p. 34). Assim a educação infantil, como as demais etapas da educação básica, deve abrir possibilidades de experiência e significação não só para os estudantes, mas também e indissociavelmente aos docentes, partícipes e integrantes do processo de construção de conhecimentos.

O trabalho com arte, principalmente na educação infantil, está articulado ao uso de materiais úmidos, líquidos e viscosos, como as tintas. Também, quase sempre, está atrelado à "fatídica advertência: *Cuidado para não sujar o chão! Não sujem a roupa!*" (OSTETTO, 2011, p. 9). Para que possam propor às crianças situações favoráveis à ação de pintar, modelar, tecer e tramar é necessário que os educadores repensem suas concepções sobre sujeira, dialoguem sobre as condições e concepções que muitas vezes estão atreladas à prática da instituição em que atuam. "A experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades, de escolha" (OSTETTO, 2011, p. 10).

Sabemos que para garantir oportunidades para a expressão viva da criança, é necessário considerar que "Expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os senti-



dos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido” (CUNHA, 1999, p. 25), o que é bem diferente de simplesmente “deixar fazer”, acreditando na chamada e erroneamente interpretada “livre expressão”. Para mobilizar os sentidos, é fundamental enriquecer as experiências, promover encontros com diferentes linguagens, alimentar a imaginação para que as crianças (e professores) possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua criação, da sua expressão, da sua poética.

Desbravando o fazer pedagógico – Qual o desenho da formação docente?

Para o docente da educação infantil, é sempre necessário olhar com olhos de novidade e aventurar-se numa viagem de descoberta", o que não é tarefa fácil, é sim muito mais difícil embora também mais compensadora" (GOMBRICH, 2015, p. 44). A arte deve ser experienciada tanto pelo professor, quanto pela criança, deve valorizar o universo infantil em todos os aspectos, deve ressignificar a vivência, construir, desconstruir e reconstruir tornando a escola mais imagética, mais simbólica, mais poética.

O professor precisa ter argumentos que subsidiem seu próprio fazer, quanto ao espaço e tempo escolar é importante considerar que a experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha. Enquanto professores que somos, devemos ressignificar nossas próprias concepções, afinal, “somos todos propensos ao precipitado” (GOMBRICH, 2015, p. 27), essa precipitação influencia diretamente na prática artística da escola, especificamente, na educação infantil. Como docentes, projetamos nossas convenções e padronizações no universo das crianças com as quais convivemos “somos inclinados a aceitar as formas ou cores convencionais como as únicas corretas” (Ibidem, p.28) e muitas vezes, menosprezamos a ação criadora e o processo de criação e construção simbólica, tão significativas para a criança. A interrupção é necessária, precisamos pensar o fazer.



Ostetto (2011) considera outro grande desafio para o educador, que está no "exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza "em busca de um produto final", em um tempo suspenso, pausado "entregue ao processo", que permite às crianças o pensar e fazer" (p. 07). A arte requer outra qualidade de tempo e espaço escolar, requer aventura no processo de ensino e aprendizagem, exige ressignificação estética propõe a experiência e o sentido, convida ao "pensar certo" proposto por Freire, "e uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas" (2017, p. 29). Ou seja, a experiência demanda reflexões outras, parada, revisão sobre o quantitativo e o qualitativo no fazer pedagógico. A experiência é um convite a deixar de fazer mais do mesmo. É também Freire (2017) quem aponta a necessidade de renovação constante do professor em seus saberes específicos, em cujo campo a sua curiosidade se inquieta. Segundo ele a construção ou a produção do conhecimento do objeto, implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica. Encontrar novos percursos, criar possibilidades outras no seu fazer pedagógico, depende dessa ação inquietante e curiosa de cada docente.

A formação estética do professor acontece muito antes dele entrar na universidade, de ser estudante de qualquer área do conhecimento. É fundamental que ele se dê conta de toda a bagagem estética que traz, que utilizará em todos os contatos com a expressão humana, inclusive com as crianças na escola. O desenvolvimento estético de uma pessoa começa quando ela nasce, talvez antes disso, na barriga da mãe, diz Stela Barbieri (2012).

A formação do educador infantil deve contemplar essa inquietante estética que cada um traz consigo, valorizando suas experiências e produzindo conseqüentemente novas experiências que entrem em contradição com as fórmulas e as receitas prontas, sem reflexão. É preciso que o olhar do professor seja descondicionado, estimulado e desenvolvido de forma a ampliar seu repertório cultural. Esse desafio do olhar é um convite à continuidade das investigações e descobertas. É



uma proposta de busca incessante ao desenvolvimento profissional em serviço³, uma provocação ao docente para se qualificar de forma consciente e reflexiva, redesenhando constantemente seu ser formador e transformador.

Pesquisas apontam que, em muitos casos, o fazer pedagógico encontra-se condicionado à acomodação docente, ou ainda, às normativas da unidade escolar que restringem atividades que tomem tempo, espaço, provoquem sujeira, anarquia, como aponta Ostetto (2011), o que limita o docente a propor às crianças algo que viabilize efetivamente a experiência, oferecendo continuamente o que não dá muito trabalho. Essa acomodação cria zonas de conforto, abarcando o comodismo, restringindo a busca pelo diferente, pelo desafiador.

Nossa discussão é justamente um convite ao professor, para que ele busque novas abordagens, novas estratégias e possibilidades, que não queira mais do mesmo, mas que busque ir mais fundo, sempre! Faz-se necessário responsabilizar-se pelo desenvolvimento profissional dos docentes, desbravando a padronização das atividades, espaços e intervenções didáticas que estão cerceando o processo de criação das crianças da educação infantil.

As lacunas da formação docente devem ser superadas com ações coletivas e dialógicas que viabilizem a reflexão do caminho percorrido e a construção de novas possibilidades que enfatizem a experiência desse profissional.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento "experiential"), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 2015, p. 65).

³ Optamos por utilizar essa expressão, por considerar que não há formação continuada daquilo que não foi ainda aprendido e experienciado.



Isto se torna essencial para todos aqueles que optam por ser professores. Para além do exercício de tarefas a serem cumpridas, nosso papel é desafiador, é convidativo e sempre dinâmico. Nossa prática aponta a necessidade de maior promoção de sentidos, de experiências.

Potencialidades da arte na educação infantil – cartografia dos desafios e possibilidades

A Educação Infantil pressupõe a educação da criança como um todo, considerando o desenvolvimento de todas as suas habilidades e competências. A arte é essencialmente necessária nesse processo, visto que permite o diálogo com o mundo. Repensar o papel da arte na educação infantil é sempre relevante e determinante na prática pedagógica docente.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é um documento normativo do ensino brasileiro, ela define "o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7).

Em sua nova versão homologada pelo Ministro da Educação em 20 de dezembro de 2017, a BNCC apresenta os Campos de Experiência a serem incorporados nos currículos da Educação Infantil. Um deles, Traços, sons, cores e formas, considera que as crianças terão a oportunidade de conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas. Além de vivenciar diferentes formas de expressão e diferentes linguagens e, a partir dessas experiências, criar produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens e manipulação de diferentes materiais e recursos tecnológicos. A proposta é despertar para o desenvolvimento do senso estético e crítico, para o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca; apropriem-se da cultura e a reconfigurem; potencializem suas singularidades.



Entendemos que os saberes da educação infantil, agora expressos na BNCC como Campos de Experiência, dialogam intimamente com a arte, precisamos pensar em: Como provocar encontros com o fazer e com o universo da arte? Vimos que para a criança a arte interessa enquanto processo vivido e marcado na experiência:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando (HOLM, 2007, p. 12).

Por isso, desenvolvimento profissional contínuo do professor e a busca dos saberes específicos da educação infantil é algo que não se esgota, mas pelo contrário vai alimentando a prática pedagógica que se faz reflexivo-crítica. O fazer arte na educação infantil deve abordar os sentidos de compreensão da arte e não ser uma mera repetição de "atividades", deve sim proporcionar a liberdade criadora da criança. O ensino da arte na educação infantil exige uma reflexão crítica sobre a prática, como disse Freire (2017), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

A arte na educação infantil deve passar pela experiência, as crianças são seres cinestésicos, ou seja, todos os seus sentidos estão propensos ao novo a todo momento. A curiosidade é natural em seu desenvolvimento e a coloca em movimento constante. As crianças têm necessidade de subir em tudo, abrir caixas, brincar, montar, ver tatu-bola no chão, passarinho voando, o avião que passa. As potencialidades das crianças precisam ser despertadas por meio do olhar atento e sensível do educador que observa tudo aquilo que a criança faz e cria no território do pertencimento. "Pela acomodação na dependência, estamos perdendo uma oportunidade de transformar



a arte no meio de humanizar a escola e de ajudar na formação de uma identidade cultural" (BARBOSA, 2008, p. 171).

O professor deve ter uma postura perspicaz e uma percepção bem desenvolvida para ler o universo interior e criador de cada educando. Essa interpretação acerca do desenvolvimento e das expressões infantis devem se transformar e ele mesmo precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do professor é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela "re-descoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer" (OSTETTO, 2011, p. 12) e expressar o mundo. Ana Mae nos alerta, pois a "história nos aponta a necessidade de promover um ensino de arte no qual figura e fundo se interpenetrem, onde um recorte cultural seguro preceda a colagem criadora e enriquecedora da experiência estética" (BARBOSA, 2008, p. 172).

Neste processo de experiências e de buscas para tentar compreendê-lo, teoria e prática tornam-se inseparáveis, pois ambas criam condições para que consigamos problematizar e questionar certezas estabelecidas, levantar hipóteses e chegar a constatações que, muitas vezes, cedem espaço a novas dúvidas, impulsionando-nos a novos caminhos, a outras explicações. Para uma (re)descoberta, do processo criativo docente, nossa perspectiva é que todos queiram transpor o dueto teoria/prática, para a efetividade do sentido/experiência.

Considerações Possíveis

As flores podem ser apreciadas sem que se conheçam as interações entre o solo, o ar, a umidade e as sementes das quais elas resultam. Mas não podem ser compreendidas sem que justamente essas interações sejam levadas em conta – e a teoria é uma questão de compreensão (DEWEY, 2010, p. 73).



O texto abordou as possíveis relações entre os territórios da educação infantil, o ensino da arte e a cartografia, conceituada como capaz de graficamente sistematizar e representar áreas geográficas. Aqui tomamos emprestado esse termo, no contexto da arte, como possibilidade imagética de representar processos, trajetos e percursos que rodeiam as práticas pedagógicas. Nossa metáfora, propõe a construção/desconstrução de caminhos do ensino da arte na educação infantil.

Como vimos, a arte deve ser experienciada como um processo contínuo e cotidiano, que envolve "pesquisa (duvidar, fazer perguntas, buscar, experimentar, explorar materiais, ideias e possibilidades), conquista de autoconfiança (a crença pessoal na capacidade de fazer e aprender, ensaiando autoria), coragem de ir aonde não se conhece", lá onde o oculto do mistério se esconde, como apresenta Ostetto (2011).

Para tanto, o desafio, ou a possibilidade, está nas mãos do professor que precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa se permitir e reconquistar o seu poder imaginativo, caso deseje garantir a criação, a expressão das crianças. Afinal, cultura não se injeta, se pratica, com afirma Dewey (2010).

Fica então o desejo de ver o sentido e a experiência, além da teoria e prática, utilizando-se da arte como potência ímpar no contexto da educação básica, especialmente na educação infantil, onde

Os pequenos nos convidam a experimentar.

Eles têm a arte dentro de si.

Eles criam arte.

Eles nos dizem algo.

Algo que perdemos.

Algo atraente e sedutor.

Algo que reconhecemos.



E que não podemos explicar.

Tudo é muito maior.

Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra.

Essas são coisas inseparáveis. (HOLM, 2004, p. 83)

Temos como esperança maior que a arte na Educação infantil possa fazer essa conexão com a vida e a obra, levando os pequenos artistas a experienciar e exteriorizar o que trazem dentro de si. Que possam alargar a capacidade de sentir, de expressar, de experimentar a arte como construtores e produtores de história. Que os educadores possam se responsabilizar e enfrentar a complexidade da tarefa de educar, valorizando as experiências estéticas e poéticas dos que chegam ao mundo, considerando também suas próprias memórias e (re)desenhando sua própria história.

Referências bibliográficas

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?**. São Paulo: Blocher, 2012. BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 55 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro / São Paulo. 2017.

_____. **Extensão ou Comunicação?** trad. Rosika Darcy de Oliveira. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.



GOMBRICH, Ernest Hans. **A história da arte**. tradução Álvaro Cabral. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

HOLM, A. M. **A energia criativa natural**. Pro-Posições. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.

_____. **Baby - Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. RBE, n. 19. jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em 29 de janeiro de 2018.

OLIVEIRA, Vladimir S. **Cartografias: da arte de fazer mapas aos mapas na arte**. in: *Cultura Visual*, n. 18, dezembro/2012, Salvador: EDUFBA, p. 97-108.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte**: Sentidos e Práticas Possíveis. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320?locale=pt_BR> Acesso em 04 de janeiro de 2018.



PERCEBER O OLHAR ATENTO DAS CRIANÇAS SOBRE O MUNDO PERMITE REALIZAR PROPOSTAS CONVIDATIVAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa¹

Resumo:

Trata o artigo de aproximar as crianças da Arte e da Literatura por meio de oficinas de percurso realizadas semanalmente numa escola de Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos. O objetivo era de ampliar o repertório artístico, poético, imagético, cultural e sensível desses sujeitos. Além disso, buscou-se desenvolver neles a postura de leitor e de ouvinte por meio do contato com as ilustrações dos livros, obras de arte do acervo cultural. A metodologia utilizada foi a de pesquisa-ação, que possibilitou contato direto entre pesquisador e sujeitos, sem muitas interferências nas ações livres das crianças como seres brincantes que são. Os resultados mostraram descobertas de vivências desafiadoras e experiências em situações diversas. As oficinas se revelaram como espaços potenciais de ampliação dos saberes artísticos, culturais e científicos para a pesquisadora e levaram à reflexão da sua prática docente em Arte realizada na Educação Infantil.

Palavras-chaves. Processo de criação. Educação infantil. Oficinas de Arte e Literatura.

Introdução:

Uma criança vê o que o adulto não vê. Escutar e dar voz às compreensões fantasiosas que as crianças têm do mundo dos acontecimentos foi o ponto de partida para organizar oficinas de

¹ Profissional especializado na área de educação e arte, com experiência docente, também tendo desenvolvido projetos criativos e propostas de formação de professores. Atuação profissional: Professor efetivo da Rede Pública. Formação Acadêmica: Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela “Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo” Graduação em Pedagogia, Especialização em Linguagens da Arte pelo Museu Histórico Maria Antônia USP (São Paulo). Cursando Artes Visuais. Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6743149818600283>. Email: renatanavajas@hotmail.com



percurso com grande variedade de propostas didáticas de arte que se relacionaram e entrelaçaram à literatura com Traços, Sons, Cores e Formas junto à Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. A pesquisa ocorreu numa instituição de Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos de idade, onde a pesquisadora atua. As propostas artísticas foram desenvolvidas semanalmente, no período de aula das crianças.

Os objetivos das oficinas de arte eram: a) oferecer ambientes acolhedores e estimulantes aos educandos, por meio do uso de diferentes linguagens expressivas: dramatizar após ouvir histórias, desenhar, encenar situações, pintar com tintas, criar cenas. B) Selecionar, do acervo cultural, obras de arte, livros com textos de gêneros conhecidos para a leitura do professor e/ou para a sua leitura pelas crianças (partindo do seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações). C) incentivar as crianças a agirem de maneira independente, com confiança em suas capacidades.

Delimitados os objetivos, foram planejados os passos para a realização da pesquisa. Com uma abordagem qualitativa, que possibilitaria uma relação de interdependência e dinamismo entre o pesquisador, o mundo real e os sujeitos da pesquisa, a saber, as crianças da Educação Infantil. Assim, a técnica utilizada foi a da pesquisa-ação e foram planejados os passos para a realização do trabalho.

A escolha pela metodologia de pesquisa-ação ocorreu devido ao fato de que essa metodologia permite uma orientação metodológica em que os pesquisadores tenham condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, principalmente em nível pedagógico. Isso porque participam diretamente da pesquisa, não só conduzindo os trabalhos, mas também observando, avaliando e interagindo e interferindo. Principalmente por se tratar de uma sala de aula em que a própria pesquisadora atua, a opção pela pesquisa-ação foi fundamental para o sucesso da proposta.



Desenvolvimento da pesquisa:

A decisão de oferecer as oficinas de percurso de Arte e de Literatura se deu por propiciarem situações com muitas variedades de escolha de materiais, de locais, podendo ampliar o repertório estético, a organização do pensamento, a convivência com os pares para que experimentassem, conhecessem, manifestassem seus desejos, sonhos, compreensões, angústias, incompreensões, por meio das diferentes linguagens. Surgiram, no entanto, muitas dúvidas tais como: Como oferecer as oficinas? O que planejar para que as crianças avancem em seu percurso criador? O que pensar sobre processos criativos? E o espaço, como organizar?

Assim, foram necessárias referências teóricas. Recorreu-se aos trabalhos de OSTROWER (1999) que trazem informações sobre os processos de criação. A autora sustenta em seu texto que criatividade é uma necessidade do homem, que precisa se expressar criando algo, e criar é tão difícil ou fácil como viver. Em nossa sociedade a criatividade e o fazer artístico são vistos como passatempos e supérfluos, sendo, no interior da escola, tratados como atividades inferiores ao ensino de Leitura e Escrita. Nos estudos de OSTROWER (1999) o ato criativo pode ser considerado trabalho, pois a criatividade está ligada ao contexto cultural, a uma série de ordenações internas e externas daquilo que lhe é apresentado, e ao modo como vive. Na arte o imaginar corresponde a um pensar específico sobre um fazer concreto de uma matéria que provém da capacidade de relacionar e, a cada momento, surge um novo conjunto de relações entre o vivido e o imaginado. A imaginação é uma linguagem que expressa situações e objetos da realidade e não como eles são, mas como as pessoas gostariam, ou não, que elas fossem. Segundo OSTROWER (1999) criação engloba potencial criador que são construídos por meio de vivências, conhecimentos, sentimentos, proporcionados em contato com obras de arte, poesias, livros, desenhos, pinturas. Na observação das diversas manifestações de arte existentes na humanidade são construídas experiências para criar. De acordo com a abordagem da autora, percebe-se que



apenas a Informação que provém do conteúdo, sem a imaginação, não cria sentido. Por isso, é tão importante possibilitar a criação de novos sentidos, tanto para os conteúdos curriculares, quanto em relação à percepção do próprio grupo de estudantes.

Outro ponto da pesquisa foi a preocupação com o Espaço e as propostas para as oficinas foram ancoradas na teoria de GANDINI (1999), que afirma ser o ambiente visto como algo que educa a criança pois a organização de um canto para “Faz de conta”, para “Leitura” ou outro, envolve pensar como as crianças podem ter acesso a materiais e quais são as possibilidades de transformação do próprio ambiente.

A autora GANDINI (1999) acredita que o espaço tem intenção, ele orienta a ação, portanto as escolas deveriam ter um espaço para arte, para as atividades lúdicas; não apenas o espaço físico, mas também, e, sobretudo, um espaço de abertura e disponibilidade para jogos. A questão não se reduz a comprar muitos ou poucos brinquedos; o imprescindível é ter pensamento aberto ao lúdico, reconhecendo a importância disso para o desenvolvimento infantil. As oficinas foram realizadas semanalmente pela pesquisadora, que organizava os ambientes previamente, fazendo uma minuciosa coleta de materiais, com investigação de suas propriedades. Também foram feitas seleções prévias do acervo cultural existente na escola, como: livros, obras de arte, objetos, imagens, que fariam parte das oficinas de arte e literatura.

Com a intenção de oferecer ambientes acolhedores e estimulantes, foi preciso revisar a organização do tempo, da turma, do espaço, para que se disponibilizassem oportunidades de interações entre as crianças, para que elas se sentissem à vontade para construir as suas ações sobre os objetos e novas formas de pensamento. Como pesquisadora e educadora comecei a estudar a minha formação continuamente junto com as crianças em momentos de pesquisa e reflexão. Assim, fui repensando a prática docente para lidar com os anseios das crianças adotando uma postura investigativa, organizadora, mediadora e elaboradora de materiais, de ambientes, de cultura e de atividades. Isso permitiu a escuta de desejos, de necessidades individuais e coletivas das crianças. Busquei respaldo teórico também em BARBOSA (2006), retomando seus

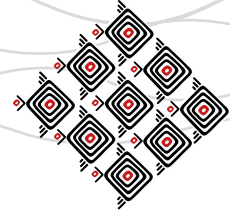


Fig. 1. Materiais selecionados para a oficina: sementes, palitos, fitas, giz. **Fonte:** acervo da pesquisadora.



Fig. 2. Pinturas com tintas caseiras no pátio externo. **Fonte:** acervo da pesquisadora.

estudos sobre os conceitos de infância e de crianças, em que a autora afirma ser a infância uma fase muito importante da vida, que não é um período estanque separado, mas uma fase que deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, com uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Para essa autora, a infância é uma reserva de descobertas, de sonhos, de encanto, de interesses e entusiasmo. É possível dizer que há uma especificidade clara no trabalho do professor de Educação Infantil, que é a de ter sensibilidade para as linguagens da criança e para compreender a cultura da infância, sendo capaz de privilegiar situações de estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos e poéticos. Foram criados espaços que interagiram com a prática, onde as crianças colocaram seus conhecimentos em jogo, puseram em confronto as ideias e opiniões, as maneiras diferenciadas de resolução de problemas, assim como a proposição de novos desafios, que as ensinaram a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

A ideia era não interferir nas ações das crianças, se necessário fosse seria feita uma intervenção no sentido de incentivar a fala daqueles que não gostam de se expor ou, ainda, conduzir o grupo a escutar uma ideia diferente, ou, mesmo, incentivar aqueles que demonstravam certa insegurança em relação ao novo ambiente.

Aproximar as crianças da Arte foi o principal objetivo de todas as propostas desenvolvidas. Assim resolveu-se inventar um próprio fazer que não estava disponível em livros didáticos, foi preciso inventar ações, modos de fazer, ideias, modos de pensar, materiais que combinassem com as crianças e com a pesquisadora.

Ao propor trabalhos com sementes, fitas coloridas de papel brilhante tecidos, riscantes entre outros as crianças lidam com questões desafiadoras que as levam a ampliar a sua formação estética e artística de maneira alegre e prazerosa.

Para melhor compreensão acerca do trabalho realizado nas oficinas de arte e literatura são acrescentados, a seguir, alguns registros fotográficos feitos ao longo da pesquisa.

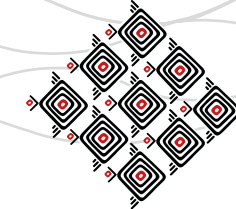


Fig. 3. Encenação, com linguagem corporal, da História sonorizada - Festa no céu
Fonte: acervo da pesquisadora.



Fig. 4. Crianças na roda de leitura
Fonte: acervo da pesquisadora.

Nas oficinas de dramatização e leitura o principal ingrediente era a imaginação por meio de movimentos e de risos, tudo e todos se transformavam.

Propor às crianças contato com histórias e suas imagens desenvolveu a relação da arte com a linguagem, conforme se vê na Figura 4, a seguir. A leitura de um conto, uma fábula, os desenhos, as pinturas, uma poesia feita em desenho e, em colagem. Tudo isso enriqueceu seu vocabulário visual, suas possibilidades de encontrarem recursos para produzirem suas próprias imagens.

Assim, o contato que tiveram com as ilustrações dos livros de histórias favoreceu a imaginação, ampliando, nessas crianças, o processo criador para desenhar.

As ilustrações mostradas na Figura 6, acima, foram inspiradas nas leituras de imagens dos vários livros, que contribuíram para a realização de escolhas de usos de materiais, criação de cenas, criação de outros jogos de Linguagem que ensinaram muito às crianças ao escolherem o que desenhar e como colar as peças.

A sequência narrativa organiza o pensamento interno. Foi o que ocorreu na imagem ao lado, criada pelas crianças que escreveram a narrativa “Sapo Enganador” tendo as imagens como ponto de partida. Desenhar é uma importante linguagem com características próprias, com forte marca de decisões individuais e da cultura coletiva em sua feitura.

Os desenhos eram realizados em grupo. Cada grupo desenhava o que escolhia, por exemplo, houve um grupo responsável em fazer o jardim, as flores, a casa da galinha. Outros em fazer os personagens, e todos participaram da construção da narrativa, opinando e sugerindo ideias. Esses momentos aconteciam em roda. Todos sentados em círculo e as ideias fluíam diretamente para a lousa e nascia a narrativa denominada: Sapo Enganador, fábula idealizada pelas crianças, da qual a pesquisadora foi apenas a escriba, ajustando a linguagem típica da criança, geralmente coloquial, para a linguagem que se usa para escrever. Isso porque as crianças já vêm sendo familiarizadas com a linguagem escrita e sabem que é diferente da falada. A seguir é apresentada a versão final da história criada coletivamente pelas crianças, sujeitos dessa pesquisa:



Fig. 5. Crianças desenhando.
Fonte: acervo da pesquisadora.



Fig. 6. Exposição dos trabalhos realizados na oficina de arte: recorte e colagem com papelão e pintura com tinta guache e cola. **Fonte:** acervo da pesquisadora.

Sapo Enganador

“Numa noite de lua cheia, no jardim da casa da dona galinha, todos dormiam. O sapo Zezé acordou com a barriga roncando de fome e viu o pintinho dormindo e começou a traçar planos para comer o pintinho. A cobra, que estava na árvore do jardim, viu o sapo que ia comer o pintinho. Ela pulou da árvore em direção ao sapo e picou ele. O sapo saiu pulando e gritando de dor. O sapo Zezé se arrependeu do que fez e ficou triste. O sapo não queria ficar sozinho e arrependido se aproximou dos bichos e pediu desculpas para o pintinho e a todos. E disse que nunca mais iria fazer isso. A dona galinha agradeceu e convidou a todos para um piquenique”.

Moral: Quem tudo quer, tudo perde.

Considerações finais

O trabalho com as oficinas revelou-se um potencial espaço de pesquisa e investigação para as crianças que buscavam informações e desenvolviam seus próprios projetos porque a arte foi trazida com significação, não a arte pela arte, pois por trás das nossas ações havia intenções e, ao trabalhar com as crianças, foi imperativo trazer questões da cultura infantil que tinham significado para elas.



Fig. 7: Desenhos de alunos sobre o livro Sapo Enganador. **Fonte:** acervo da pesquisadora



Fig. 8. Mais desenhos de alunos sobre o livro Sapo Enganador. **Fonte:** acervo da pesquisadora

Ao final do percurso feito, percebe-se que as crianças evoluíram em seus conhecimentos estéticos e principalmente em seu processo de autonomia, conseguindo opinar sobre a escolha de local e de materiais para serem usados nas oficinas. Outro ponto positivo e inesperado foi a participação das famílias, porque os alunos coletavam objetos como sementes de seus quintais, canudinhos, colheres de plástico, pratos de festa e traziam para escola e os pais ajudavam na coleta. As crianças desenvolveram e ampliaram a postura de falante e ouvinte, ficaram muito mais abertas ao diálogo e ao trabalho em equipe, pois trabalhar em ambientes diferentes favoreceu a convivência entre os colegas. O contato com os livros, com as obras de arte, com as histórias lidas e contadas ampliou e alimentou a experiência estética e poética, despertando um encantamento, que resultou em uma proposta literária de produção de livro infantil, que uniu trabalho em grupo, arte, linguagem, pensamento e alegria. Em verdade o trabalho com a arte e a valorização do desenho e das linguagens de encenação e dramatização desencadearam o processo de criação, porque as experiências com a arte foram relevantes. Ressalta-se a importância de priorizar o trabalho com arte em todas as etapas de ensino. A escola é um dos lugares em que a criança deve ter contato com outras referências culturais diferentes da internet e da televisão, podendo ampliar o seu universo cultural.

Considerar as crianças sujeitos ativos e protagonistas em seu processo de aprendizagem abriu espaço para a escuta de suas opiniões e, dessa maneira, foi possível saber que as crianças têm muito conhecimento e hipóteses sobre os acontecimentos do mundo e quando permitimos que elas nos falem o que pensam, também podemos contar a elas o que sabemos e nessas trocas se dá a verdadeira construção do conhecimento, quando professor e criança aprendem, ensinam e dialogam juntos.

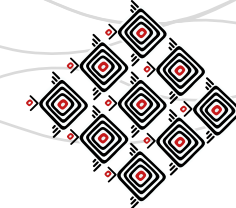


Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GANDINI, Leila. **Espaços educacionais e de envolvimento pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn e *al.* **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. São Paulo: Vozes, 1999.



CAMINHOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE UMA AULA DE MIM: A LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO ENSINO DE DANÇA

Saryta Garrossino Guanais¹ – UFMG.

Resumo

Este relato parte dos caminhos percorridos para se chegar à pesquisa de mestrado da autora que teve como tema central o protagonismo da criança pequena no ensino de Dança, no qual verificou a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de ensino/aprendizagem na Linguagem Corporal: Dança na Educação Infantil, que além de visar os conteúdos específicos da área, considerasse a criança protagonista deste processo com possibilidade para desenvolver sua criatividade, no que diz respeito aos movimentos simbólicos e extra cotidianos. Algumas reflexões aqui apresentadas partiram da vivência da pesquisadora com o Projeto Linguagem Corporal na Educação Infantil da EBA/UFMG e da fala de um das crianças participantes do projeto: “É aula de mim!” e da aplicação de uma proposta pedagógico/artística na UMEI Vila Estrela, baseada em Marques, Reggio Emilia e Laban.

Palavras-chave: Criança. Ensino de dança. Protagonismo.

Introdução

Início este relato a partir da minha trajetória na área de Dança, da qual configurou-se a tríade – *Eu **criança** e a dança; Eu professora de **criança** que dança; Eu pesquisadora de quem ensina dança para **criança*** – que cumpriu um papel estruturante no processo de minha pesquisa, pois, assim como nos alerta Marques, se torna importantíssimo nos processos de ensino

¹ É aluna de disciplina isolada do Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (2018), mestre em Artes pela mesma instituição (2017). É bacharel e licenciada em Dança (2009) pela Universidade Federal de Viçosa, especialista em Gestão em Dança (2015) pela Faculdade Inspirar e atua como instrutora de Dança no Sistema Fiemg desde 2010. Email: sarytaguanais@hotmail.com



e aprendizagem em dança nas escolas conhecer nossos próprios conceitos em dança, saber como a vivenciamos e também como esta esteve presente em nossos cotidianos, como forma de “inventariar-se [sic] – o que é uma proposta bem interessante antes de começar a trabalhar com as crianças” (MARQUES, 2012, p. 21).

Eu criança e a dança

Nascida e criada numa cidade do interior de São Paulo, uma certeza que tinha desde meus primeiros anos, era a de adentrar o universo das Artes. Inicialmente, o meu primeiro desejo não pôde ser atendido, o de aprender a tocar violino, pois não tinha quem o ensinasse na cidade, me restando aprender a tocar órgão. Lembro-me o quanto era inviável ter um órgão em casa para praticar e para isto, a Escola de Música disponibilizava o espaço e o instrumento para os treinos. Precisava ir mais vezes por semana para praticar o que a professora havia passado em aula e foi numa dessas vezes que estive diante, pela primeira vez, a uma aula de dança, pois acontecia na sala em frente uma aula de *jazz dance*.

Tinha eu, nesta época, seis anos de idade e ainda me recordo de ir até a janela e ficar assistindo aquelas meninas ensaiando, atônita, sem conseguir compreender como elas decoravam todos aqueles passos cheios de movimentos de braços e pernas, cada uma executando uma forma diferente a partir da sua percepção até que conseguissem copiar o modelo de movimento estabelecido pela professora.

Naquele momento meus sentidos aguçaram e não demorou muito para que eu trocasse o órgão pela dança e foi a partir deste dia, da menina magricela aos pés da janela, vislumbrando na Dança o sonho de ser bailarina que se iniciava minha trajetória na dança.



Assim como a grande maioria das pessoas que iniciam seus estudos em dança na infância, iniciei com a técnica do *jazz* e do balé, conhecendo desde cedo seus passos que ao mesmo tempo se mostravam sublimes e de certo modo mecânicos.

Guardo em minhas lembranças o quanto achava gratificante me empenhar o ano todo, ensaiar horas e horas a fio enquanto minhas amigas brincavam de boneca ou de pega-pega na rua, pois ao fim do ano subiria num palco com luzes multicoloridas, com fantasias cobertas por paetês e dançaria as músicas das princesas que via nos filmes e na televisão – aspectos que muito influenciam a construção do imaginário da criança em relação à dança.

As aulas de dança das quais eu participava como aluna se resumiam a dancinhas previamente concebidas, com movimentos determinados pela professora e, algumas vezes, com representações literais do que era cantado nas músicas. Esta forma de trabalhar impedia não só a mim, como também as demais crianças, de fazer nossas próprias relações e de desenvolver movimentos de modo criativo e espontâneo, mas eu, inebriada, ainda não tinha noção e conhecimento suficiente para perceber isto.

Pude vivenciar e observar posteriormente, o quanto a fase da infância é desconsiderada no ensino de dança. A criança, na grande maioria das vezes, é obrigada na maior parte do tempo a reproduzir movimentos que não fazem parte do repertório de seus corpos. Tolhida de se expressar individualmente, a criança que não permanece em seu lugar marcado no chão com fita adesiva, é vista pela professora como uma criança problemática, influenciadora das demais, àquela que não tem concentração suficiente.

O professor não acredita que a criança terá capacidade suficiente para aprender os conteúdos de uma determinada técnica de dança para além da cópia. Desta maneira restringe a aula a um adestramento dos corpos e a uma imposição dos movimentos.

Mesmo hoje, com a ascensão da dança contemporânea e as diferentes formas de trabalho e modos de ensino, o balé clássico é reconhecido como a técnica de dança mais completa quan-



do se pensa numa estética dos corpos e é muito difundido no mundo todo. Como sua construção foi baseada no virtuosismo e excelência dos movimentos e o desenvolvimento de seu ensino a partir de uma concepção de professor tradicional e único detentor do conhecimento, esta ideia de uma técnica rígida no ensino de dança influencia muito o imaginário das pessoas, generalizando o entendimento de que para aprender a dançar, necessita-se de uma obediência e apenas repetir os movimentos que o professor ordena.

Essa concepção das pessoas leigas acaba relacionando-a a uma única imagem, a dança enquanto técnica que busca a perfeição e virtuosismo e o aluno passivo, aquele que apenas reproduz e repete exaustivamente os exercícios para alcançar a plenitude do movimento.

Infelizmente, essa concepção de uma técnica rígida e de mera cópia foi incorporada também no contexto escolar.

Eu professora de criança que dança

Como acontece com a maior parte das academias de dança, com quinze anos de idade comecei a me destacar em minha turma e aquelas aulas semanais começaram a se tornar insuficientes pra sede que eu sentia. Fazer aulas em outra cidade com mais recursos era impossível, dessa forma comecei a auxiliar minha professora com as turmas de *baby class*, até que uma das turmas ficou só pra mim e me *tornei* professora de dança.

Freire (s/d) já dizia, “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Assim, costumo dizer que fui *promovida* à professora de dança para criança, o que não significa que esta promoção tenha vindo com mais conhecimento ou compreensão desta nova função.



A partir daí, como professora de *baby class*, passei a introduzir os ensinamentos do mesmo modo como havia aprendido, marcando com fitinhas no chão o lugar que cada criança deveria permanecer e utilizando da cópia e repetição para que elas memorizassem as dancinhas pré-concebidas.

Terminado o ensino médio, encontro os cursos de graduação em Dança da UNICAMP, da FAP e da UFV, na qual dois anos mais tarde esta última acabou por ser meu destino de vida, lugar de acolhida e ponto inicial de crescimento pessoal e profissional.

Foi na Universidade Federal de Viçosa - UFV, que tive um encontro comigo mesma, onde meus olhos se desvendaram à minha vivência até ali, iniciando um processo de autoconhecimento e de construção de minha identidade enquanto profissional da área de Dança.

No segundo ano de graduação, passei a estagiar numa academia da cidade ministrando aulas de balé clássico. Como o curso de graduação em Dança na UFV era ainda muito recente e tínhamos problemas de estrutura e profissionais insuficientes para a orientação dos alunos, este estágio não tinha uma orientação formal por parte dos professores, alguns relatos podiam ser discutidos em sala de aula, mas na maioria das vezes as dúvidas e inquietações que surgiam reverberavam na minha própria vontade em respondê-las e solucioná-las.

Foi numa das minhas primeiras aulas neste estágio, que ao tentar ensinar uma criança de aproximadamente sete anos a realizar a primeira posição *en dehors* do balé, que se tem um divisor de águas nesta minha trajetória, pois a mesma ao cair no choro, talvez por não conseguir compreender como realiza-la, mas talvez também por não conseguir atender a professora, despertou-me uma questão que tem me guiado até hoje.

Até aquele momento não havia me dado conta que precisava adaptar o balé clássico ao corpo daquelas crianças e também me adaptar como professora para o ensino daquela técnica para crianças pequenas. Aquele momento mexeu comigo. Fui embora pensativa tentando compreender meu erro e quando finalmente a minha *ficha caiu* percebi que, aquela minha postura



não colaborava para a aprendizagem daquelas crianças. Será que realmente uma criança estava ali buscando o primor dos movimentos? Teria eu a ensinado a realizar a rotação coxofemoral ao ponto de praticar uma boa primeira posição?

Do choro desta criança me despertei a toda a minha vivência em Dança até aquele momento e passei a questionar se a minha prática tinha coerência com os meus estudos na graduação. Percebi que, apesar de estar na universidade, só levava em consideração a minha vivência prática até então, o modo como aprendi a dançar e o modo como aprendi a ensinar dança e que, se não fosse o fato de estar na universidade, esse meu despertar não teria acontecido.

Com aquele choro, a criança me ensinou que minha postura e meus modos de ensino não se adequavam à vivência corporal dela, assim, passei a refletir e buscar fundamentação teórica que pudesse me auxiliar a melhorar minha prática.

O autor Paulo Freire, (2001) ressalta a importância desta relação de ensino e aprendizagem dizendo que ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele também se torna aprendiz, e o quanto estes momentos de instabilidade podem impulsionar a busca pelo descobrir.

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

De fato, o choro da criança, me despertou também para o meu corpo, para a dificuldade que sentia em me concentrar nas aulas de balé clássico do curso de graduação, talvez pela linda vista do jardim da Universidade que ficava em frente à janela de nossa sala, mas quando percebia a música já estava tocando e eu nem sabia qual era o exercício passado pela professora, ou talvez, porque nunca teve sentido para mim aqueles movimentos que meu corpo reproduzia há



anos, refletindo em mim o que Vianna (2008) chamou de *auto-hipnose* [sic]. Isto se configurava como um problema, pois as disciplinas de clássico faziam parte da grade curricular obrigatória do curso.

O autor Vianna (2008, p. 32) evidencia esta dificuldade em seu livro *A Dança*, fazendo referência à postura do professor nas aulas de balé clássico, que muitas vezes não tem preocupação com o aluno, mas apenas com o virtuosismo do movimento.

Essa desatenção passa para o aluno, que, em vez de estar presente e ouvir a música, inicia um processo de auto-hipnose [sic] e, em pouco tempo, não está mais na sala de aula: está nas nuvens, no espelho, nas notas do piano, mas não consigo mesmo. A sala de aula, desta forma, torna-se apenas uma arena para a competição de egos, onde ninguém se interessa por ninguém a não ser como parâmetro para a comparação.

Paralelamente a este episódio, estudávamos na graduação a disciplina *Didática no Ensino da Dança* e nossa professora da época era a autora² Dionísia Nanni, cujas publicações se pautavam nesta área de didática.

Numa das aulas nos foi apresentada a metodologia montessoriana, proposta pela italiana Maria Montessori (1870 - 1952). Lembro-me que o que mais me chamou a atenção era o modo como ela enxergava a criança já naquela época, como um ser capaz, com uma visão muito mais avançada do que eu em pleno século XXI a enxergava.

Assim, passei a estudar mais profundamente sua metodologia e informalmente passei a incorporar alguns aspectos em minhas aulas de balé, passando a pesquisar o uso dos materiais, a postura do professor e adaptá-las às condições reais que tinha na academia, compreendendo

² Dionísia Nanni é autora dos livros *Dança Educação – Pré Escola à Universidade* (2003), *Ensino da Dança* (2003), *Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas* (2003).



que mais o importante praquelas crianças pequenas era o movimento que partia de seus próprios corpos e não da imposição de um movimento codificado.

Hoje percebo que o que mais me influenciou naquele momento foi a defesa que Montessori fazia do potencial e da capacidade da criança pequena como sujeito da sua aprendizagem e a importância do autoconhecimento para o seu desenvolvimento.

Ao final da graduação, na realização do TCC passando a me interessar pela Educação Infantil optei por relatar e aprofundar o trabalho que havia iniciado na academia para o contexto escolar, resultando na pesquisa *A Dança na Educação Infantil e o Método Montessoriano: um caminho a ser conhecido*.

Eu pesquisadora de quem ensina dança para criança

Após terminar a graduação tive a oportunidade de entrar no mercado de trabalho ministrando aulas de Dança no contra turno de uma rede escolar, como atividade extracurricular, desta vez com a Dança de Rua que me abriu mais possibilidades de movimento. Por meio deste trabalho pude experimentar no papel de professora, novas formas de se propor a dança com crianças e realizar alguns experimentos de atividades autorais. Percebi que quanto mais estimulava a criação – improvisação, composição e a autoria das crianças em seus próprios movimentos, mais elas se interessavam em participar das aulas.

A partir daí, com desejo de ampliar meus conhecimentos a fim de possibilitar ensinar a Dança para criança de forma coerente com a infância e também de investigar o lugar que a Dança ocupa na Educação Infantil, me fez traçar o caminho de volta à Universidade, desta vez no Programa de Pós Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade de Minas Gerais, buscando novamente crescer em meu entendimento, ampliar meus horizontes e auxiliar outras pessoas na compreensão de uma Dança que contemple integralmente a criança pequena na Educação Infantil.



Como possibilidade de conhecer o contexto da Educação Infantil em Belo Horizonte e também como primeira etapa de minha pesquisa, participei do projeto de extensão Linguagem Corporal, que no ano de 2015 foi desenvolvido na Escola Municipal Henfil, com uma turma de crianças de três a quatro anos de idade.

O projeto de extensão que teve início no ano de 2010, faz parte do Laboratório GESTOLab³ da Escola de Belas Artes e da Pró-reitora de Extensão da UFMG, tem como objetivo principal a formação continuada de professores da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte – MG a partir de atividades das quais participam as professoras e as crianças, aplicadas por alunas graduandas do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, as quais são orientadas pela professora responsável pelo projeto de extensão.

Foi durante minha participação neste projeto, na fase de observação diagnóstica, onde buscava conhecer melhor a proposta das atividades aplicadas e também me familiarizar com este novo ambiente, que uma das crianças participantes externou em uma fala toda a essência que a mesma vivenciava no projeto e que me permitiu desenhar um caminho mais pertinente para minha pesquisa.

Ao adentrar o espaço da escola, um pequeno grupo de crianças que estava se preparando para o início da aula do projeto e ainda se familiarizando com a minha presença, vieram me receber brincando num deslocamento de quatro apoios. Uma das crianças perguntou o porquê da minha presença. Como resposta, perguntei as crianças o que eles achavam que eu estava

3 O laboratório de Estudos do Gesto e Cognição (GESTOLab) coordenado pela Professora Dra. Ana Cristina C. Pereira, na Escola de Belas Artes da UFMG, busca dar condições aos seus integrantes de vivenciarem um espaço catalisador de processo de construção de conhecimento na área de arte a partir da experimentação, discussão e reflexão de investigações sobre as relações entre gesto e *embodied cognition*. O Laboratório tem como principais focos de estudo: estética do gesto; estudos históricos do gesto; gesto e cognição; linguagem corporal no contexto da educação infantil; papel das metáforas e analogias na construção do gesto artístico de dança; entre outros. Ana Cristina C. Pereira é também orientadora desta pesquisa de mestrado.



fazendo ali. Uma criança respondeu: “Eu já sei, é aula de Dança!” E a outra criança ao lado complementou: “É aula de mim!”.

No momento em que esta criança responde que as aulas do projeto eram uma “Aula de mim”, ela demonstrou uma apropriação do sentido das aulas que todos nós, adultos envolvidos neste projeto, tínhamos como objetivo - sensibilizar a professora responsável pelo trabalho com a Linguagem Corporal de que é possível sim, trabalhar o corpo da criança a partir de uma experiência estética que evidencie sua linguagem própria como protagonista.

Esta experiência me fez lembrar outra frase de uma criança pequena relatada no livro Casa Redonda – Uma Experiência em Educação, da autora Maria Amélia Pinho Pereira (2013), a qual também me inspirou para esta pesquisa. Paulinho, aluno daquela instituição, de três anos diz: “Me ajuda a fazer eu”, num trabalho que envolvia uma caixa de papelão.

A autora faz uma reflexão sobre a relação estabelecida pela criança “entre a construção desse lugar, nomeado por ela como ‘minha casa’, e a construção do seu ‘eu’” (PINHO, 2014, p. 81).

A casa e o eu, o lado de fora e o lado de dentro, o espaço interno e externo, corpo e alma. Aí está a maestria da infância que, em sua espontaneidade e liberdade, expressas no brincar, redefine tempos e espaços, inaugurando, com sua imaginação, um universo simbólico, misterioso em sua essência, pois transcende qualquer dualidade (PINHO, 2014, p. 81).

Assim como a autora acima, a partir deste dia também passei a refletir sobre esta frase que detonou em mim uma questão que venho debatendo tanto internamente, quanto na minha prática: *trazer a criança para o protagonismo de seu corpo, libertar a criança da imposição dos códigos, gestuais e movimentos adultos, permitir que a criança seja protagonista de seus próprios movimentos numa perspectiva estética.* Questão que, uma criança foi capaz de responder em apenas quatro sábias palavras: **É aula de mim!**



Por todo meu histórico de formação e meu envolvimento com o universo da infância nos dias de hoje, não poderia ignorar essa questão, pois além de vivenciar no corpo, convivo até hoje com os pré-conceitos que a Dança enfrenta no ambiente escolar, bem como os equívocos realizados com a criança no ensino de Dança. Equívocos que, às vezes, também retornam a minha prática docente por serem os modos de aprender e ensinar que vivenciei por muito tempo em minha trajetória na Dança.

A partir de todas essas questões levantadas durante minha inventariação, desse esmiuçar da tríade e da fala da criança “é aula de mim”, estruturei minha pesquisa de mestrado num trabalho que pudesse verificar a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de ensino/aprendizagem em Linguagem Corporal: Dança na Educação Infantil, que além de propor os conteúdos específicos da área, considerasse a criança protagonista deste processo e abrisse possibilidade para o adotar da criatividade da criança pequena na criação de movimentos simbólicos e extra cotidianos, bem como contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Compreendi que isso só se tornaria viável se este trabalho vivenciasse todo esse afloramento na prática, adentrando uma escola de Educação Infantil e compreendendo em seu cotidiano as possibilidades.

Deste modo, estruturei uma proposta pedagógico/artística conforme fluxograma ao lado, a partir de uma sistematização de procedimentos de trabalho que foram agrupados em aulas e logo após divididas em três módulos, que foram aplicados com turmas de crianças de 4 a 5 anos de idade na UMEI Vila Estrela em Belo Horizonte/MG.

De acordo com o fluxograma apresentado, esta proposta teve sua construção baseada em três pilares:

- *Conteúdos Estruturais de Dança* – o trabalho com o corpo, a experiência de vida (história pessoal, cultural, social e política) e de criação (improvisação e composição). Tais elementos “podem ser apresentados e trabalhados por etapas com as crianças, sem que sejam, no entanto, desconectadas” (MARQUES, 2010, p. 77).



Fluxograma 1 – Embasamento da Proposta Pedagógico-artística.



- *Movimentos Elementares* - são os temas relacionados com a consciência do corpo, com a consciência do peso e do tempo e também a consciência do espaço, ritmo, nível e plano (LABAN, 1990).
- *Protagonismo* – a visão sobre a criança potente, ativa e que deve ser escutada, capaz de construir estratégias de aprendizagem, numa perspectiva autoral do movimento – (Abordagem Reggio Emilia, 1999).

Considerações finais

Assim como diz Marques, autora que permeou todo o trajeto da pesquisa, apoio teórico nos momentos de instigamentos e incertezas, “a dança na Educação Infantil não se esgota nas possibilidades [...], ela é muito, muito mais ampla, profunda, relacional” (2012, p. 13). Além deste não findar de possibilidades, a proposta pedagógico/artística teve como princípio, como o próprio nome já diz, propor algo, porém teve como desdobramento uma ressignificação da minha própria formação enquanto professora e pesquisadora. À medida que propunha eu também me formava, me reinventava.

Investigar os modos de trabalho da Linguagem Corporal: Dança na Educação Infantil permitiu não só verificar na prática as discussões já acompanhadas há alguns anos em publicações sobre a Dança/Educação, mas compreender que estas mesmas dificuldades ainda persistem em existir. Mesmo com a ascensão da Dança Contemporânea em nossa sociedade, de outras formas de se dançar, de se propor uma dança, dos diferentes modos de se trabalhar com o corpo; mesmo com a emergência de todas essas novas possibilidades na área, quando se faz referência à Dança na escola e à Dança com a criança pequena é possível perceber que os modos de trabalho continuam retrógrados e a criança continua negligenciada.

Apesar disso, foi possível também verificar e compreender com esta investigação, que a escola é sim o lócus para a quebra desses paradigmas, espaço condizente para as mudanças e que existe na criança pequena uma potencialidade inenarrável a ser desenvolvida.



Durante a aplicação da proposta foi possível perceber por meio da experiência desenvolvida e dos registros do diário de bordo e dos vídeos, que algumas crianças conseguiram propor escolhas de movimentos utilizando dos temas de movimento elementares, como o peso, a fluência e o tempo mais do que outras. É importante frisar que não se entende aqui que estas crianças não alcançaram a proposta da pesquisa, pois não foi estabelecido nenhum modelo ou regra de comparação que os alunos necessitariam alcançar para se chegar aos movimentos extra cotidianos ou simbólicos, mas que cada criança a partir de sua experiência e de seu repertório de movimentos foi instigada a pesquisar novas possibilidades de movimentação.

Assim, entende-se que suas escolhas permearam a construção simbólica de cada um a partir de suas experiências, que segundo Larossa é um saber “particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal” (2002, p. 27).

Considero um ponto importante para contrapor ao trabalho de Dança que geralmente é realizado na Educação Infantil priorizando a cópia a repetição, foi o uso do conceito de *coreografia do instante*⁴ para propor uma improvisação da criança a partir dos elementos introdutórios aplicados por meio das atividades. Assim, ao invés de trabalhar um produto baseado em coreografias, este modo de trabalho permitiu que a criança criasse sua própria produção artística, sem a obrigação de lembrá-la no dia seguinte, uma dança sem fechamentos, se tornando mais importante desse modo, o processo.

O aporte teórico escolhido somado à aplicação prática da proposta permitiu trazer a criança para o protagonismo no ensino da Dança sob a perspectiva da Linguagem Corporal, provando ser possível estabelecer um novo modo de trabalho em relação à criança pequena e a Dança pautando-se na proposição de movimentos partindo da criança.

4 Marques em seu artigo “Corpo, Dança e Educação Contemporânea” (1998, p. 74), explana sobre sua formação na área da Dança enquanto bailarina e posteriormente pesquisadora, suas influências e fala sobre os anos em que morou nos Estados Unidos onde pôde dançar com um grupo que trabalhava a dança improvisação numa perspectiva de “coreografias do instante”, coreografias sem fechamentos.



Trabalhar numa escuta ativa e também a considerando ser capaz de aprendizagem permitiu que os conteúdos específicos da área da Dança fossem assimilados por elas de modo natural, resultando numa experiência significativa.

Um ponto importante a ser relatado foi a dificuldade encontrada a partir do olhar das professoras da Educação Infantil sobre o que acontecia durante a aplicação da proposta. Um olhar de estranheza, muitas vezes de desaprovação, pois não necessariamente existia uma organização em minhas aulas, do mesmo modo que estavam acostumadas a fazer em suas aulas. Desse modo como desdobramento, se tornou fundamental que esta pesquisa também contribuísse para o trabalho deste professor que está em sala de aula todos os dias com as crianças e não apenas contribuísse para o desenvolvimento da Dança enquanto área de conhecimento na Educação Infantil. Assim, os próximos desdobramentos serão em prol da formação continuada do professor da Educação Infantil que trabalha com a Linguagem Corporal: Dança.

Referências bibliográficas

A ABORDAGEM inovadora do Reggio Emilia. Disponível em: <www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista002.asp> Entrevista interativa. Acesso em: 08 ago. 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação nº 19, 2002.

MARQUES, I. Dança na Escola: Arte e Ensino. Revista Salto para o Futuro, Ano XXII - Boletim 2, 2012.

PINHO, M. Casa Redonda: uma experiência em educação. Editora Livre, 2014.

VIANNA, K. A dança. Klauss Vianna e Marco Antônio de Carvalho. – São Paulo: Siciliano, 2008.



CUBOS DE IMAGENS: UM JOGO PARA A AÇÃO POÉTICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS DE PEDAGOGIA

Simônica da Costa Ferreira - Mackenzie

Resumo

A contação de histórias, muitas vezes, gera incertezas, medos, receios. Como realizar essa ação de modo que leve os alunos ao prazer da escuta e a participação ativa e sensível na criação de histórias? Esta questão impulsiona este artigo que se volta à formação de professores buscando investigar e contribuir para a prática da contação de histórias, visando a sua ação poética. Para isso, foi criado um jogo composto por quatro cubos como um objeto propositor que apresenta obras de arte em suas faces, desvelando aspectos como clima, personagens, lugar e etnias/culturas. A vivência e a recriação do jogo com estudantes de Pedagogia, propiciando a leitura de imagens como provocadora da criação de histórias e sua posterior contação é analisada com o aporte teórico de estudiosos da arte, da educação e da mediação cultural e se torna subsídio de uma pesquisa interdisciplinar de doutorado em andamento.

Palavras-chave: Contação de histórias. Jogo. Pedagogia.

Introdução

Histórias são contadas todos os dias na escola, em casa, na fila do banco, entre tantos outros lugares possíveis. Momentos que são simplesmente narrados como nos afirma Coelho (1989). Simples narrativas são encantadoras, pois nos deixam à vontade, livres para expressar sentimentos, alegrias, sustos, percepções, e nos permitem a interação com o outro e com o meio, sendo um ato realizado há milênios.

Desde os tempos mais longínquos o ser humano conta as suas histórias: caçadas, conquistas, encontros desencontros, lendas, fábulas, causos, anedotas... Enfim, muita coisa vem



sendo narrada a cada dia há milênios, nos mais diversos recantos da Terra, em inúmeras línguas e dialetos, por pessoas de culturas distintas, cada uma expressando uma visão de mundo própria e singular que torna a produção do texto verbalizado um evento único e original. A esse evento chamarei narração ou ato de contar (MORAES, 2012, p. 14).

Idosos, adultos, jovens, crianças, no passado ou no presente, quem não se encanta com uma contação de histórias? Essa arte nos proporciona momentos de prazer e, muitas vezes, resoluções de conflitos e pode despertar emoções que nos levam a reflexões que, em sua prática, na maioria das vezes é vivida de modo empírico. A contadora e pesquisadora de contos de tradição oral, Regina Machado (2004, p. 28) nos informa que “durante a leitura ou escuta de uma história pode haver uma variedade muito grande de experiências misteriosas que, quando pequena, a criança conhece muito bem e com as quais tem familiaridade”. Mas sabemos que não é somente a criança que pode ter essas vivências, os mais “vividos” também são passíveis de encantamentos e momentos que os remetem às suas próprias memórias. Assim, a escuta ou a leitura de uma história nos leva a trazer uma gama de imagens internas que nos remetem a fatos e acontecimentos, possibilitando um “contato com constelações de imagens”, como afirma Machado (2004, p.27).

Essas constelações nos permitem trazer a tona o que está dentro de nós, experiências que, às vezes estão adormecidas, mas que ao entrar em contato com uma nova possibilidade de busca interior, afloram e outorgam nosso imaginário. Lembro-me de Gilka Girardello (2012, p. 43) quando relata à lembrança de seu avô Rafael, sentado em uma cadeira de balanço lhe contando causos. “Meu avô simplesmente se entregava ao convívio com uma criança, e assim me entregava ao mesmo tempo a chave que ainda hoje me aquece a mão ao abrir portas para felicidades inesperadas [...]”. É como se voltássemos a ser criança e tivéssemos a oportunidade de reviver sonhos, desejos, despertar o que estava adormecido e poder vivenciar como em um conto.



A contação de histórias nos proporciona esse viajar além do tempo, de reviver momentos que nos levam a sentir cheiros e sabores, sensações e emoções. Além de exercitarmos a imaginação e a percepção, de ampliarmos aprendizados, entre eles, o vocabulário, a fala, a escrita, podemos trabalhar também a inclusão, o afeto entre tantos outros benefícios. “Contar histórias no processo de ensinar e aprender não pode ser baseado em uma relação desinteressada de afeto, emoção, ou seja, sem que a emoção não esteja presente nessa troca bidirecional do professor com seus alunos”, confirma Freitas (2016, p. 61).

E nós, docentes e estudantes de Pedagogia, devemos nos preparar para tal momento por esse ser de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem tanto nosso, quanto dos alunos.

São os professores que proporcionam o contato com a obra literária e, possivelmente, podemos ser os únicos, já que muitas famílias não proporcionam esse momento de encantamento. Por outro lado, “mais do que nunca, as crianças do mundo de hoje necessitam dessa experiência, por viverem constantemente em contato com uma grande quantidade de imagens, na maioria das vezes estereotipadas” (MACHADO, 2004, p. 29). As histórias podem oferecer outras imagens articuladas à diversidade da cultura, trazendo outros tempos, lugares e situações inusitadas.

Como professora em Curso de Pedagogia no interior de São Paulo, percebi que as alunas apresentavam dificuldades em se tratando da contação de histórias, pois em toda aula ministrada que me referia à contação, as discentes realizavam vários questionamentos. Nesse ínterim, me senti provocada a tentar sanar suas dúvidas e, de alguma forma, possibilitar a experiência com a ação da contação de histórias, mas com o cuidado de não mediar de forma mecânica e sim, de modo a proporcionar a compreensão das ações que podem ser desenvolvidas com os alunos, que os levem ao prazer que esse momento pode propiciar.



Durante a docência em uma aula, no curso de pedagogia, intitulada “Saberes e Metodologias de Ensino na Educação Infantil”, na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FAC), em uma cidade do interior de São Paulo, fui indagada sobre como realizar uma contação de histórias: O que fazer para proporcionar o encantamento às crianças? A partir daí, surgiu o interesse de investigação que segue no doutorado, com o objetivo de investigar como proporcionar algo que possa contribuir à prática da contação de histórias que vise a ação poética que pode ser realizada, sem deixar de lado a tradição oral, a Arte, o encantamento etc, pensando nas significativas contribuições que essa pode trazer para o discente e seus futuros alunos.

Neste artigo apresentamos a primeira versão de um jogo criado e ainda em teste para provocar a leitura de imagens, a criação de uma história a partir delas e a contação propriamente dita. Antes, porém, apontamos alguns aspectos que fundamentam essa ação, pensando nas significativas contribuições que essa pode trazer para o discente.

A contação de histórias em foco

Contar histórias não é simplesmente pegar um livro, abri-lo e ler o que está em sua narrativa. É necessário o estudo, a preparação, o entendimento, a apropriação dos personagens, o encantamento e o mistérios, a fim de proporcionar o prazer, o deliciar-se, “[...] é como se a história tivesse um coração, que bate num pulso, num compasso diferente a cada momento” (MACHADO, 2004, p. 55).

Como acontece na parada do carro-biblioteca em que aparecem duas ou três crianças, a princípio, e daí a pouco crianças de todos os lados, mais a lavadeira com a trouxa na



cabeça, o moço do táxi, a mocinha com o embrulho de pão, o pipoqueiro, o sorveteiro, formando um grupo cada vez maior e heterogêneo, assim a experiência que tive com a arte de contar histórias foi se alargando e aprendi a atingir diversos tipos de “público”. **Passei a observar também a reação dos adultos, incluindo os idosos, em variadas ocasiões**. A história faz todos sorrirem, a aula passa a ser uma divertida brincadeira e **gente grande volta a ser criança**. (COELHO, 1989, p. 14 – grifos nosso).

A contação de histórias chama as pessoas, aguça a curiosidade, proporciona o exercício da imaginação, move pessoas, propicia a dialogicidade, a interação. Ela nos provoca, nos faz refletir; posso dizer que, através da contação de histórias o que era velho passa a ser novo, ou seja, o adulto começa a olhar ao seu redor e perceber que há graça à sua volta, que há brilho no olhar, que ainda há esperança. A criança entra na história e em seu semblante é visível a percepção de que ela se apropriou daquele momento entrando em uma viagem imaginária cheia de encantos e experiências. Há uma provocação que incita.

Histórias trazem possibilidades de inserção da cultura, da Arte, da criação, entre outras ações. Segundo Sisto (2012, p. 159), “As palavras em boca de quem conta história têm peso, volume, forma. [...] Pedem passagem! Clamam por libertação e querem todas as direções por onde possam se multiplicar: outros olhos, outros corpos, outros subterrâneos”. Para isso, o contador de histórias deve gostar da história lida, circundar aqueles que estão esperando pelo momento mágico e encantador da contação de histórias, pois não há como realizar uma contação que envolva os ouvintes se não se tem prazer no que está sendo realizado; “A história é o mesmo que um quadro artístico ou uma bonita peça musical: não poderemos descrevê-los ou executá-los bem se não os apreciarmos.” (COELHO, 1989, p. 14). A voz, a postura, a interação com o público, as expressões, devem ser pensadas. A relação entre contador e seus expectadores é de suma importância, isso se dá quando há alegria e prazer no que faz, pois contar histórias é também uma arte.



O contar histórias pode proporcionar ricas experiências como o trabalho em equipe, a prática da interpretação através de teatro, música, poesia, o brincar, o faz de conta (uso do imaginário), o ato da escrita, da criação etc.; sem deixar de lado a escolha das histórias. A qualidade literária deve ser levada em consideração, a história deve envolver aquele que ouve, ter suas peculiaridades, se “encaixar” à faixa etária do público. Segundo Coelho (1989, p. 13), “[...] é necessário fazer uma seleção inicial, levando em conta, entre outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições sócio-econômicas”. Para Machado (2004, p. 77): “A escolha da história depende da intenção e dos objetivos da pessoa que conta”.

Betty Coelho (1989), traz algumas estratégias possíveis que podem contribuir para organização da contação como: a simples narrativa que possibilita ao contador a utilização da expressão corporal; a utilização de livro que também pode ter em seu conteúdo imagens que completam a história; com gravuras ampliadas para que todos possam observar a narrativa através das imagens; o flanelógrafo que permite a interação com os ouvintes, entre outras possibilidades.

Frente a estas contribuições, volto às questões iniciais: Como proporcionar um momento encantador e que busque a prática da ação poética, do exercício das contaminações interdisciplinares que acionam as reverberações a partir da contação de histórias? Questionamentos que levam à consciência e a preocupação do preparo no curso de Pedagogia para que, ao ser inserido no contexto de formação dos alunos, possamos colocar as ações em prática sem medo, mas com o desejo de proporcionar aprendizagens significativas para a ampliação dos processos de ensino. Afinal, como realizar uma contação de histórias se não há, no curso de Pedagogia, uma disciplina que possa levar ao conhecimento as possibilidades existentes para a ação e como interpretar tal ato?



Uma proposta para a criação e contação de histórias

Um jogo criado para provocar a leitura de imagens, a criação de uma história a partir delas. Um jogo que contempla: Arte, produção textual, imaginário, interação, trabalho em equipe, entre outros.

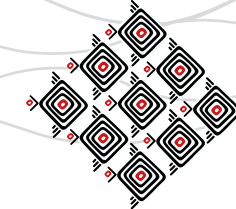
Esta ideia nasceu da percepção da ludicidade presentes nos jogos, apoiada na concepção de *homo ludens* de Huizinga (1996). Para ele, o jogo cria um intervalo na vida cotidiana alterando a lógica comum, abrindo outras possibilidades.

A provocação para a ludicidade trazida pelo jogo, além da interatividade que provoca, ampliada pelo conceito de objeto propositor cunhado por Martins (2012), foram construindo a possibilidade de criar um jogo para provocar a criação e a contação de histórias.

Em contato com a pesquisadora Débora Gaspar, brasileira que hoje é docente na Universidade de Girona na Espanha, nos deparamos com jogos de dados que provocam a criação de histórias: *Story Cubes*, que apresentam múltiplas possibilidades de temáticas como podemos perceber em seu site: <<https://www.storycubes.com/story>> (acesso em 11 abr. 2018).

A partir destes pressupostos partimos para a construção de dados compostos por imagens de obras de arte, tornando o jogo também uma possibilidade de ampliar a leitura de obras e o contato com arte e cultura de tempos e lugares diversos.

Ao criar o jogo, foi pensado na contribuição que o mesmo pode ter na formação do professor para a ação da contação de histórias. Esse possibilita, como dito anteriormente, o trabalho e a inserção da Arte, da produção de textos, do uso do imaginário, da interação, do trabalho em equipe. É importante salientar que o jogo não se resume ao ato de narrar uma história, mas principalmente, no trabalho que pode ser realizado por meio dele, visando a ação poética, a relevância da oralidade, a preocupação com a experiência imaginativa.



[...] a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação (VIGOTSKI, 2014, p. 12).

Como trazer essa experiência para os professores em formação, com o cuidado da seleção de imagens que permitam a riqueza e diversidade de imagens para possibilitar o trabalho com excelência para a formação de seus futuros alunos? Com esta questão a nos impulsionar, foi criada uma primeira versão do jogo com quatro dados relativos a quatro aspectos: lugar, clima, etnias/culturas, personagens.

Cada cubo foi composto com obras de arte em suas faces. Essa junção de Arte, Contação de histórias, Linguagens, possibilidades de diálogos, reafirmam a poesia existente na capacidade que o ser humano tem de criar e recriar e, o jogo evidenciado nesse trabalho, buscou possibilitar essas convergências.

Para que o jogo impulsionasse a criação foram pensados quatro cubos que, de certo modo, traziam focos comuns em histórias e que deveriam estar presentes: personagens, lugares, climas e etnias/culturas. O jogo é composto das seguintes etapas:

- 1 - os alunos são divididos em grupos, com o mínimo de cinco pessoas e no máximo sete;
- 2 - cada grupo tem a oportunidade de brincar com o jogo de dados, jogando-o e anotando as obras de arte das quatro faces que caírem para cima.
- 3 - o grupo se reúne para pensar em uma história que tenha em seu conteúdo todos os elementos sorteados;
- 4 - após a confabulação, passa-se ao momento da produção textual;



Fig. 1. Quatro dados criados para a ação poética de criação de histórias (primeira versão do jogo).
Fonte: Arquivo pessoal.



5 - diante da história elaborada e escrita o grupo apresenta uma dramatização que poderá ser através de música, teatro, desenho, narração, poesia, pantomima etc.

Foi realizada uma primeira vivência com os Cubos de Imagens em uma turma do Curso de Pedagogia. Com o jogo proposto e explicado, pensamos inicialmente que as alunas não o receberiam com tanto entusiasmo, pois o mesmo envolvia várias etapas, mas ao ser colocado em prática percebemos o quanto se divertiram e, na segunda fase elas estavam tão envolvidas que pediram para que o tempo, estipulado anteriormente, fosse alongado.

Durante a realização das fases do jogo era nítida a alegria das alunas envolvidas e a interação existente entre todos os grupos. As apresentações nos surpreenderam com a criatividade, imaginação, trabalho em equipe, interação. As provocações que as obras convocaram trouxeram histórias como “Uma noite surpresa”, “O romance de Antonella”, “Um milagre chamado Jeredy”, entre outras, que foram além de certos temas mais comuns entre educadoras em formação.

Ao final, realizamos alguns questionamentos como: As obras de Arte contidas nas faces dos dados eram conhecidas do grupo? O jogo contribuiu para que o grupo realizasse uma escrita em conjunto? A proposta foi relevante no processo de compreensão e construção do trabalho com a produção de textos? Além destas questões e de outras, as respostas que obtivemos foi ao encontro de nossa proposta investigativa, pois as alunas externaram a dificuldade existente no preparo de uma contação de histórias e das dificuldades do que fazer após, considerando que o jogo possibilitou a criação e a percepção da relevância do momento da criação da história e sua prática, ampliada pela arte e o trabalho em equipe para a criação da escrita e da apresentação de modo lúdico.



Fig. 2. Obras que compõe o dado: Personagens

Obras: Pieter Bruegel. *Jogos Infantis*, 1560; Chagall. *Sobre a Cidade*, 1918; Pablo Picasso. *Criança com Pomba*, 1901; Gustavo Rosa. *Cachorro verde com pássaro vermelho em fundo amarelo*, 2006; Albrecht Dürer. *Coelho*, 1502 e Ron Mueck. *Dois mulheres*, 2005.



Fig. 3. Obras que compõe o dado: Lugar

Obras de: Johannes Vermeer. *O astrônomo*, 1668; Ana Ruas. *Floresta Encantada*, 2017; Francisco Rebol. *Subúrbio de São Paulo*, 1938; Os Gêmeos. *Mural na Dewey Square*, 2012; José Pancetti, *Farol da Barra*, 1952; e Edvard Munch. *O Grito*, 1893.

O jogo, assim, mostrou sua eficiência tanto na produção de histórias criativas e sensíveis, como no impulso para a sua contação, utilizando-se de muitas linguagens artísticas, cuja análise não é foco neste artigo, pois nos centramos na avaliação dos próprios cubos.

Uma proposta recriada para continuar a pesquisa

Embora a vivência tenha sido proveitosa e inusitada para os alunos, a avaliação dos cubos evidenciou que poderíamos inovar com outras imagens escolhidas, com melhor ocupação de cada face valorizando a imagem e diminuindo as legendas, contemplando as mesmas temáticas.

Com uma curadoria educativa cuidadosa buscamos diferentes linguagens como grafite, fotografia, pintura, desenho, de tempos e lugares diversos. Pensamos em contemplar o antigo e o contemporâneo para mediar o contato com as obras, superando a ideia equivocada de que muitos professores em formação têm de que, Arte é somente o “quadro antigo pintado”. Assim, para essa construção, analisamos as possibilidades de mudança, para melhor contemplar as necessidades para melhoria da nossa proposta investigativa.

Os Cubos de Imagens da segunda versão são compostos pelas seguintes imagens:

Dado tema: **Personagens**

Para este foco foram pesquisadas imagens criadas por artistas de épocas diversas, sendo quatro pinturas, um desenho e uma escultura, apresentando crianças, adultos, idosos e animais.

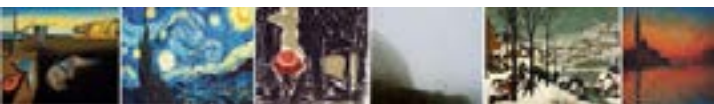


Fig. 4. Obras que compõe o dado: Clima

Obras de: Salvador Dalí. *A Persistência da Memória*, 1931; Vincent Van Gogh. *Noite Estrelada*, 1889; Oswaldo Goeldi. *Chuva*, 1957; Brigida Baltar. *Instantâneos do Tempo*, 1994-2001; Pieter Brueger. *Caçadores na Neve*, 1565 e Claude Monet. *Crepúsculo de Veneza*, 1912.

Dado-tema: **Lugar**

Quanto ao foco que se volta para o lugar, foram pesquisadas imagens criadas por artistas de épocas diversas, sendo cinco pinturas e um grafite, apresentando uma cena dentro de casa, uma paisagem de floresta, uma cidade antiga e uma cidade moderna, uma praia e a obra de Munch que neste dado se coloca como um elemento surpresa para o momento da apresentação das histórias criadas, ou seja, o grupo que jogou o dado e obteve essa face, no momento da representação das histórias criadas, terá que inserir um lugar, um personagem etc. que os outros grupos de comum acordo escolheram. Com isso, nosso objetivo é trabalhar o improviso, pois no momento da contação de histórias temos que lidar com situações que não estão previstas em nosso planejamento.

Dado-tema: **Clima**

O clima pode não só se definir pelas condições do tempo em determinado local ou época do ano, como a presença da neve, da chuva ou da neblina, ou ainda o dia e a noite, mas também pode ser percebido como uma atmosfera mais tranquila, estranha ou contemplativa, entre outros aspectos. Neste sentido foram escolhidas quatro pinturas, uma gravura e uma fotografia, todas criadas por artistas de épocas diversas.



Fig. 5. Obras que compõe o dado: Etnia/Cultura

Obras de: Tarsila do Amaral. *Operários*, 1933; Cândido Portinari. *Mestiço*, 1934; Shirin Neshat. *Identified*, 1995; Cláudia Andujar. *Série Catrimani*, 1971-72; Kikugawa Eizan. *Courtisane en Kamuro entre 1800 e 1867* e Rosana Paulino. *Parede da Memória*, 1994-2015.

Dado-tema: **Etnia/Cultura:**

Deste foco fazem parte as etnias e culturas que são apresentadas por duas pinturas, duas fotografias, uma gravura e pequenos objetos que compõe uma produção contemporânea.



Branco, negro, indígena, asiático e oriental podem desafiar a imaginação para além de personagens ou lugares.

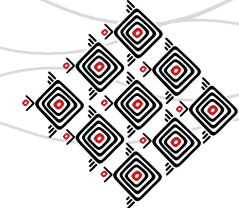
Com estes novos dados a pesquisa continua. Veremos as diferenças entre a primeira versão e esta nova proposição, além de oferecer o jogo para alunos de Curso de Pedagogia de outras universidades.

Considerações finais

A Arte de contar histórias pode nos proporcionar aprendizados estéticos e poéticos. Foi pensando no futuro professor que, muitas vezes não tem contato com a Arte e suas possíveis reverberações que criamos o jogo como dispositivo para o trabalho com a contação de histórias e, conseqüentemente, ressoando na escola.

Com o jogo colocamos em prática as teorias estudadas para sua composição, o exercício da interpretação de uma obra, das possibilidades de trabalho. Constatamos o prazer e o encantamento que foi oportunizado às alunas. Vimos que, ao colocarem em prática o jogo, perceberam que são capazes de realizar o momento da criação e da contação de histórias podendo proporcionar a si mesmo e aos seus futuros alunos a possibilidade do uso do imaginário, do encantamento, entre outros fatores que são indispensáveis a essa ação poética.

Pudemos absorver, através desse início de pesquisa, que os professores em formação necessitam de instrumentos que os permitam desenvolver ações poéticas sem medo e sem receios, pois puderam criar, recriar, envolver, se envolver, imaginar e atuar. A possibilidade de discutir este trabalho no ConFAEB certamente abrirá visões ampliadas para a continuidade desta pesquisa, pois acreditamos no potencial de mediação cultural que o jogo provoca e por acreditar que é possível!



Referências bibliográficas

COELHO, Betty, **Contar Histórias Uma Arte Sem Idade**: São Paulo: Ática S.A. 1989. **FREITAS**, Nilma Célia Mamede de. O contar histórias como recurso na inclusão escolar. In: **SANTOS**, Fábio Cardoso dos; **CAMPOS**, Ana Maria Antunes de (org.). **A contação de histórias**: contribuição à neuroeducação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GIRARDELLO, Gilka. A arte de contar histórias e o diálogo entre gerações. In: **MORAES**, Fabiano; **GOMES**, Lenice (org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste. Objetos propositores: a mediação provocada (org.). In: e **PICOSQUE**, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MORAES, Fabiano, **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras** . Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SISTO, Celso, **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias** . 3.ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.



O ENSINO DE ARTE NA PEDAGOGIA E A ABORDAGEM TRIANGULAR: CONFABULAÇÕES DE UMA PROFESSORA EM CONSTANTE FORMAÇÃO

Valeria Peixoto de Alencar¹ – FMU

Resumo

Este artigo apresenta reflexões a partir de três propostas de aulas mais comentadas por estudantes do curso de Pedagogia do Centro Universitário FMU, em São Paulo, em sua relação com a Abordagem Triangular. Os comentários foram extraídos da avaliação final da disciplina Corpo, movimento e artes na educação de crianças. Aqui confabulo minhas [experiment]ações poéticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações para o ensino de arte e, em especial, para a formação de professores. Em uma época onde exposições e peças de teatro são passíveis de censura, uma discussão a partir do /ver\fazer/contextualizar\ pode promover mudanças.

Palavras-chave: Ensino de artes. Abordagem Triangular. Formação de professores.

Introdução

Confabular, dentre muitos significados nos dicionários, alguns deles, como discutir, arrazoar, prosear, desembuchar e palavrear, poderiam ser usados aqui, tramar também, por que não? O que não é uma preparação de aula, senão tramar alguma coisa? E a escrita de um texto, não seria uma trama também?

O presente artigo propõe um olhar sobre a minha experiência como professora da disciplina Corpo, movimento e artes da educação de crianças, no curso de Pedagogia, no Centro Univer-

¹ Doutora em Artes pelo Instituto de Artes/UNESP (2015), linha de pesquisa Arte educação. Professora no Centro Universitário FMU, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História, Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE) do Programa de Pós-Graduação em Artes (IA/Unesp), e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes (ProfARTES). Mestre em Artes Visuais, Bacharel e Licenciada em História.



sitário FMU, em São Paulo. Assim, apresento algumas das aulas que mais são citadas pelas/os alunas e alunos quando perguntadas/os na avaliação final sobre qual aula fizemos uso da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012).

Tenho uma formação híbrida, a inicial em História, bacharelado e licenciatura, minha formação como arte/educadora se deu na prática e em sua reflexão, especialmente trabalhando como mediadora cultural em museus e exposições. Meu primeiro contato com a Abordagem Triangular se deu em 2001 trabalhando como educadora em exposições no Centro Cultural Banco do Brasil como contratada do coletivo arteeducação Produções, do qual faço parte até hoje. O trabalho educativo tinha a coordenação de Ana Amália Barbosa e Rejane Coutinho, além da consultoria da professora Ana Mae Barbosa. De lá para cá, muitas pesquisas e muito trabalho na área da mediação cultural e em sala de aula.

Em 2017 iniciei um novo desafio, o ensino de Artes no curso de Pedagogia. Desafio, pois a minha experiência com o ensino superior havia se anteriormente em cursos de Licenciatura em História, também como formadora de educadoras e educadores em equipes de mediação cultural em instituições diversas. Como diz a professora Miriam Celeste Martins (2017), quando relata seus três desafios como professora de Artes na Pedagogia:

Ações poéticas são como correntezas a convidar a mergulhar, a permitir-se viver experiências... exigem planejamento e lidar com muito esmero com o tempo para que elas realmente aconteçam. Desafio 1. [...]

Não basta visitar, é necessário refletir sobre a experiência vivida tendo a liberdade de expor o estranhamento [...]. Desafio 2. [...]

Narrativas e portfólios, além de outras ações, têm sido o meu exercício de escuta e têm sido temas de artigos para congressos e artigos em livro (MARTINS, 2012). Desafio 3 para estudantes e para a professora. (MARTINS, 2017, p. 196-199-202).

Desafiada me senti ao construir a dita disciplina, desafiada fui, por mim mesma, a confabular sobre ela. Muitas ações acontecem durante a disciplina, mas na última leitura das avaliações,



na questão que elaborei sobre a abordagem triangular, algo me chamou a atenção, e é esse o recorte de que trata este artigo: que ações, que tramas realizadas, fazendo uso da Abordagem Triangular, mais propiciam experiências estéticas às alunas e aos alunos? Seriam ações de/para encontros, resistências e recriações?

Primeiras impressões, primeiros desafios

Não é de hoje que lanço mão do /ver\fazer/contextualizar² em minhas práticas (ALENCAR, COUTINHO, 2015). Além de tecer considerações sobre estas ações, este artigo apresentará meus desafios como docente de uma disciplina (Artes) que a maioria das/os estudantes assumem, ainda, ter um contato muito incipiente na vida escolar. A disciplina Corpo, movimento e artes na educação de crianças é a única de artes da grade curricular do curso e é ministrada no primeiro período. No primeiro dia de aula, ao conhecer as/os alunas e alunos, busco verificar sua relação com as artes e suas expectativas a respeito da disciplina.

A grande maioria tem uma relação com a ideia de desenho livre ou, o que vou chamar aqui, desenho preso, que é o colorir imagens fotocopiadas, ou mimeografadas, quando as alunas são mais velhas³. Lembram-se da aula de arte como momento de recreação ou ainda relatam memórias sobre exposições na escola em que seus trabalhos eram colocados, ou não, em destaque,

2 Ana Mae Barbosa, em seu livro *A imagem no ensino da arte* escreve no prefácio à edição de 2012 uma breve revisão da Abordagem Triangular, onde diz que “Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver.” (p. XXXIII)

3 A maioria das/dos discentes são jovens, recém-saídos do Ensino Médio, mas sempre há 3 ou 4 alunas que são mais velhas, possuem mais de 45 anos, tendo ou não feito uma graduação anteriormente.



dependendo se bons ou ruins no julgamento da/do professora/professor. Invariavelmente, em todas as salas em que já ministrei esta disciplina⁴, sempre há a memória da cópia do *Abaporu* de Tarsila do Amaral.

Duas expectativas por parte das/dos estudantes envolvem a disciplina: conhecer a história da arte e instrumentalizá-las/os, ou seja, aprender atividades para usar com crianças. Lembrando que a disciplina dura um semestre e se espera que eu trabalhe as quatro linguagens (Corpo, movimento e arte).

É obrigatória a execução de uma avaliação final no formato de uma prova. Assim, costumo elaborar três questões para que eu possa ter, por escrito, uma reflexão do que foi a disciplina enquanto processo. O recorte escolhido para este artigo foi a partir da questão em que eu peço para falarem sobre a Abordagem Triangular e citar uma aula como exemplo em que ela foi utilizada. Em muitas aulas ou momentos nas aulas eu lanço mão da proposta, por isso, não há uma resposta correta, muitas aulas podem servir como exemplo, mas a recorrência de três delas me dá um panorama para um dos desafios citados anteriormente (MARTINS, 2017) “Ações poéticas são como correntezas a convidar a mergulhar, a permitir-se viver experiências...” (p. 196).

Quais ações poéticas confabuladas por mim permitem viver experiências? Como as/os alunas e alunos percebem a Abordagem Triangular em ação?

Uma aula em que desenhamos os sons...

Uma aula em que desenhamos os sons ou uma aula em que desenhamos o que sentíamos que o colega desenhava em nossas costas, ou comentários assim referem-se a aula de dança-



Fig 1. Estudantes, em aula na disciplina Corpo, movimento e artes na educação de crianças, Centro Universitário FMU, São Paulo.

⁴ Vale ressaltar que iniciei as aulas no segundo semestre de 2017, tendo ministrado a disciplina para onze turmas diferentes.

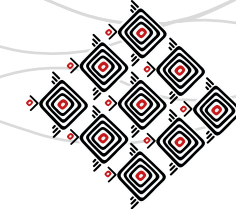


Fig 2. Estudantes, em aula na disciplina Corpo, movimento e artes na educação de crianças, Centro Universitário FMU, São Paulo.

-desenho que elaborei especialmente inspirada no trabalho desenvolvido pelos artistas italianos Alessandro Lumare e Simona Lobefaro, o *Segni Mossi*⁵, digo inspirada porque em salas de aula que podem chegar a ter 75 estudantes, o processo pode ser complicado.

Para esta confabulação, elaborei quatro atividades a partir de quatro músicas: um blues, um mantra, uma música europeia medieval e um forró instrumental e quatro estações de trabalho dentro da sala de aula. As/os estudantes divididas/os em quatro grupos devem executar tarefas diferentes e revezar a cada música, passando assim pelas quatro experiências. A primeira delas é desenhar o movimento que o segundo grupo está fazendo a partir da música tocada, sendo que este segundo grupo está dançando e desenhando os sons da dita música. Os terceiro e quarto grupo formam duplas, o grupo três desenha os sons com o dedo nas costas da/do parceira/o enquanto estas/estes desenharam o que estão sentindo na lousa ou no papel.

Após as quatro músicas tocadas e as quatro experiências realizadas, há uma conversa sobre a experiência, o que foi bom, o que foi difícil, quais as sensações... Então, eu apresento a obra de Jackson Pollock, discutimos sobre expressionismo abstrato, para tanto volto ao expressionismo alemão com a obra *O grito* de Edvard Munch, tão reproduzida nas redes sociais em memes, por isso familiar, e tratamos mais sobre o conceito de arte e arte como expressão.

Em nenhum momento nesta aula eu falo sobre a Abordagem Triangular, mas ela está lá, na minha confabulação, na minha trama de como /fazer\ver/contextualizar\, a gente faz a dança e/ou os desenhos, a gente vê artistas e obras e há contextualização nas leituras dessas obras e dos fazeres, e isso é uma lembrança, uma experiência dada como exemplo do uso da abordagem em nossa avaliação final.

⁵ Para saber mais sobre este trabalho, existem alguns vídeos no Youtube, como por exemplo: <https://youtu.be/Di56qTbdW7o>



Olhamos uma para outra sem fazer nada

Lembro que ficamos andando pela sala com emoções diferentes, ou, andávamos pela sala interpretando emoções, ou, paramos uma em frente a outra para fazer a brincadeira do espelho, ou, ficávamos paradas uma em frente a outra sem fazer nada, só nos olhando... Estas são algumas memórias desta aula.

Eu tenho experiência com teatro amador, de modo que confabulei uma aula com jogos teatrais a partir de Viola Spolin (2017), em que aproveito para tratar de performance e do hibridismo nas artes. Acredito que, o dinamismo e a proposta inquietante faz com que esta aula seja lembrada, pois um dos exercícios de performance que proponho é um que experienciei na exposição de Marina Abramovic durante a visita mediada no Sesc Pompeia/SP em 2015.

Começando a aula com exercícios de aquecimento, se a turma é muito cheia, preciso dividir a sala em dois grupos, um observa enquanto o outro realiza. Jogos teatrais diversos, até que, após o jogo do espelho terminado, peço para que as duplas fiquem ainda de frente uma pessoa para a outra, mas sem fazer nada, absolutamente nada, apenas se olhando. Podem se passar três minutos ou mais, dependendo do andamento do exercício.

Após isso, paramos para conversar e tecer reflexões sobre as experiências. Primeiramente sobre os jogos teatrais, a consciência corporal de si e do outro. Depois abro um espaço para falar do último exercício, inspirado na performance *Artista presente* (2012) de Marina Abramovic⁶. Após ouvir as sensações, que em geral são de desconforto e estranhamento, aproveito para apresentar a artista e falar sobre performance nas artes.

Não à toa esta aula é citada na avaliação, especialmente a discussão sobre a performance. Há um quê de lúdico como na experiência da dança desenho citada anteriormente, mas não só, a performance toca fundo, fica registrado, fica experienciado. Bem como fica registrado o estra-

6 Para saber mais da exposição e do trabalho citado, ver: <https://youtu.be/ZotDVM6D1c>



nhamento que a arte pode causar, saindo de fato da discussão sobre o belo e a arte que aparece nas aulas desde o primeiro dia.

Também não se fala da Abordagem Triangular nesta aula, não explicitamente, mas o ver a performance, o fazer os exercícios de teatro e da performance e o contexto da obra, dos exercícios, o contexto de recepção, provocando fazeres reflexivos, enfim, a proposta está confabulada na aula.

A gente ficou discutindo o texto e dialogando com imagens

A cada texto a se discutir em sala de aula eu confabulo formas de fazê-lo. Com o texto citado de Mirian Celeste Martins (2017), eu proponho um trabalho de leitura de imagens que, inesperadamente para mim, chama a atenção das/dos alunas e alunos.

A gente ficava discutindo o texto e vendo imagens, ou, colocávamos as imagens num painel, de acordo com as questões, ou, montamos uma exposição de imagens a partir da leitura de um texto e de questões. Estas são algumas das memórias confabuladas sobre esta aula.

Para a discussão do texto utilizo o material educativo da exposição 30ª Bienal de Artes de São Paulo (2014). Com as imagens circulando, coloco os painéis expositores no chão ou pela sala (dependendo do espaço) e algumas perguntas que estão em cartões também no dito material, perguntas como “o que acontece quando você anda?” ou “qual a distância que te separa do que você diz?” ou “uma coisa vira outra coisa quando muda de lugar?”. É uma adaptação da proposta de uso do material, uma subversão, que confabulei para esta aula. O objetivo é que, enquanto conversamos sobre o texto, as imagens circulem e quando alguém, não importa o momento, quiser colocar a imagem no painel, em qualquer local, o faça. Esta ação precisa estar relacionada com o que se discute

Este é o penúltimo texto discutido do semestre, achei curioso que essa dinâmica chamasse a atenção de tantas/os alunas/os. Identifiquei o fazer aqui, como um fazer reflexivo, pois o



contexto principal é o de leitura, o de recepção das imagens, associadas à discussão do texto, a contextualização das obras “não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista” (FLAUSINO apud BARBOSA, 2012, p. xxxiv).

Confabulações finais

Existe um quê de enfrentamento, resistência e recriação nas ações apresentadas acima. Existe um processo de enfrentamento, resistência e recriação quando trabalho com o /ver\fazer/contextualizar\.

É enfrentamento à noção de belo na Arte, ideia ainda muito forte hoje em dia quando se discute arte contemporânea entre alunas e alunos do curso de Pedagogia. Quando proponho um fazer como na dança-desenho para adentrarmos na obra de Jackson Pollock, retomando a seguir o expressionismo alemão, estamos discutindo, e digo estamos pois é uma construção entre mim e as/os estudantes, arte como expressão, quebrando o senso comum do “isso eu também faço”, ao se depararem com alguns objetos, especialmente da arte contemporânea. Estamos parando “para pensar, para olhar, [parando] para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar” (LARROSA, 2004, p. 16), proporcionando uma experiência.

É resistência quando, a partir de um exercício de uma obra que causa estranhamento, como no caso da dita performance de Marina Abramovic, seguimos a discussão sobre Arte como área do conhecimento: “Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo” (BARBOSA, 2012, p. 4).

Recriação se dá na apropriação de materiais e textos, na metodologia que o/a professor/a tem autonomia para criar (BARBOSA, 2012). Não imaginava que uma atividade, a princípio sim-



ples, de discussão de texto tivesse uma repercussão e uma associação com a Abordagem Triangular. Talvez por ser uma das últimas aulas, as alunas e os alunos estivessem se sentindo confiantes com suas leituras de imagens, algo que era bastante difícil no começo do semestre.

Cabe ainda lembrar aqui que no segundo semestre de 2017 as redes sociais ficaram em polvorosa com a exposição *Quer museu – cartografias da diferença na arte brasileira*, em Porto Alegre, e com a performance *La Bete*, de Wagner Schwartz, no Museu de Arte Moderna em São Paulo, trabalho que ainda hoje ouço reverberações em minhas aulas, mais da polêmica em torno dele do que do trabalho propriamente. Assim, quebrar certos estereótipos que envolve as artes e os/as artistas, provocar experiências estéticas, tem sido um exercício de formação continuada para mim mesma em busca do cardume da Arte na Pedagogia.

Referências bibliográficas

ALENCAR, Valeria Peixoto de, **COUTINHO**, Rejane Galvão. **Abordagem triangular para falar da abordagem triangular no contexto da mediação cultural**. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 25., 2015.

Fortaleza, CE: Proaudio Gravações de discos Ltda. – SAC. FAEB/CLEA/DEARTES/IFCE, 2015.

BARBOSA, Ana Mae, **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste. Olhar da margem, molhar-se... In: LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (org.). **Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017, p. 189-204.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para sala de aula: um manual para o professor**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.



A ARTE-EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DA ABORDAGEM TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA

Vanessa Maria Silva e Souza Pavan - UNI-ANHANGUERA

Resumo

O presente trabalho vem ao encontro das minhas atuais experiências educacionais em relação às aulas de Artes Visuais ministradas no Curso Superior de Pedagogia do Centro Universitário de Goiás Uni- Anhanguera. As expectativas dessa ação educacional têm como função habilitar os futuros pedagogos a tratarem a Arte-Educação com a importância devida. Utilizando a Abordagem Triangular durante todo o semestre como pré-requisito ao saber, a disciplina que é nomeada *Corpo, Expressão e Arte* é trabalhada agregando valores artísticos e culturais em cada uma das unidades vistas. Com formação em Licenciatura em Artes Visuais pretendo compartilhar um relato de vivências junto aos estudantes que pretendem estar professores a frente de suas salas de aula.

Palavras-chave: Pedagogia. Arte-Educação. Abordagem Triangular.

Introdução

A construção deste artigo se pauta no desejo de discutir a arte-educação no meio acadêmico de um curso superior que não é específico da área de Artes. A Pedagogia é o curso ao qual me refiro e como professora na disciplina *Corpo, Expressão e Artes*, me questiono sobre a maneira de, em apenas um semestre, passar aos meus alunos algo que seja efetivo em sua prática na futura docência. Pedagogos com formação em Artes ou não, trabalham na educação infantil “as artes” independentemente de suas vontades ou escolhas.

Como relatam meus alunos, a primeira ação para um professor recém-chegado à escola é “decorar” a sala para receber as crianças. Envolvem-se nesta ação através de colas, tesouras, EVA, papéis coloridos e TNT e trazem para o espaço a imagem infantil desejada por seus direto-



res, pais e alunos e também as crianças. Geralmente dentro do grupo de docentes, o professor mais “artista por dom” é o escolhido para fazer o molde para cópias dos colegas de profissão. As imagens geralmente usadas são as que na mídia do momento representam o belo, associado ao bem que é nosso histórico de iconografia desde sempre, no mundo ocidental. Assim personagens de filmes para cinema, TV e joguinhos da Internet recém lançados são estampados nas paredes das salas e também nos objetos escolares que as crianças trazem para aula.

No decorrer do ano, as aulas de Artes da Educação Infantil observam em seu calendário as “datas comemorativas”, direcionadas pela Escola. Dia das mães, Dia dos pais, Dia do Professor, Dia da Bandeira, Semana do Folclore, Carnaval, Aniversário da Cidade, Descobrimento do Brasil e muitas outras datas oficiais que trazem para as aulas a temática de desenvolvimento nas diferentes modalidades de artes. Apresentam-se para os colegas de sala ou pais a arte indicada na LDB em suas quatro modalidades: Teatro, Música, Dança e Artes Visuais.

Em relação à Abordagem Triangular, nos foi oferecido a oportunidade de fazer um bom trabalho para o processo de ensino-aprendizagem de futuros professores, através das reflexões sobre o ensino de Artes nas escolas de Ana Mae Barbosa. Segundo a autora, “a ideia de basear o ensino da Arte no fazer e ver é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo” (BARBOSA 2006). A Abordagem Triangular atua em todas as instâncias do conhecimento. Nesta linha de reflexão podemos citar Ferraz & Fuzare:

Ana Mae contribuiu com relatos e reflexões que podem conduzir nosso trabalho de professores a posicionamentos mais claros. Ela considera fundamental a recuperação histórica do ensino de arte para que se possam perceber as realidades pessoais e sociais aqui e agora, e lidar criticamente com elas (1999, p. 35).

Faz-se necessário esclarecer ao leitor a respeito da disciplina ministrada no Centro Universitário, assim como a discussão dos temas abordados no curso. Essas informações são dadas



na primeira parte da escrita, na sequência apresento a contribuição da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para o entendimento do ensinar arte para quem não é arte-educador.

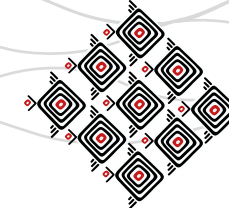
Desenvolvimento

A disciplina *Corpo, Expressão e Arte* é oferecida no primeiro semestre dos ingressantes do curso superior de Pedagogia no Centro Universitário de Goiás Uni-Anhanguera, localizado em Goiânia-Goiás. É a única oportunidade que os alunos têm de contato especificamente com a arte-educação, durante seis meses letivos, uma vez na semana em duas horas e quarenta e cinco minutos, no período de sua formação acadêmica de quatro anos.

A disciplina se divide em três unidades agregando Artes, Cultura Visual e Educação assim como, a apreciação e expressão, formação humana e as diferentes linguagens que na atualidade abraçam as artes: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais (conforme o PCN até este ano e posteriormente de acordo com a proposta do BNCC 2018).

Em cada semestre letivo temos que adequar o conteúdo para cerca de 20 encontros. Essas aulas são divididas em dois tempos (metade para cada aula). O primeiro tempo é dedicado às teorias e a parte histórica que é contextualizada através de textos, pequenos vídeos e imagens em slides. No segundo tempo acontece o “fazer” de acordo com o estudado anteriormente. É especialmente na segunda parte da aula que os alunos além de fixarem as teorias da disciplina se dedicam à possibilidade de executar a Arte, geralmente através de trabalhos com colagem. Há muito diálogo entre os alunos e também entre professor e aluno. O grupo de 04 alunos compartilha da mesma mesa e trocam ideias, informações, imagens, colas e tesouras.

Não foi aleatória a escolha pela colagem. Por conta do tempo curto das aulas, do valor alto de se obter tintas, telas e materiais que são utilizadas para fazer os trabalhos e também por não saber qual dos alunos exercita a arte em algum dos campos conhecidos, pensei que rasgar ou



recortar imagens prontas de revistas traria mais resultado. Assim utilizamos o “Colagismo” para em papéis A4 brancos para fazer diferentes tipos de colagem.

A *Colagem* ou o *Colagismo* utiliza primordialmente cola e papel e é uma técnica das artes visuais. A história nos informa que no Pós Revolução Industrial, quando a impressão em papel é farta e há muitas sobras de revistas já lidas, jornais velhos, panfletos, propagandas e demais impressos, O descarte é necessário pois, com ao longo dos dias todos esses materiais perdem a validade de leitura por conta de sua data de publicação. O artista (denominado Colagista nesta prática) apropria-se das publicações não mais utilizadas como material de trabalho. Recorta partes das imagens de muitas revistas diferentes (jornais ou panfletos) e num trabalho de pesquisa e observação, vai unindo as partes para formar uma única imagem como se faz num mosaico. O tema na disciplina *Corpo, Expressão e Arte* é definido através dos textos dados referentes ao currículo aplicado. Os exemplos podem dar maior significado a explicação:

Depois de lido o texto e entendido a diferença entre as três expressões artísticas; erudita, popular e cultura de massa foi proposto aos alunos a colagem que representasse numa só imagem o contexto estudado. O resultado foi um MIKEI como forma central (massa) com um penacho indígena na cabeça (popular) e imagens da pintura clássica (erudito) ao fundo. Interferindo discretamente na base, o Batman e o Super-Homem (massa).

Depois de lido o texto e entendido as questões da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa foi proposto aos alunos que representassem numa só imagem o contexto estudado. O resultado da aluna nesta figura foi a imagem de um observador com muitos olhos e um suposto artista marcando os dias de praia e sol com desenho do VER, CONTEXTUALIZAR e FAZER.

Depois de assistido o Vídeo LIXO EXTRAORDINÁRIO e lido sobre a Compreensão Social da Arte foi proposto aos alunos a colagem que representasse numa só imagem o contexto. O resultado da aluna que segue na figura ao lado, foi a conjunção de bocas silenciadas, olhos arregalados sendo colocados em uma caixa e o desalento do homem vestido como um fidalgo do século



Fig 1. Arte erudita, Arte Popular e Cultura de Massa. Da aluna ABIGAIL ALMEIDA/Setembro 2018.



passado. Ainda se percebe a imagem que lembra a obra do autor VIK MUNIZ que faz referência: **A morte de Marat**, 1793 de Jacques-Louis David.

Podemos ver nas colagens um mosaico de palavras, formas e cores quando a enxergamos de perto, mas, uma só imagem quando a afastamos das nossas vistas.

A colagem como técnica tem surgimento datado da história antiga, entretanto teve seu valor artístico reconhecido a partir do século XX, com sua utilização no Cubismo, antes disso, era considerada ou brincadeira de criança, ou manifestação artística popular e desprovida de fundamentação crítica. A utilização de diversos materiais sobre um suporte, como madeira, pedaços de jornal e objetos, faz da colagem uma técnica que põe em questão os limites entre pintura e escultura (COLAGEM – ENCICLOPEDIA ITAU CULTURAL).

Trabalhamos com Papel rasgado, Colagem com recorte de tesoura, com representações da Arte Popular (trazendo objetos de casa e fazendo colagens representando-os), Arte Erudita (releitura sobre os clássicos da arte) e Cultura de Massa (mosaicos dos produtos comerciais em colagem). Sempre reforçando para os alunos que ali não estamos formando de maneira alguma “Artistas”. A tentativa é de que com essa aula os futuros docentes saibam como se preparar para assumirem uma sala de aula de Artes entendendo a Triangulação, como o primeiro passo no caminho de ensino-aprendizagem. Segundo Ana Mae Barbosa:

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, etc. (BARBOSA, 2012, p. 32).

Com os alunos da Pedagogia que trabalham com período inicial escolar, o primeiro dia de aula não ocorre com muita tranquilidade. Não é uma tarefa fácil explicar algo que parece óbvio



Fig. 2. Exercício de Colagem da Aluna Emanuelly Cristina Cardoso - outubro 2018.



Fig. 3. Exercício de Colagem da aluna:
Josilene Silva / agosto 2018.

como “o conceito de arte”. Alguns ficam até o final do semestre questionando a si mesmo sobre “o que é arte”. Eu com formação em Licenciatura em Desenho e Plástica ouvi e vi essa afirmação (que a arte não tem um conceito exato nem único).

Convivi desde criança com a Música Clássica, sendo o piano meu instrumento escolhido. As aulas de Balé, de Canto Coral e Teatro foram passos normais dados na minha formação por conta própria e apoio familiar. Quando criado o Instituto de Artes de Goiás pude também ter acesso às Artes Visuais que estavam constantemente gravadas nos meus cadernos de Matemática. O vestibular vitorioso para o curso superior da UFG foi o último degrau do caminho percorrido.

Faz muita falta às alunas de Pedagogia o acesso à Cultura. Temos relatos constantes de discentes que nunca entraram em um Teatro, em um Cinema e não construíram assim um processo de leitura visual, auditiva e corporal das Artes fora do contexto das suas próprias casas. Sobre o processo cultural comenta Franz Boas:

Antes de mais nada, todo problema da história cultural se apresenta para nós como um problema histórico. Para entender a história é preciso conhecer, não apenas como as coisas são, mas como elas vieram a ser assim (BOAS, 2005, p. 45).

Desse modo podemos refletir sobre as causas que levam os jovens do interior do Brasil, de classe média baixa e seguindo sua formação com auxílio de bolsa de estudo, sem biblioteca em casa e sem nenhum dos pais com curso superior. O acesso à cultura externa é mínima, o que sem dúvida limita a criação de suas próprias estruturas culturais. Reafirma Paulo Freire:

[...] a cultura por oposição à natureza, que não é criação do homem é a contribuição que ao homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens (FREIRE, 1980 p. 39).



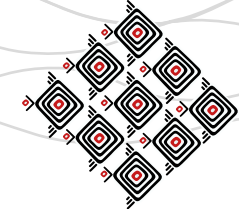
Quando iniciamos a segunda unidade da nossa disciplina, já referida, o entendimento é mais claro e flui para os estudantes. Falamos da nossa história e nomeamos a arte como “Arte-Educação” que é para as alunas e alunos um direcionamento de como ensinar Arte para o sujeito criança. A compreensão da linguagem visual traz à tona questões importantes para um professor.

Percebi que depois de explicada a Abordagem Triangular não há uma aula que não seja cumprida a tríade do VER, CONTEXTUALIZAR e FAZER. Aliás, antes também dessa fase do curso os alunos fazem seus trabalhos práticos calcados na tríade mesmo sem saber nominalmente sobre ela.

É importante lembrar aos alunos que não existe rigor em relação à ordem dessa ação: VER, FAZER E CONTEXTUALIZAR. As três etapas da Abordagem se misturam e se reorganizam dentro de contextos de cada aula. Observa-se que quase sempre o maior tempo é utilizado na contextualização que é muito rica: Isso ocorre na disciplina porque diferentes pessoas em sala de aula contextualizam a obra de modos diferentes também. É muito interessante perceber quão únicos são os grupos de estudo. Há contextualização sobre a época da obra, a técnica utilizada, as cores da técnica, sobre o artista e sua história, sobre a receptividade ou não em relação ao público e também quanto à atualidade da obra. Há sempre muita percepção voltada para a reprodução ilimitada da obra de arte, o que mais acontece nas nossas mídias sociais. Assim explica Ana Mae Barbosa:

A contextualização das obras, prevista pela Abordagem Triangular e previstas nos PCNS, não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista (BARBOSA, 2006, p. 34).

Essa ação da Abordagem Triangular traz um sentimento de muita importância no ofício das professoras de Artes que não são Arte-Educadoras, e sim Pedagogas. Elas aprendem que é



necessário que haja um contexto para que se comece a ver, entender e “praticar” através e pela imagem. Aliás, nem só a imagem, mas, às peças de Teatro que assistem e levam suas crianças, às Músicas que ouvem que devem e tem um sentido qualquer, às Danças que trazem informações muito boas para educação e desse modo precisam ser ouvidas e contextualizadas sim. Segundo Betânia Libanio em entrevista a Eduardo Carvalho:

A Abordagem Triangular atua em todas as instâncias do conhecimento. É claro que alguns professores na história do Brasil já faziam isso no passado, e foi necessário que Ana Mae pensasse o processo de conhecimento e nos explicasse sobre a Abordagem Triangular para nos dizer que, se atuamos apenas no fazer sem reflexão ou só na leitura alheia ao fazer, quebra-se aí o significado da aprendizagem significativa (LIBANIO, on-line).

Para mim, como Arte-Educadora, a Abordagem veio como um bom alinhavo a ser dado já que a autora diz que nada está acabado em relação à Abordagem Triangular, que anteriormente era chamada de Proposta Triangular. Já para meus alunos é uma descoberta, tendo em vista um possível juízo de valor que é banido de suas impressões mais arraigadas culturalmente. Em sala de aula meu comentário é “você não precisa levar a obra de arte para casa se não gostar dela e mesmo assim precisa, como boa profissional, entender a necessidade de aprender sobre ela”. Um exemplo disso é que crianças pelo seu descompromisso estético se identificam em exposições de Arte Contemporânea diferentemente do adulto que a percebe com estranhamento.

Depois de conhecer o trabalho de Ana Mae Barbosa tardiamente (porque na Universidade Federal de Goiás não a conheci, muito menos Paulo Freire, apesar de fazer uma Licenciatura em Desenho e Plástica) minha realidade mudou. Fiz parte da geração que não votou de 1964 até 1985. Tempos de repressão do Regime Militar Brasileiro. Muitos professores foram exilados do País por trazerem aos seus alunos uma conscientização mais ampla da sociedade vigente. Disciplinas que traziam reflexões como Sociologia, Filosofia e Antropologia já não faziam parte dos



currículos obrigatórios. Fazer pensar não era objetivo dos nossos novos governantes, os Militares do Golpe de 1964.

Lembrando Barbosa:

[...]. Foi a fase da Ditadura Militar: durou 20 anos, suprimiu a liberdade de expressão, prendeu, torturou, matou, exilou e tornou obrigatório o ensino da Arte Polivalente. Foi uma desfaçatez (BARBOSA, p. 19).

Minhas lembranças do Ensino Médio - regido pela Lei Educacional de 1971 (Lei n. 5.692) - são de estudar muito Desenho Geométrico, Desenho de observação, Modelo vivo, Escultura, Gravura e sempre a bem-vinda História da Arte. Anos depois, mesmo num curso superior não deixamos de receber em nossos currículos todo o respingo comprometedor de um país em Regime Ditatorial.

A mudança na minha docência deu-se através do contato com esses dois estudiosos que me fizeram enxergar alguma “boniteza” na arte do processo ensino-aprendizagem. Hoje ensino a quem posso sobre a Abordagem Triangular, isso me traz a motivação que não tive no meu curso superior que sempre tinha o foco no “fazer o que quiser” e como resultado disso, toda produção está certa, ótima, perfeita sem correções. Nada mais me agrada como professora do que repetir a frase “Arte é 95% de transpiração e 5% de inspiração”. Creio que apesar de pouquíssimas pessoas terem o chamado “dom divino” temos como professor incentivar a busca da expressão artística dentro de nós, ela pode não aparecer naturalmente, mas existe como fator inerente ao ser humano. Franz Boas completa:

De uma forma ou de outra, o prazer estético é sentido por todos os membros da humanidade. Não importa quão diversos sejam os ideais de beleza, o caráter geral da fruição da



beleza é da mesma ordem em todos os lugares (...). A própria existência da música, da dança, da pintura e da escultura entre todas as tribos que conhecemos é a prova do desejo de produzir coisas que são consideradas satisfatórias por sua forma, e da capacidade do homem de desfrutá-las (BOAS, 2014, p. 13).

Quanto ao restante da disciplina, nada se afasta da Abordagem de Ana Mae Barbosa. Nesse próximo momento da estrutura da disciplina *Corpo, Expressão e Arte* trazemos a Idade Moderna e Contemporânea dentro das ações propostas por Barbosa, assim como, os jogos e brincadeiras pedagógicas que passam pela terceira unidade da disciplina. A Arte na atualidade é muito rica em representações.

Para delinear a Arte Moderna e Contemporânea busco exemplos como o Grupo Barbatuques (1995) de São Paulo que faz som com o próprio corpo. Trago para sala vídeos do *Cirque du Soleil* (1984) do Canadá, que é um exemplo de representação corporal, música, teatro dança e arte circense. A Arte de rua dos Gêmeos, grafiteiros de São Paulo artistas das cores de ruas e da sociedade contemporânea e também, algumas performances como a de Maikon K: DNA de DAN (Curitiba-PN, 2016) que representa em dança e instalação a sua arte.

Para cada aula dessas, diferentes representações artísticas há a aplicação do contexto Triangular. O fazer traz assim um sentido sempre com uma dose de “espanto” e com duas doses de “surpresa”, o que faz a disciplina usar como exemplos o que está sendo feito em matéria de apresentações artísticas no mundo que se encontra nas redes sociais: Tempo Real.

A terceira e quarta unidade se mesclam a partir das leis que regem o ensino de artes no Brasil. Estamos à frente de um novo desafio que é entender a proposta do BNCC.

Finalizo essas reflexões ainda sem entender muito bem as práticas educacionais propostas pela Base Nacional Comum Curricular para que com o tempo seja possível atestar o que foi realizado através de suas orientações legais. Como diz Paulo Freire (1980, p. 81): “A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela”.



Considerações finais

As principais interferências que os trabalhos e artistas apresentados acima, trazem ao meio acadêmico em questão são as reflexões sobre a *práxis* realizada no período de um semestre letivo das aulas de *Corpo, Expressão e Arte*, no Curso superior de Pedagogia, através da Abordagem Triangular. Tendo como base a Triangulação de Ana Mae Barbosa pude ao longo desses cinco anos de docência ter a certeza de que a ação pautada nas teorias pensadas pela autora são referências base para os professores de Artes.

O sentido da Arte-Educação precisa ser entendido como fonte rica de cultura em sala de aula, além de fonte de sensibilidade e encantamento. Os resultados trazem para o contexto educacional uma grande variedade de pontos positivos.

- O primeiro deles seria ensinar efetivamente para um aluno da pedagogia “como ensinar” artes sem ser arte-educador. (Questão de necessidade na atualidade).
- O segundo trazer a possibilidade para quem não é “Artista” em Música, Artes Visuais, Dança e Teatro, de ser um pesquisador para poder ensinar ao seu futuro aluno da educação infantil, o que ele professor, também não aprendeu durante seu processo ensino-aprendizagem.
- Terceiro ponto é a possibilidade do que a Abordagem traz a todos conjuntamente (professor e aluno) em relação à Cultura. Portas da sensibilidade se abrem quando as pessoas têm acesso aos espaços culturais (mesmo através de imagens impressas, de vídeos, de objetos e revistas, por exemplo, que podem ser levadas as salas de aula, assim como um museu virtual).

Acredito, portanto, não ser necessária essa defesa já que esse artigo é uma explanação da Triangulação que a enxerga como uma abordagem perfeitamente adequada ao nosso tempo, para nossos professores e conseqüentemente para nossos pequenos alunos. O educar tem que ter um



sentido. O sentido para mim como professora é aprender primeiramente. O questionamento crítico sobre tudo o que aprendemos, só ocorre quando podemos ter a certeza do aprendizado básico.

Sabemos que a ciência é um livro aberto que pode e deve ser escrito e reescrito, e desse modo, vamos construindo novos saberes sobre o que anteriormente foi visto como verdade única. Ana Mae Barbosa a meu ver, assim como, Paulo Freire são pessoas “atemporais”. Isso traz para os que os estudam a gratidão de conhecer seus projetos como algo além de um tempo específico, além de seu tempo. Não é possível para mim no momento prever o que pode ocorrer em relação ao assunto Arte-Educação muito menos sobre a Pedagogia da Esperança (1921- 1997), por exemplo. O que foi escrito há vinte, trinta, quarenta ou mais anos é utilizado hoje por todos os alunos e professores. O bom disso? Uma grande maioria dos alunos sai da disciplina sabendo o que foi aprendido. Comprovo essa questão quando além de professores, meus alunos se vêem artistas também.

As produções em colagens são arquivadas em portfólios montados em páginas alterando leituras e produção além de textos reflexivos escritos por eles mesmos. Desse modo, há como se observar o resultado crescente entre o primeiro trabalho de colagem e o trabalho final. Não é uma observação apaixonada de professora (eu) para os alunos. É dos alunos para si mesmos, que muitas vezes se descobrem “artistas” conseguindo compor imagens esteticamente agradáveis para eles mesmos.

Acredito que assim como Rousseau (1762) dizia, o homem nasce bom e a sociedade que o corrompe, entendo que todo homem nasce com habilidade artística e só não a desenvolve por falta de oportunidade de descortiná-la. Temos assim a obrigação de como professores Arte- Educadores, levarmos ao nosso cursista a possibilidade de descobrir-se também, como professor de Artes ou como artista possível (mas isso já é assunto para uma outra abordagem).

Ao se encerrar um ciclo de pesquisa sempre restam perguntas a serem feitas e também serem respondidas. Na própria escrita surgem dúvidas que não puderam ser aprofundadas e assim mesmo, com tantas certezas aqui desenhadas, há um final que pede reticências para que uma próxima página seja escrita.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Tradução: Celso Castro. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BOAS, Franz. **Arte Primitiva**. Trad. Fábio Ribeiro. Coleção Antropologia. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

COLAGEM. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo369/colagem>>. Acesso em: 11 de Out. 2018. Verbete da Enciclopédia.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIBANIO, Betânia. O humor dos quadrinhos como Instrumento Educacional. Eduardo Carvalho entrevista Betânia Libanio. **Carta Maior**. 22 fev. 2007. Disponível em: < <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/O-humor-dos-quadrinhos-como-instrumento-educacional/12/12754> >. Acesso em 20/08/2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **El contrato social**. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 2003.



NA ROTA DA CULTURA: O CURSO DE PEDAGOGIA E A VIVÊNCIA EM ARTE

Veronica Devens Costa¹ – REDE DE ENSINO DOCTUM

Resumo

Neste artigo apresento uma prática desenvolvida com as alunas do curso de pedagogia da Rede de Ensino DOCTUM de Serra/ES. Essa prática vem de encontro à proposta maior do ensino da arte quando na lei 9394/96 diz que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Dessa forma, foi realizada com a turma de pedagogia, uma excursão à região sul do Espírito Santo, onde podemos vivenciar a cultura local, visitando museus e espaços formativos de cada município. Oportunizamos às alunas um novo olhar sobre o ensino da arte, preservando as memórias culturais e as relações existentes entre o homem e a arte. Para fundamentar essa prática, dialogo com autores que discutem o ensino da arte e a pedagogia dentre outros que defendem as várias possibilidades metodológicas para um significativo saber da arte.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Ensino da Arte. Formação do professor.

Introdução

Apresento nesse artigo uma prática realizada com as alunas do curso de Pedagogia de Serra/ES. Dialogo com elas, na disciplina de Metodologia do Ensino da arte, as propostas que são pertinentes a essa disciplina que foi inserida no currículo do curso de Pedagogia a partir da diretriz aprovada em 2006. Essa diretriz foi uma conquista, uma vez que o futuro pedagogo ou professor, terá acesso às fundamentações que a disciplina de arte tem em todo o contexto escolar, e

¹ Mestra em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, linha de pesquisa Linguagem Visual e Verbal. Professora do ensino superior privado no curso de Pedagogia e professora de Arte no Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória/ES. Email: veronicadevens@gmail.com



assim poderá orientar de forma eficaz os processos criativos dos alunos, além de oportuniza-los para que possam exercitar sua expressividade, associar e vivenciar suas experiências, e assim poder revelar sua identidade emocional, social e cultural.

O artigo 26 parágrafo 2º diz que: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Amparados nessa legislação, percebemos a dimensão do ensino da Arte para a criança e para o jovem. Até porque ela oferece vivências ao aluno, o qual, certamente, carregará por toda sua vida como uma experiência que fundamentou algum conhecimento. Essa legislação deverá ser apropriada também pelo aluno do curso de pedagogia, uma vez que ele também é responsável, pela formação artística do aluno quando assume a sala de aula enquanto professor ou a gestão pedagógica, esse, junto com o professor de arte.

Nessa perspectiva e preocupada com a educação na contemporaneidade, para a formação do aluno crítico, participativo e observador, é nosso papel enquanto professores de arte oferecer práticas cada mais eficazes para contemplar tal legislação. Nesse sentido, oferecemos aos alunos do curso de Pedagogia, uma viagem cultural a três municípios do interior do Espírito Santo, intitulamos de “Três Santas”, e que tem como característica cultural marcante, a imigração. Nessa viagem conhecemos a imigração italiana no município de Santa Teresa, a pomerana em Santa maria de Jetibá e a alemã em Santa Leopoldina, e, conseqüentemente suas reverberações, explorando as várias possibilidades de busca e inclusão de fatos, objetos, situações e todo o acervo disponibilizado que permite a apreensão de conhecimentos.

Pudemos perceber que, através da monitoria dos espaços visitados o reconhecimento do cidadão como parte integrante desse lugar é agente de ações sociais e culturais que preserva o patrimônio histórico e cultural, priorizando as tradições, valores, história e costumes, como nos fala Fioravanti (2014, p. 117):

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01/09/2018



Pela mediação cultural é possível despertar, contaminar e provocar o público, seja no museu, na sala de aula ou no seu entorno para o universo do patrimônio cultural. Visto como um dos territórios da mediação cultural, pensado como algo vivo e dinâmico, como nos diz Bezerra de Menezes, citado por Rodrigues (1994), permite acesso e reflexão sobre o que nos foi deixado por outras pessoas em tempos passados ou mais recentes.

Em uma situação real podemos visualizar o ambiente, perguntar, observar materiais e objetos como realmente são, e, conseqüentemente, aproximarmo-nos de determinada realidade. A proposta nos permite ampliar o conteúdo pensado, visualizar a arte e suas redes de modo a abrir possibilidades para conhecermos tal conteúdo em suas mais diferentes formas de se apresentar, dando um sentido amplo e consistente ao assunto estudado.

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, isto é, à medida que o professor dirige o estudo das matérias, os alunos atingem, progressivamente, o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

A visita foi planejada seguindo a proposta de que o estudante deve perceber as especificidades dos temas que são estudados. Além dos diálogos que surgem em sala de aula, esses temas poderão ter com as outras disciplinas diferentes abordagens, além de ter sido apropriado de maneira prazerosa, interativa e enriquecedora, uma vez que todo o grupo participou ativamente de todos os momentos e discussões sugeridas. Ao explorarmos os diversos espaços formativos os alunos podem visualizar as diversas possibilidades de conhecimento e apropriação do que foi proposto.

A educação através da arte é na verdade um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano, completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social a qual pertence (FERRAZ e FUSARI, 1997, p. 15).



Uma atitude que também se destaca nessa ação é a interação do grupo, principalmente entre professores e alunos, que, comunicando-se e interagindo, constroem saberes, além de fazerem do convívio social uma prática metodológica. Nessa experiência, os diálogos que surgem são outras possibilidades de visualizar um mesmo fato.

Desenvolvimento

Apesar desses municípios estarem muito próximos ao município de Serra – onde todos moram – percebemos que nenhum deles conheciam esses lugares. Organizamos um roteiro onde pudemos visitar todos os espaços. Iniciamos pelo Vale do Canaã, de grande beleza, encontra-se a 2 km do centro de Santa Teresa, que foi um dos lugares onde teve início a imigração italiana. A palavra Canaã significa terra fértil, lugar prometido e esperado, meta de sonhos e ambições. A obra literária “Canaã” (1902), de Graça Aranha, é ambientada nessa região. Nesse romance são abordados os desafios encontrados pela convivência de várias pessoas com culturas diferentes que sofrem pela colonização. Um obelisco no local é o marco registrado em homenagem ao escritor.

Continuamos nosso trajeto visitando a Casa Lambert, que é uma das primeiras casas de imigrantes italianos construída em Santa Teresa em 1876. Atualmente é um museu que guarda em seus objetos e fotos a história da família Lambert, imigrantes italianos.

A próxima parada foi o Museu melo Leitão, fundado em 1949, pelo naturalista capixaba Augusto Ruschi, está vinculado ao Instituto Brasileiro de Museus. É responsável por desenvolver importantes pesquisas botânicas, faz coletas de materiais zoológicos, desenvolve um programa de educação ambiental e atua na preservação da memória do seu criador. Outro espaço muito visitado são os animais empalhados, que reúne animais de várias espécies. Possui um acervo científico de mais de 65 mil itens pesquisados, com isso atrai pesquisadores de toda a parte do mundo.



Fig 1. <http://www.terracapixaba.com/2010/10/mirante-vale-do-canaa-santa-teresa.html>. Acesso em 01/09/2018

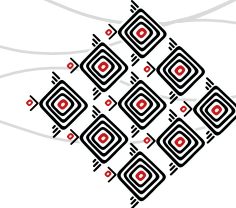


Fig 2. https://santateresa.es.gov.br/site/espaco_cultural/casa_lambert/1 - Acesso em 01/09/2018

Ainda no circuito conhecemos o museu da Imigração Pomerana, localizado em Santa Maria do Jetibá, foi inaugurado em 1991, e está instalado em uma casa que segue as características da arquitetura pomerana. Seu acervo conta a história da vinda dos imigrantes pomeranos para o Brasil, no século XIX, e é composto de vestuário, objetos, móveis, mapas, utensílios domésticos, médicos dentre outros.

A última parada foi no Museu do Colono, localizado em Santa Leopoldina, cidade banhada pelo Rio Santa Maria. Fizemos um tour pela cidade, e conhecemos a arquitetura local, que é formada por belas casas em estilo europeu e os casarios são tombados pelo Conselho Estadual de Cultura. Foi inaugurado em 1969, e retrata a época áurea do porto e suas transações comerciais da época. Em seu acervo traz mobílias, fotos, instrumentos musicais, objetos pessoais e artísticos. Retrata os costumes das famílias do final do século XIX e início do século XX.

Assim terminamos nosso dia, cheios de experiências e novas possibilidades. Conhecimento que reverbera em ações concisas e correntes em sala de aula e possibilidades de oferecer ao aluno da educação básica uma aprendizagem significativa em arte.

A partir da necessidade de uma formação que contemple as demandas contemporâneas, as alunas perceberam, por meio da visita às “Tres Santas”, um meio de complementar seus estudos e de estabelecer relações com o outro e com o mundo. Propomos um diálogo com os alunos para conhecer as reais impressões acerca da viagem pedagógica e obtivemos os seguintes relatos:

[...] foi minha melhor experiência dentro da faculdade, eu nunca tinha ido em nenhum dos três lugares citados, nunca frequentei museus, entretanto, nessa viagem pude realizar tudo em um dia. Vivemos em um mundo muito alienado, onde as pessoas não conhecem sua própria cultura, nessas vivências tive a oportunidade de conhecer a diversidade da nossa cultura, tive a oportunidade de conhecer vários campos artísticos e isso despertou em mim uma curiosidade maior sobre esses aspectos tanto do nosso Estado, quanto fora também. [...]. Essas viagens e aprendizados só nos enriquece, como pessoa e como futura Pedagoga, depois dessas experiências, e aprendizados, terei a oportunidade de ensinar e também levar meus alunos para conhecer nossa cultura. (Maria Julia Ribeiro Santana)

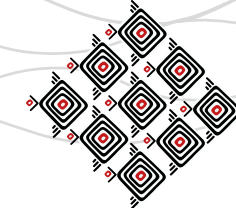


Fig 3. Museu Melo Leitão – Arquivo pessoal – Santa Teresa – ES.



Fig 4. Museu da Imigração Pomerana – Arquivo pessoal - Santa Maria de Jetibá – ES.

Viver somente na comunidade em que habitamos sem buscar conhecer outros costumes, em geral, nos torna cidadãos limitados no contexto cultural, diversidade e seus conhecimentos. Em minha formação acadêmica desde o primeiro período percebi o quão frágil foi o meu ensino básico, e levando para o contexto cultural, histórico, geográfico e artístico, comecei a notar importância do educador transmitir de forma construtiva tanto a teoria quanto prática no ensino aprendizagem, na medida do possível, para melhor compreensões e aprendizado de seus alunos. [...]

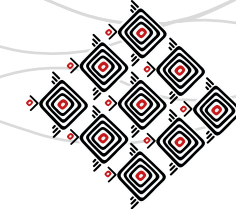
Uma das vibrantes aulas de campo que tive em minha graduação foi a visita às “Três Santas”, [...] devemos transmitir aos nossos alunos afim que seja significativo e prazeroso, qual a importância da cultura da arte na formação de nossos educandos, que a arte não é somente pintar desenhar, misturar cores, recortar, a arte tem todo um contexto histórico e consequentemente é proveniente de uma evolução humana. (Helen Dayane Puffal)

Nas oportunidades ofertadas pela instituição de aulas em campo, tive a oportunidade de conhecer e aprender um pouco mais da cultura capixaba. Sem orientação e coordenação, estas visitas, não teriam o peso, o significado que tiveram, tendo a professora como idealizadora deste projeto, as visitas técnicas oportunizam um grande aprendizado, um leque de conhecimentos.

A visita realizada com o título “As Três Santas”, tive a oportunidade de conhecer um pouco da cultura de Santa Teresa, Santa Maria de Jeribá e Santa Leopoldina, onde fiquei encantada com as maravilhas e cultura destas cidades, que aguçou a curiosidade minha e de minhas amigas da faculdade que retornamos a uma destas cidades para contemplar a beleza que conhecemos no dia da visita. (Leidyane de Oliveira Lenzi)

A partir dos comentários, percebemos a importância dessa ação na formação das alunas quanto ao envolvimento com as práticas educativas a serem desenvolvidas, além da complementação dos estudos das teorias que preconizam o ensino da Arte, no curso de Pedagogia. São proposições significativas que futuramente reverberarão nas práticas pedagógicas.

Assim, o futuro pedagogo/professor atuará como mediador ou provocador capaz e com habilidades para identificar as possíveis atitudes em realizar um trabalho que contemple o seu objetivo, que é desenvolver a curiosidade, a atenção, a imaginação, a criatividade e a percepção de seus alunos.



Mediação é a troca de informações e experiências entre educador e educando, pois o estudo, as visitas periódicas a eventos e exposições afetam a ambos, provocando reflexão através da experiência (MARTINS, 2005, p. 44).

Sendo assim, é imperativo afirmar que um professor envolvido em suas ações cotidianas colabora para a construção de conhecimento de seus alunos, fazendo com que aquilo que esteja sendo passado para eles tenha sentido significativo, aguçando-lhes a curiosidade e, paralelamente, o prazer em conhecer o desconhecido

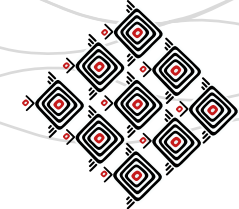
Considerações finais

Com essa prática pudemos perceber que a disciplina de Arte é fundamental a educação em uma dimensão ampla, e que abarca as mais variadas formas de ensino. Não é simplesmente um mero fazer, corroboramos com Varela, apud Ferraz e Fuzari, 1997, p.17 quando diz que a arte: “É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador, plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação”.

Vemos no curso de Pedagogia, um lugar para impulsionar a efetiva prática da arte na escola. Quando possibilitamos que os alunos participem de práticas ou vivências, permitimos que ele tenha outra forma de ver e entender a arte. A partir da disciplina de Metodologia do ensino da arte, o aluno da Pedagogia é provocado a ir além das simples atividades, do fazer mecanizado e dos questionamentos negativos acerca de sua produção estética. À sua produção ele agrega valores e sentimentos, qualificações que em uma prática modernista não estava presente. Com essa prática, fortalecemos a presença da disciplina no Curso de Pedagogia, uma vez que, o futuro professor destinará ao seu aluno um olhar sensível e direcionado à valorização de sua expressão.



Fig 5. Museu do Colono – Arquivo pessoal - Santa Leopoldina – ES.



Mobilizamos discussões e reflexões acerca da formação do professor com a prática realizada, percebemos que ser professor implica desafios, pois cada aluno traz sua cultura e sua singularidade. E que estarão presentes nas produções. É preciso que o aluno se reconheça como autor de suas produções e para que isso aconteça é importante que o professor, leve-o a valorizar o seu trabalho e tenha confiança em suas representações.

Na rede de significações do mundo da arte, seus produtores e fruidores, o educador se encontra “com uma rédea no criativo, uma rédea no técnico, uma rédea no estético, uma rédea no processo de vida, uma rédea no futuro e outra no passado, todas elas puxadas ao mesmo tempo [...] (LOUIZ apud PICOSQUE, 2012, p. 129)

Concordamos com o autor pois entendemos que, enquanto professores de arte, encontramos situações que nos limitam a agregar esse conjunto de atitudes. Porém a dimensão da docência em arte nos dá flexibilidade de construir verdadeiros laboratórios, onde o professor poderá atuar como propositor, estimulando seus alunos a exercitarem a criação e a sua expressão, possibilitando o conhecimento de forma significativa.

Ao articularmos os olhares e fazeres, estamos nos aproximando das propostas da arte de forma abrangente e significativa. São experiências que nos proporciona conhecer conteúdos com profundidade. Ao transversalizarmos esses conteúdos estaremos relacionando-os com outras áreas do conhecimento e também fazendo aproximações com o nosso contexto, seja ele social, cultural, cognitivo, emocional.

Dessa forma, vimos que o futuro professor é agente transformador no processo ensino aprendizagem em arte. Pois quando atua no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, poderá desenvolver tarefas contextualizadas com outras áreas do conhecimento valorizando as singularidades culturais, sociais emocionais de cada aluno. E enquanto gestor pedagógico poderá articular de forma significativa com o professor especialista em arte a promover o conhecimento, desenvolver habilidades e apresentar ao aluno as interfaces da arte.



Referências bibliográficas

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. R. Arte na Educação Escolar. São Paulo, Cortez, 1997.

FIORAVANTI, Maria Lucia Biguetti. Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos / org. Miriam Celeste Martins. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, M. C. Mediação: provocações estéticas. Art Color, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. **MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.



A IMPORTÂNCIA DA ARTE DENTRO E FORA DO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Veruska Bettiol¹ - GO

Resumo

O artigo trata sobre o Festival de Artes Visuais, realizado pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia-GO, por meio da Gerência de Projetos Educacionais. A importância da Arte dentro e fora do contexto escolar em ações que ampliam o olhar para produzir e refletir estética e artisticamente sobre as produções artísticas, além de dialogar e refletir sobre os princípios dessa linguagem, numa perspectiva teórico-metodológica sobre os processos de criação, contextos histórico-culturais e compreensão crítica do legado cultural e artístico da humanidade em suas diversas manifestações, bem como a articulação entre os saberes estéticos e artísticos com os processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Arte/Educação. Arte no contexto escolar. Experiências significativas. Festival de Artes Visuais.

Introdução

A Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 2012 p. 4).

Um ser vivo chamado Veruska Bettiol.

Começo minha trajetória relatando as experiências estéticas que tive no decorrer dos anos no interior de Goiás e depois na graduação. As lembranças de criança surgem com as aulas

¹ Especialista em Arte/Educação pela Universidade de Brasília-UNB. Especialista em Arteterapia pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Professora da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia.



de educação artística, tão esperada, na qual éramos convidados a colorir desenhos em folhas mimeografadas e não podia colorir fora do traço, ou ainda colar “feijãozinho”, arroz, milho e o algodão nas nuvens. Era lindo! E eu sempre caprichosa, para agradar a professora.

Depois aprendi a copiar desenhos, ampliava com muita facilidade e na escola sempre me escolhiam para fazer as capas dos trabalhos. E por fim, optei por ingressar no curso de artes plásticas, no ano 1992 na Universidade Federal de Uberlândia. Na graduação aprendi várias técnicas artísticas nas várias modalidades oferecidas pela grade curricular, porém optei por seguir a linha da licenciatura, pela afinidade com a educação e o ato de ensinar. Como escolha para finalização do curso, no ano de 1996, na disciplina de metodologia, fui investigar sobre os “Fatores causadores da motivação e do desestímulo do processo de criação infantil” com crianças da pré-escola e 1ª série, numa escola pública municipal. Durante 2 meses, levantei dados à partir de observações do comportamento do professor perante seus alunos e a aula de artes, para verificar a relação entre eles e as consequências do processo de ensino, na produção artística e criativa do aluno. Alguns fatores foram levantados e considerados por mim como desestimulantes para o desenvolvimento da capacidade criadora da criança.

Em relação aos alunos: não percebiam o sentido da aula de Arte, a não ser o “treinamento do desenho”; repetiam sempre o mesmo tema para a feitura dos desenhos (família); consideravam a aula de Arte como a hora da “bagunça”; forte presença da estereotipia (imitação e cópia de imagens do livro); queriam agradar o gosto da professora; não pediam ajuda e não tinham autonomia para criar, recebiam “quase tudo pronto”.

Em relação à professora: falta de esclarecimento nas propostas de atividades (os alunos ficavam perdidos, principalmente quando era algo novo); pouco tempo para a execução das atividades (eram mais de uma por aula); falta de orientação da proposta para os alunos (apenas o repasse da informação); repetição dos temas; predileção por certos desenhos (os “bonitos” e “bem feitos”); desatenção com os alunos, principalmente os que necessitavam de ajuda; deixa-



va a aula de artes ser a hora da “bagunça, da brincadeira e até mesmo a hora de extravasar as emoções”; considerava arte como ferramenta; proposta solta, propostas sem avaliação e sem sentido (treinamento do desenho e folhas mimeografadas para colorir ou colar aparas de lápis, folhagens, grãos, etc.).

Contudo, por alguns lugares que trabalhei, deparei-me com situações parecidas das relatadas em minha pesquisa de graduação acadêmica, tais como: desenhos que retratam cópias de obras de arte, cartões estereotipados para comemorações, decoração para eventos na escola, murais temáticos, ou ainda, apenas como livre expressão. E mais uma vez me causaram inquietações que me levaram a refletir sobre o nosso papel como professor de arte e nossa responsabilidade para com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Penso que ao trabalhar a Arte na instituição educacional devam-se incluir manifestações artísticas que precisam ser desenvolvidas através de um processo sistemático de análise e discussão, no âmbito estético, artístico e cultural e suas representações, levando em consideração as experiências com o universo de visualidade do mundo contemporâneo e os repertórios sensíveis-cognitivos e estudos que aperfeiçoem os modos de ver, observar, expressar e comunicar.

Segundo Ferraz e Fusari (2010), educar o nosso modo de *ver* e *observar* é importante para transformar e ter consciência da nossa participação no mundo. E que, a visualização ocorre em dois níveis: um se refere ao ser que está vendo, com suas experiências e vivências e o outro que o ambiente lhe proporciona suas experiências.

Ver significa conhecer, perceber pela visão os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor, num exercício de construção perceptiva.

Observar é olhar, pesquisar e estar atento às particularidades, relacionando-as entre si.

Quando o ato de *ver* é aprimorado, permite-nos *observar* melhor o mundo, o ambiente, investigando detalhes que poderão enriquecer a relação da experiência e do conhecimento, para não restringirmos a um saber vago, superficial, determinado pelo senso comum.



Atualmente trabalho na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia-GO, numa Gerência que apóia e desenvolve Projetos Educacionais para as Instituições de Ensino. Faço parte de uma equipe de Arte que promove eventos e ações com cunho artístico-pedagógico como por exemplo, o Festival de Arte/Educação. Entendemos que, conhecer a Arte é também saber produzir e refletir estética e artisticamente sobre as produções artísticas, além de dialogar e refletir sobre os princípios dessa linguagem no contexto escolar, numa perspectiva teórico-metodológica sobre os processos de criação, contextos histórico-culturais e compreensão crítica do legado cultural e artístico da humanidade em suas diversas manifestações, bem como a articulação entre os saberes estéticos e artísticos com os processos de ensino-aprendizagem.

O Festival de Arte/Educação pretende abordar os diversos níveis da educação básica: Educação Infantil, Ciclos (Educação Fundamental) e EAJA, como nos orienta a Proposta Político-Pedagógico para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Educação (2004, p. 28):

Outro avanço importante decorrente do referido acúmulo é a necessidade de que os educandos sejam respeitados nos seus ciclos de desenvolvimento. Daí a compreensão de que a infância, a pré-adolescência, a adolescência, a juventude e a fase adulta não podem receber da escola o mesmo tratamento, o que ocorre quando essa se organiza a partir dos conteúdos a serem ensinados e não dos sujeitos com suas experiências.

Festival de Arte/educação

Implantado em 2012, o Festival de Arte/Educação da Rede Municipal de Educação (RME), é um evento na área artística e pedagógica que envolve um grande número de alunos, além da comunidade em geral, tornando-se um espaço para a criação, a contextualização e para a reflexão crítica em Arte/Educação.



O Festival de Arte/Educação propõe que as produções artísticas partam de temas que estejam contemplados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Instituições Educacionais (IE), pois a Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) compreende que valorizar e divulgar o trabalho que cada IE está desenvolvendo é de fundamental importância, pois o projeto educacional de uma instituição é o que lhe confere identidade e revela a sua função social na sociedade.

Toda Instituição Educacional tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar, e o PPP é elaborado como uma forma de organizar estes anseios. É ele que permeia todos os espaços e tempos escolares e se traduz no todo da organização da IE, a qual assume sua função não só através dos conhecimentos sistematizados que socializa, mas pela experiência social, cultural e intelectual que oportuniza ao educando, ao educador e ao gestor.

O Festival de Arte/Educação se divide nas seguintes linguagens artísticas: artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro.

Festival de Artes Visuais

O Festival de Arte/Educação, modalidade Artes Visuais pretende, portanto, viabilizar e iniciar uma reflexão a respeito da Arte/Educação no contexto escolar e fora dele, além de propor uma reflexão crítica do trabalho do professor, no que diz respeito aos saberes pedagógicos necessário para o Ensino da Arte no currículo. Segundo Oliveira e Freitag (2008),

[...] é imprescindível que a arte [...] deva ser discutida, problematizada auscultada na escola, pois, grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar. A relevância da Arte [...] no Ensino se deve à sua forma de manifestação, suas linguagens e conceitos que impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos alunos em formação sobre o mundo em que vivem e vice-versa (OLIVEIRA; FREITAG, 2018, p. 118).

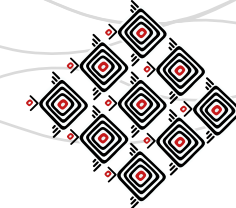


Fig. 1. Maquetes e desenhos que representam pontos turísticos da cidade de Goiânia e sua Art Déco.

Barbosa (1998), diz que por meio do conhecimento em arte, qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado. E cabe ao professor escolher o que ensinar, porém precisa de conhecimentos estéticos para que possa reconhecer os códigos e valores culturais, tanto das crianças quanto os seus próprios. Sua experiência, seu entendimento e posicionamento influenciarão no modo como irá propor as situações de ensino e de aprendizagem.

Falando-se em arte na educação, outras variáveis se mobilizam tornando-se a própria experiência estética do professor, elemento definitivo da experiência estética do aluno. A exposição do adolescente e da criança à arte na escola depende da escolha do professor. A experiência estética pode ser mais ou menos significativa e valiosa em função desta escolha. O professor de arte precisa conhecer estética para, pelo menos, saber o que escolher (BARBOSA, 1998, p. 42).

O professor precisa estar atento, portanto, ao seu desempenho porque se torna exemplo para seus alunos que se espelharão nele para ir formando as suas performances individuais e/ou coletivas. Pode ser ainda um pesquisador dos interesses do seu aluno, experimentar fazer a mesma coisa de formas diferentes das usuais.

Contudo, o Festival se torna uma opção para essa reflexão, pois o professor ao propor ações que envolvam o fazer artístico, estabelecem diálogos com a Arte e seus alunos de forma a instigar o conhecimento acerca de contextos diversos, culminando em resultados que devam dar sentido as produções artísticas desenvolvidas nas aulas de artes visuais.

O Festival de Artes Visuais oferece aos professores da Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, espaço para que possam apresentar e expor suas produções artísticas em espaço específico para este fim, no caso, uma galeria de arte.



Fig. 2. Pintura realizada por adolescentes sobre a sua identidade e o bullying.



Fig. 3. Pintura realizada por crianças sobre o universo infantil

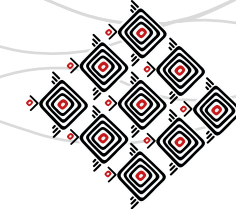
Os professores se inscrevem no Festival e desenvolvem um trabalho na escola que esteja de acordo com o Projeto Político Pedagógico, proposto sempre no início do ano. A partir daí, dialoga com os alunos, pesquisa possibilidades e definem qual caminho irão percorrer. A orientação é que perpassem pelos processos de leituras interpretativas, contextualização e por fim a definição de como será realizada a produção artística.

Nas orientações do Festival, a Abordagem Triangular, sistematizada pela arte/educadora brasileira Ana Mae Barbosa, é apresentado como um viés da Arte/Educação que já é não só debatido como também utilizado por considerar os processos artísticos fundamentais para a formação integral do educando. A Abordagem Triangular também está inserida nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação (2009, p. 44), pois segundo este documento:

Através de experiências artísticas diversificadas e de princípios metodológicos que propiciem o apreciar, o produzir sentido, o contextualizar o interpretar, pode-se, segundo Barbosa (1991), levar o educando a pensar esteticamente e a entender o seu lugar na cultura, desenvolvendo seu aspecto questionador, suas relações sociais e seu conhecimento acerca das produções da cultura regional, nacional e universal construídas historicamente.

As ações que permeiam essa Abordagem Triangular correspondem à *leitura*, à *contextualização* e à *produção*, de forma interconectada.

A *leitura* envolve o exercício da percepção e pode ser entendida como a leitura interpretativa e investigativa que ocorre na relação sujeito/obra/contexto, levando em consideração a construção simbólica da Arte. Ler tem o sentido de reconhecer e compreender os códigos e as imagens de forma significativa e poética. Também está presente no processo da contextualização e da produção.



Frida Kahlo como referência para trabalhar sobre o papel da mulher na sociedade

A *contextualização* contempla a pesquisa nos diferentes contextos sócio-históricos-culturais, abrangendo as circunstâncias e histórias de vida, os estilos e os movimentos artísticos. Essa experiência proporciona ao educando um encontro significativo com o universo da Arte e não apenas um encadeamento de dados informativos.

A *produção* refere-se não apenas à construção do fazer artístico, mas também à capacidade de produzir leituras de contextos diversos relacionando-os com a arte.

Contudo, as produções realizadas pelos professores no contexto escolar, são organizadas por uma curadoria que, monta a exposição na galeria, buscando dispô-las esteticamente no espaço e assim, valorizar os trabalhos produzidos pelos alunos que participaram do processo de criação. A exposição recebe então a visitação de outras instituições educacionais e da comunidade em geral, pois a intenção é fomentar o acesso aos espaços culturais, dando sentido ao trabalho desenvolvido pelas instituições proponentes.

Porém, para entender como o aluno dá sentido as coisas, é preciso agir e pensar como tal, é preciso vivenciar junto e não apenas orientar e informar. Cada um tem o seu modo de representação e o seu tempo de elaboração.

Basta pensarmos na educação como espaço de humanização, do qual as crianças, jovens e adultos possam ter vivências artísticas e estéticas que interajam com os contextos em que vivem. Além de estimular esse olhar, é necessário dialogar com outros lugares e épocas, apresentando as manifestações culturais, aproximar os alunos das produções artísticas para instigar a capacidade imaginativa, investigativa e significativa de construir o conhecimento e ampliar o repertório estético e artístico.

Essas peculiaridades são respeitadas na proposta do Festival, pois pretende-se fazer valer a imaginação e a experiência dos alunos que, tem nesse, a oportunidade de vivenciar certas particularidades que a diferenciam da experiência estética dos adultos.



Considerações finais

Diante do exposto, podemos perguntar então: o ensino da arte é importante para a formação integral desde os anos iniciais?

De acordo com Ferraz e Fusari (1993), a criança é sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Quando internaliza os conhecimentos e vincula-os às suas experiências de vida, tanto pessoal quanto cultural, formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos. Desenvolve uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos significativos, que fazem parte de sua subjetividade.

A expectativa é que o aluno deixe de ser um mero receptor de informações, assuma posicionamentos atuantes e significativos, ampliando as possíveis relações estabelecidas entre suas experiências pessoais e os contextos sociais e culturais da civilização, diferente das experiências por mim relatadas no início do texto, ao apresentar minha trajetória em contato com a Arte desde a infância até a formação acadêmica.

Penso ainda que, o professor por sua vez, pode refletir sobre suas práticas pedagógicas e assumir o papel de performer desse processo com o intuito de compreender a ação performática em sala de aula, para então problematizar situações e um fazer passível de diálogo, reflexão e de construções cognitivas com os alunos.

Acredito, portanto, que o processo de criação artística deva ser respeitado nas instituições educacionais e o Festival possa se tornar um veículo que possa incentivar o professor a buscar o conhecimento necessário para mediar à construção do olhar e da experiência estética de seus alunos. Assim, as histórias, os pensamentos e contextos de cada sujeito, podem contribuir para a efetivação de experiências e contribuir para a formação integral dos alunos.

Entendo, contudo que, o Festival de Artes Visuais dá a condição para os alunos exporem seus trabalhos na galeria, enquanto objeto artístico, agregando valores tanto para a experiência em arte dos professores, quanto para os alunos.



A Secretaria Municipal de Educação e Esporte por sua vez, por meio da Gerência de Projetos Educacionais, busca incentivar o diálogo entre a Arte e a educação num contexto pedagógico. Assim, projetos e ações educativas como o Festival de Arte/Educação, se torna um exemplo de valorização das produções artísticas desenvolvidas nas instituições educacionais, contribuindo no processo de construção da cidadania.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Arte/educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3. Ed. revisada e aumentada. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. Coleção Estudos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **A imagem e o ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.287/10 de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010.

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

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do Ensino de



Arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, M^a Heloisa C. T e FUSARI, M^a F. de. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Arte na Educação Escolar.** 4^a Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

LUQUET, George Henri. O desenho infantil. São Paulo: Ed. Porto Civilização, 1969.

OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. MARTINS, Raimundo (Org.). Visualidade e educação, Goiânia, n.3, p.117-130, 2008.

OLIVEIRA, Marilda de e HERNÁNDEZ Fernando (orgs.). A formação do professor e o ensino das artes visuais. In: Abordagens metodológicas no ensino da História da Arte. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

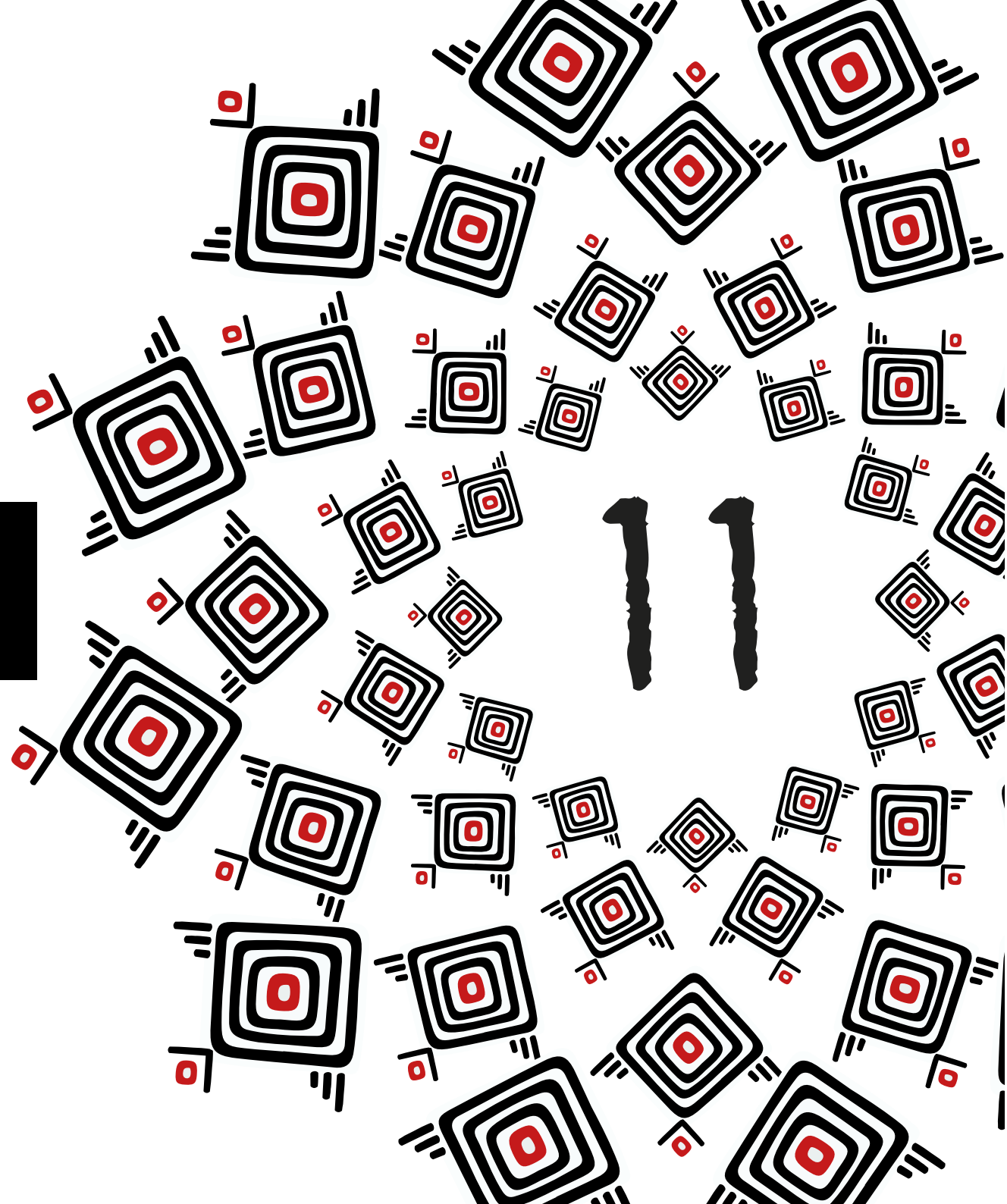
VYGOTSKY, L.S. La imaginacion y el arte em la infância. Madri: Akal Editor, 1982.

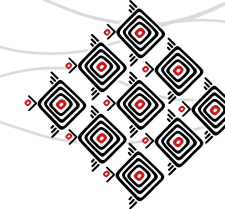
Prefeitura de Goiânia. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano.** Resolução-CME nº 119, de 25 de junho de 2008. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

Prefeitura de Goiânia. Secretaria de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência,** aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução N. 214, de 9 de dezembro de 2004. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2004.

RODA
11

ARTEEDUCAÇÃO EM MUSEUS
E OUTROS CONTEXTOS





GIRO EDUCACIONAL E MEDIAÇÃO CULTURAL: UMA PESQUISA COLABORATIVA EM PROCESSO

Ana Carmen Nogueira¹ 1 - UPM
Rita Demarchi² 2 - IFSP
Mariane Abakerli³ 3 - FASM

Resumo

Na contemporaneidade, artistas, coletivos, teóricos e curadores de diferentes localidades têm chamado a atenção para conceitos como: arte participativa, socialmente engajada e a transpedagogia. São propostas englobadas no que tem sido chamado de giro educacional fundamentada por Podesva (2007), Rogoff (2011), Bishop (2012), Helguera (2011), entre outros. Produções com abertura experimental em que a participação do público é a base, desencadeiam situações com uma instigante dimensão educativa nos museus, nos espaços abertos das cidades, em escolas e até em deslocamentos. O Grupo GPeMC apresenta neste artigo uma pesquisa em processo que parte das propostas de alguns artistas dessa vertente, a fim de refletir e debater sobre as suas possíveis contribuições para o campo da arte/educação e sobretudo na mediação cultural como processo participativo e socialmente engajada. Palavras-chave: Giro educacional. Arte socialmente engajada. Mediação cultural.

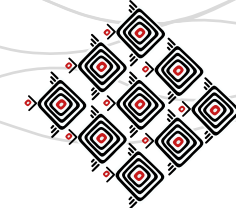
Iniciando pelo meio

Um policial montado conduz seu cavalo de forma a cercar, a indicar o rumo, a amedrontar e coibir a liberdade dos visitantes dentro do espaço expositivo de um museu. Essa forte imagem de

1 Artista, professora, arteterapeuta. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela UPM. Membro do grupo GPeMC. anacarmenn@gmail.com

2 Artista, professora de Arte no IFSP. Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela UPM. Mestre e em Artes Visuais pelo IA/Unesp. Vice-líder do Grupo GPeMC. ritademarchi@hotmail.com

3 Doutora em Arte e Educação da Universidade de Barcelona, coordenadora do bacharelado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina, SP. Membro do grupo GPeMC. ma.abakerli@gmail.com



poder foi compartilhada em vídeo por Mirian Celeste há tempos em uma das reuniões do *Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas/GPeMC*⁴.

O vídeo apresentava a performance *Tatlin's Whisper #5* da artista cubana Tania Bruguera na Tate Modern (Londres, 2008). Na época, a ideia de Mirian, como nossa líder, era a de uma “nutrição estética”, compartilhando conosco algo sobre uma descoberta que considerava instigante: o trabalho de Bruguera, discutido na publicação de Bishop (2012), juntamente com outros artistas contemporâneos. Desde então, essa autora e algumas das propostas artísticas discutidas em seu livro voltavam à tona, em meio a nossas reuniões e conversas.

Entre vários desejos e assuntos que poderiam ser abordados com relação ao vasto campo da mediação cultural, demos continuidade ao projeto de pesquisa "Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores" iniciado em 2015 com estudos sobre Warburg e curadoria educativa, deslocando o nosso foco, desde dezembro de 2017, para o estudo reflexivo de textos sobre Giro Educacional, arte participativa, arte socialmente engajada, entre outros conceitos. Impulsionados inicialmente por Bishop (2012) e Mônica Hoff (2014), buscamos outras referências

4 Fazem parte do GPeMC: Adriana Vilchez Magrini Liza; Ana Carmen Nogueira; Bruno Fischer Dimarch; Cristina Maria Susigan Almeida; Débora Rosa da Silva; Estela Maria Oliveira Bonci; Mara Paulete Herbst Kahan; Marcia Cristina Polachini de Oliveira; Maria Filippa da Costa Jorge; Maria José Braga Falcão; Maria de Lourdes Sousa Fabro; Maria Lucia Bighetti Fioravante; Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (líder); Olga Maria Botelho Egas; Rita de Cássia Demarchi (vice-líder); Viviane Rose Fowler. O GPeMC se originou no Instituto de Artes/UNESP sob a liderança de Mirian Celeste Martins como *Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público* em 2003, participando de congressos nacionais e internacionais, realizando duas publicações (2005 e 2007) e um evento - *[con]tatos com mediação cultural: ciclo de conversações* - no SESC Pinheiros em São Paulo (2007). Em 2009, integrantes daquele grupo acrescido de alunos da pós-graduação do Programa em Educação, Arte e História da Cultura e interessados, formaram este grupo na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Suas pesquisas têm sido divulgadas em congressos nacionais e internacionais e em publicações como o dossiê na *Revista Trama Interdisciplinar* e o livro *Pensando juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos* (ed. Terracota, 2014). Juntamente com o grupo de pesquisa Arte na Pedagogia/GPAP, realizou quatro Simpósios Internacionais de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia (2015 a 2018).



como Kristina Lee Podesva (2007), Irit Rogoff (2011), Pablo Helguera (2011) e Nato Thompson (2012), entre outros.

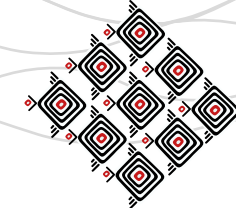
Com essas provocações e contaminações nos propusemos a estudar mais profundamente alguns artistas que foram citados pelos teóricos e, além de outros que, ao nosso ver, fazem conexões com a arte participativa e socialmente engajada e que são brasileiros. É este o foco da pesquisa que aqui apresentamos neste artigo, apresentando inicialmente uma breve contextualização sobre arte participativa e giro educacional.

Girando...

Compreendemos que propostas artísticas centradas de forma incisiva e consciente na participação do público já têm uma longa estrada. Ao ler a bibliografia é impossível não se lembrar de trabalhos como *7000 carvalhos* (1982) definido por Beuys como uma “escultura social”, bem como do *Caminhando* (1963) de Lygia Clark, do *Parangolé* (1964) e *Tropicália* (1967) de Hélio Oiticica e *Divisor* (1968) de Lygia Pape, para ficar apenas em alguns exemplos já bem conhecidos do período entre as décadas de 1960/80 e referendados na história da arte contemporânea.

Para Bishop (2012, p. 2, tradução livre), especialmente desde a década de 90 há uma mudança na tradicional relação entre o objeto de arte, o artista e o público:

Para colocar de modo simples: O artista é concebido menos como um produtor individual de objetos discretos que como um colaborador e produtor de situações; o trabalho de arte como um produto finito, portátil e , comerciável é reconsiderado como um contínuo ou um projeto de longo prazo com um começo e um fim incerto; enquanto que o público previamente concebido como um espectador ou contemplador, é agora reposicionado como um coprodutor ou participante.

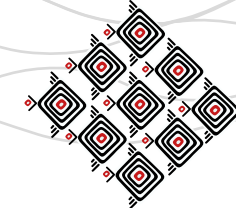


Com pontos em comum com esta concepção, o termo *Educational Turn* surgiu em 2006 no Chipre durante a Manifesta 6 que tinha como objetivo ser uma escola de arte de caráter temporário, embora não tenha sido realizada. O termo tem sido traduzido como Virada Educacional, mas preferimos a tradução utilizada pelos espanhóis: Giro Educacional porque traz em si a ideia de maior movimento e dinamismo. Segundo Mônica Hoff (2014, p. 17-18):

Oriunda em certa medida da chamada virada social; por outro lado, de uma crítica ao mercado da arte e ao capital cultural, identificados aqui através das bienais e grandes exposições; e, ainda, decorrente da reação à lógica de mercado imposta às instituições de ensino europeias com a assinatura da Declaração de Bolonha (1999)⁵, entre tantas outras possíveis origens, essa virada consiste em uma mudança radical nas maneiras de atuar e existir, principalmente, de artistas e curadores, em que o foco da criação e organização de objetos de arte se desloca para a produção de espaços dialógicos e situações de convívio, tendo como uma de suas bases teóricas principais, a pedagogia crítica e investigações experimentais e mais radicais realizadas no campo da educação na década de 1970 [...].

Os estudos sobre arte participativa e colaborativa partem de referenciais teóricos de Walter Benjamin, Michel Certeau, Paulo Freire, Deleuze e Guattari, Hakim Bey, Gy Debord. Debord é frequentemente citado, por sua acusação dos efeitos alienadores e divisores do capitalismo em *A Sociedade do Espetáculo*, publicado em 1967. Para muitos artistas e curadores, a crítica de Debord chama a atenção para a importância da participação como projeto: ela reumaniza uma sociedade entorpecida e fragmentada pela instrumentalidade repressiva da produção capitalista.

5 Para Hoff (2014, p. 211), esta reforma educacional europeia defendia entre outras coisas uma padronização do ensino na União Europeia: “[...] mostrando-se desde o início como um perigoso jogo de incentivo a uma ainda maior abertura econômica entre os países, em que a educação foi usada como um bom meio condutor. Foi contra esse objetivo - de mercantilização do conhecimento - que muitos acadêmicos, educadores e estudantes se manifestaram. Dentre eles, um número considerável de artistas e pesquisadores da arte.”



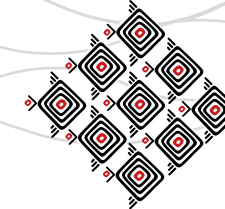
Claire Bishop (2012) pontua também, a partir da visão da Europa Ocidental, três momentos históricos sinônimos de convulsão política e movimentos de mudança social: a vanguarda de 1917, a “neo” vanguarda de 1968 e o movimento da arte participativa dos anos 90, que ela acredita ser em decorrência da queda do comunismo em 1989. Cada uma dessas fases seria acompanhada de um repensar utópico da relação da arte com o social e seu potencial político manifestado nas maneiras pelas quais a arte era produzida, consumida e debatida.

Assim, movimentos disruptivos vão sendo revigorados, sem perder as suas raízes de um passado recente, não como um manifesto modernista, mas como um modo outro de focalizar a vida, a arte, a cultura, como em um giro, como diz Irit Rogoff (2011, p. 261):

En un “giro” nos alejamos de algo o nos movemos hacia o alrededor de algo, y somos nosotros los que estamos en movimiento, más que el objeto en sí. Cuando nos movemos, algo se activa dentro de nosotros, quizás incluso se actualiza. Y tal vez por esa razón me veo tentada a alejarme de las variadas emulaciones de la estética de la pedagogía que se han dado en los últimos años en tantos foros y plataformas a nuestro alrededor, acercándome así al mismísimo impulso para girar.

Acrescenta-se a este modo de operar, a proposta do artista contemporâneo. Olafur Eliasson (2012, p. 25, tradução livre) que nos apresenta outro ponto de vista e adverte: “Invertamos o ponto de vista: o museu como sujeito, o espectador como objeto”.

Nestas afirmações encontramos questionamentos e ressonâncias para pensar como os museus, as universidades e o ensino de arte nas escolas podem superar as funções atuais, uma vez que essas instituições podem ser muito mais do que são, tendo potencialidades para se tornarem espaços de experimentação e análises transformadoras. Aspectos que vieram ao encontro de nossas discussões e preocupações na formação e mediação dentro das instituições em que atuamos e do momento em que vivemos, pois, como diz Rogoff (2011, p. 256):



Cuando decimos que nuestras instituciones pueden ser mucho más de lo que son, no insinuamos que deban ser más grandes, o más eficientes, o más progresivas, o más divertidas (aunque ciertamente deberían ser más divertidas). En cambio, lo que queremos es que su alcance sea mayor, que proporcionen lugares para hacer mucho más de lo que jamás se creyeron capaces de hacer.

Com estas fundamentações, deixamos em suspensão os teóricos e nos dedicamos ao estudo dos artistas citados por eles e ampliados também por nós.

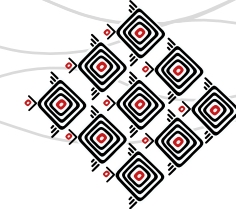
Focalizando o Giro Educacional pelas obras de artistas propositores

Adotando a nomenclatura giro educacional, estávamos nós girando e nos movendo em torno de produções de artistas e de estudiosos que pouco conhecíamos. Optamos inicialmente em rastrear as produções dos artistas citados na bibliografia de referência. Outros artistas, como Paulo Nazareth e o Coletivo Mapa Xilográfico, foram lembrados e adicionados, por se compreender que também podem ser considerados dentro da vertente estudada.

Cada estudo foi sintetizado em quatro slides:

- a - apresentação do artista e suas obras
- b - apresentação da obra em destaque
- c - a voz do artista sobre a obra em destaque
- d - relação com a cartografia construída

Cada artista ou coletivo abriu um universo surpreendente que não seria possível compartilhar aqui. Cada artista selecionado nos lançou questões instigantes ainda a serem melhor discutidas sobre a potência de uma mediação cultural que seja socialmente engajada, participativa,



exploratória, colaborativa, “e... e... e..”, considerando que “há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” como afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 37).

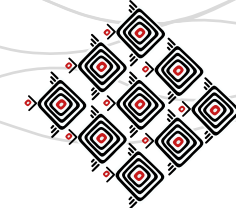
Apenas nos cabe um brevíssimo resumo sobre uma das propostas poéticas de cada artista. É importante ressaltar também que muitos destes artistas estão presentes em exposições atuais e espaços expositivos como Inhotim.



Fig 1. Obras dos artistas selecionados para o estudo

Ambulator Coletivo - *Ambulator* são discursos públicos e questionamentos nascidos de conversas fugazes e arbitrárias entre estranhos, conversas inesperadas em filas de um voo, dentro e fora de casa. Com intervenções para ouvir as pessoas, realiza uma intersecção entre a arte e urgências sociais contemporâneas.

Annette Krauss – *Hidden Curriculum* - *The Physicality of Education* (2007 até hoje) - Seu trabalho gira em torno de processos que tem o corpo como principal agente, a forma como usamos os objetos e como estes influenciam a maneira que conhecemos e agimos no mundo. Em uma



ação inserida neste projeto - *Collectively Rocking Chairs*, cadeiras individuais são introduzidas em um ambiente coletivo, trazendo uma discussão de grupo, literalmente, fora de equilíbrio. Em *In-between Spaces*, os alunos de 13 a 17 anos investigaram o edifício da escola, encontrando diferentes maneiras de experimentá-lo do habitual.

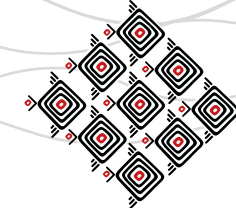
Coletivo Mapa Xilográfico – *O Barco* é uma intervenção artística de 2011, na região do Jardim Pantanal, próxima ao Rio Tietê, na zona leste de São Paulo. Foi feita durante o projeto À Deriva Metrôpole São Paulo, em que o Coletivo percorreu bairros do centro e das extremidades da cidade.

Francys Alÿs – *Quando a fé move montanhas*. Em 2002, com pás e coragem, 500 voluntários moveram poucos centímetros de grande duna na periferia de Lima. Uma enorme desproporção entre esforço e efeito como uma “alegoria social”, uma metáfora da América Latina.

Frente 3 de fevereiro – *Ação Bandeiras*. Em 2005, um jogador de futebol foi xingado e hostilizado por um jogador argentino na disputa pela Taça Libertadores da América, na cidade de São Paulo. A partir disso, em diferentes dias e estádios de futebol do Estado de São Paulo surgiram na arquibancada três bandeiras enormes com os dizeres: *Brasil Negro Salve*, *Onde Estão os Negros* e *Zumbi Somos Nós*. Para lembrar a sociedade sobre o preconceito e a presença dos negros em todos os lugares. Em 2018 esteve na fachada do MASP - Museu de Arte de São Paulo, fazendo parte da exposição *Histórias Afro-Atlânticas*.

Gonzalo Pedraza – *Coleção Bairro*. O projeto Coleção Bairro é um convite à análise e reflexão sobre a arte, colecionismo, curadoria e sua autoria. Para a VII Bienal do Mercosul em Porto Alegre em 2009, partiu da cidade de Caxias do Sul com quadros e objetos que a comunidade considerou como obras de arte em resposta à pergunta: Você empresta uma obra de arte?

Hélio Oiticica – *Parangolé* (1964). Surgiu do contato que Oiticica teve com o samba e sua cultura. É uma espécie de capa que se veste que resulta em uma obra-ação multissensorial, em diferentes versões. Em 2007, os parangolés foram vivenciados pelo público na Tate Modern em Londres.



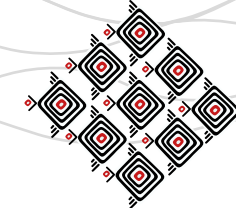
Janet Cardiff – *The City of Forking Paths*. Com um smartphone ou dispositivo móvel, *The City of Forking Paths* (2014) leva as pessoas em uma jornada fictícia através de ambientes físicos em Sydney (Austrália), no bairro histórico The Rocks. Tendo como pano de fundo as ruas reais, os artistas inventam cenários fictícios e alguns incidentes, guiados pela voz de Janet Cardiff.

Lygia Clark – *Caminhando* (1963). A partir do recorte em uma fita de Moebius, o participante experimenta um espaço sem avesso ou direito, frente ou verso, apenas pelo prazer de percorrê-lo e, dessa forma, ele mesmo realiza a obra de arte. Sua ação é hoje repetida em muitos espaços, inclusive com escolares ou universitários, por professores que atualizam a proposição como provocação e experiência estética

Pablo Helguera – *Escola Panamericana do Desassossego*. De maio a setembro de 2006, o artista Pablo Helguera realizou uma viagem terrestre, pedagógica artística, atravessando em uma caminhonete o continente americano do Alasca à Terra do Fogo. A Escola Panamericana do Desassossego, considerada por seu idealizador, uma obra de arte e um espaço de debate político, “campo expandido” da pedagogia-arte.

Paul Chan – *Waiting for Godot in New Orleans*. Em 2007, dois anos após a passagem do furacão Katrina, Chan organizou performances da peça *Esperando por Godot*, de Beckett, em duas ruas dos bairros mais atingidos pelo furacão em New Orleans. Nove meses antes, Paul Chan trabalhou com artistas, ativistas, educadores e grupos de organizadores de New Orleans para formalizar o corpo da peça e ampliar o escopo social do projeto.

Paulo Nazareth – *Notícias da América* (2010-2011), Nazareth caminha 13 meses a pé, de ônibus e alguns trechos de carona, de sua casa em Santa Luzia/MG até Nova York. No caminho interage com diferentes paisagens e pessoas, coleta fragmentos, faz registros, cria conexões com sua ascendência indígena e africana. Na feira de arte Miami Basel, apresentou instalação com kombi e bananas, fotos, placas usadas no percurso e objetos.



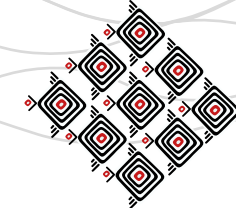
Pawel Althamer – A ação *As viagens a bordo do Dreamer* (Southern Mazowia, Szydłowiec County, 2011) se dá em um espaço de Arte móvel: um ônibus adaptado para mediar e provocar processos artísticos. Quem participa pode assistir filmes, apreciar obras do artista, conversar, relaxar, ter vivências artísticas, por meio de oficinas de arte ou simplesmente, observar a realidade.

Rirkrit Tiravanija – *Untitled (Playtime)*, 1997, um local envidraçado dentro do jardim do MOMA em Nova York, foi o espaço para oficinas educacionais lideradas pelos amigos do artista. O intuito era convidar as crianças a desenharem, e por sua forma e transparência, convidava todos aqueles que transitavam pelo jardim de esculturas a “dar uma espiada” no que acontecia no interior do pavilhão de vidro. Para o artista nada tem durabilidade, tudo é efêmero e concentra um movimento o qual o processo e os encontros são mais importantes que o resultado.

Irit Rogoff e Deepa Naik - *Sounding Difference*. Este projeto as artistas fazem uso da *Gate Collection*, uma biblioteca financiada pelo governo inglês e uma coleção de vídeos de trabalho de artistas com um patrimônio cultural não europeu. Após a recente transferência da coleção para o Van Abbemuseum, surgiram questões sobre como esse conteúdo poderia ser atualizado sem recorrer a práticas desatualizadas de "mostrar o outro" e como o aparentemente invisível poderia fazer-se visível.

Tania Bruguera – *Cátedra Arte de Conduta*, (escola de arte de comportamento) foi um curso de dois anos, semiautônomo sob o *Instituto Superior de Arte* em Havana (2002 a 2009). Eram aceitos oito estudantes por ano mais um historiador de arte, que faria arte como os outros enquanto produzia um informe sobre o projeto, garantindo assim uma informação histórica, porém nos ateliês também eram aceitos todos os interessados; estudantes anteriores, críticos artistas e público em geral. Seu desejo era fazer uma contribuição concreta ao cenário da arte em Cuba.

Vik Muniz – *Lixo extraordinário*. Entre 2007 e 2009 no Jardim Gramacho, maior aterro sanitário da América Latina, em Duque de Caxias, RJ. Entre as ações alguns trabalhadores do lixão foram retratados e as imagens foram transformadas em obras utilizando os detritos ali coletados.



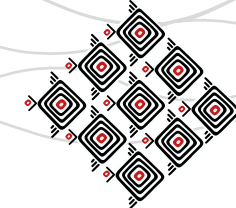
Obras foram vendidas em leilão e revertidas para a associação de catadores. Esse projeto artístico e social gerou o filme *Lixo extraordinário* (2011) que obteve repercussão internacional.

Criando cartografias

Nossos olhares se aprimoram a partir de Kristina Lee Podesva (2007, s.p.) em seu artigo *A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art*.

Da minha pesquisa em projetos de arte que tomam formas educacionais como meio, tenho observado na CFU (Copenhagen Free University) e outros trabalhos com preocupações e características compartilhadas, que incluem:

1. Uma **estrutura escolar** que funciona como uma mídia social.
2. Uma dependência na **produção colaborativa**.
3. Uma tendência para a **produção baseada no processo** (versus produto).
4. Uma **natureza aleatória ou aberta**.
5. Uma **temporalidade contínua e potencialmente sem fim**
6. Um **espaço livre para aprender**.
7. Um **ambiente pós-hierárquico** de aprendizagem onde não há professores, apenas co-participantes.
8. Uma preferência por **abordagens exploratórias, experimentais e multidisciplinares** para a produção de conhecimento.
9. Uma **conscientização da instrumentalização da academia**.
10. Um **espaço virtual para a comunicação e distribuição de ideias**.



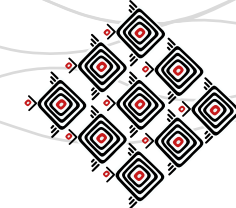
Em diálogo com as “preocupações e características” elencadas acima, expandidos pelos estudos e reflexões do grupo de pesquisa e dos artistas estudados e para uma melhor compreensão da paisagem que estava surgindo aos nossos olhos, criamos alguns territórios onde cada característica dos trabalhos dos artistas era analisada e inserida. Esses territórios surgiram a partir dos artistas estudados e das preocupações que já caminhavam com o grupo ao longo do seu percurso em pesquisas anteriores. Esses artistas trabalham com questões contemporâneas e nos colocam questões de como a mediação é trabalhada hoje onde os espaços são lugares de crítica e conflitos.



Fig. 2: Cartografia: características das produções de arte participativa a partir das obras analisadas

Ainda no meio

Ao lançarmos questões sobre a potência de uma mediação cultural que seja socialmente engajada, participativa, exploratória e colaborativa, e... e... e... e ao apresentarmos as



primeiras análises durante o IV Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia em junho de 2018 para as interlocutoras convidadas – Mila Chiovatto (Pinacoteca do Estado de São Paulo) e Lilian Amaral (UNESP e MidiaLAB–UFG) – reiteramos nossa percepção da necessidade de continuar aprofundando a pesquisa visando a relação do artista, da obra e da comunidade, buscando verificar até que ponto os atores são sujeitos na construção de conhecimento e o quanto isso é devolvido para a comunidade. A problemática sobre a autoria também entra em cena. O quanto a proposta valoriza o nome do artista em detrimento do grupo mantendo dessa forma o sistema já existente do mercado da arte? Como foi, de fato a participação do público? As pessoas foram reconhecidas como protagonistas? Como coautores? Como se deu a aproximação das pessoas com as propostas? Houve algum impacto junto aos grupos e comunidades? Quais as reverberações desses trabalhos em seus participantes e espaços?

Essas são algumas das perguntas que nos mobilizam para prosseguir, com a consciência de que uma proposta artística não pode ser aferida da mesma forma que um projeto de intervenção social, de que seus resultados são subjetivos. Entretanto, parece-nos que seja relevante considerar a relação com os participantes e a sua valorização enquanto sujeitos culturais e criadores.

A proposta com esse estudo é aprender com esses artistas e com suas diferentes poéticas e processos, e não com a obra propriamente dita. Portanto, um dos desafios para a continuidade de nossa pesquisa consiste em encontrar formas de rastrear e aprofundar as propostas realizadas, ultrapassando a bibliografia estudada até então e nossas próprias referências. Seguiremos por caminhos rizomáticos refletindo sobre a mediação cultural e sua potência como ação participativa, colaborativas e socialmente engajada.



Referências bibliográficas

BISHOP, Claire. **Artificial Hells**: participatory art and the politics of spectatorship. New York: Verso, 2012.

DELEUZE, Giles; **GUATTARI**, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.1 Rio de Janeiro: Ed. 34.

ELIASSON, Olafur. **Leer es respirar, es devenir**: escritos de Olafur Eliasson. Barcelona: Gustavo Gili, 2012.

HELGUERA, Pablo e **HOFF**, Mônica (Org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

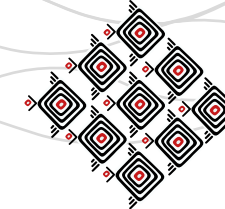
HELGUERA, Pablo. **Education for Socially Engaged Art**. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

HOFF, Mônica. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação Porto Alegre, 2014

PODESVA, Kristina Lee. **A Pedagogical Turn**: Brief Notes on Education as Art. In: Filip 6, Vancouver, nº 6, 2007. Disponível em: <<http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>>. Acesso em 30/10/2017

ROGOFF, Irit. **El Giro**. In: Arte·y·políticas·de·identidad 2011, vol. 4 (junio) 253-266 pp. Disponível em: <<http://revistas.um.es/api/article/viewFile/146111/130521>>. Acesso em 30/10/2017

THOMPSON, Nato. **Living as Form** – Socially Engaged Art from 1991-2011. New York e Cambridge, MA: Creative Time Books and MIT Press, 2012.



ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO CULTURAL

Ana Carolina de V. Ministério¹ - UEMG
Gerson Aquiles M. de Melo² - UEMG
Letícia R. Arrighi Cerqueira³ - UEMG

Resumo

Este artigo discute o potencial da mediação cultural na educação formal a partir de dois materiais educativos focados na arte contemporânea: 1) *Sensação e materialidade: a obra, sua composição visual e sensorial* e 2) *Curadoria educativa para videodanças*. Ambos foram produzidos e testados no âmbito do projeto de pesquisa e extensão *Mediação da Experiência Estética na Escola*, cuja primeira edição foi realizada no ano de 2017, pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Estes materiais estão baseados na noção de experiência estética de John Dewey e na proposta de compreensão crítica da arte desenvolvida por Teresinha Sueli Franz. Ao final do processo, os participantes avaliaram os materiais por meio de instrumentos desenvolvidos especificamente para esse fim. Com base nos resultados, o artigo apresenta algumas considerações sobre as possibilidades de mediação cultural focada na arte contemporânea em escolas de educação básica.

Palavras-chave: Mediação Cultural. Arte Contemporânea. Educação Básica.

1 Bacharel licenciada em História pela PUC-Minas, especialista em Produção e Crítica Cultural pela mesma instituição, especialista em Cultura e Arte Barroca pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais. É pesquisadora, professora e mediadora em Artes Visuais com vasta experiência na área, atuando atualmente no Programa Educativo da Casa Fiat de Cultura em Belo Horizonte. E-mail: carol.ministerio26@gmail.com

2 Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais e bolsista pela FAPEMIG. E-mail: gersonmelo@icloud.com

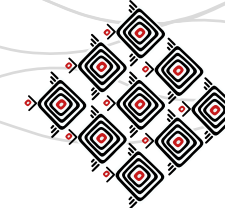
3 Graduada em Design de Moda pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. Licenciada em Artes Plásticas pela Escola Guignard Universidade do Estado de Minas Gerais. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: leticiaarrighi@hotmail.com



Introdução

O projeto de pesquisa e extensão apresentado nesse artigo busca promover práticas de mediação que auxiliam os professores a aprofundarem diversas questões com seus alunos da Educação Básica. Dessa forma pretende-se criar disparadores para o desenvolvimento da visão crítica dos estudantes sobre o mundo em que estão inseridos por meio de discussões sobre as obras de artistas contemporâneos. Entre outros materiais educativos que foram elaborados e aplicados pelo projeto, selecionamos dois, que, além de nortear a mediação pelo viés da compreensão crítica da arte, também, buscam relacionar as vivências pessoais dos estudantes com as experiências estéticas oferecidas pelas propostas contidas nesses materiais. O primeiro material intitulado *Sensação e Materialidade: a obra, sua composição visual e sensorial*, propõe atividades que envolvam os estudantes com as possíveis sensações e significados que os materiais utilizados nas obras podem gerar. O segundo material, denominado *Curadoria Educativa para Videodanças*, instiga a percepção dos alunos, provocando um novo olhar sobre a dança, o corpo, o movimento e a forma como podemos nos envolver com estes espetáculos artísticos.

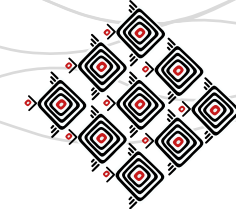
O livro didático é a principal ferramenta utilizada pelos professores nos processos de ensino e aprendizagem, tradicionalmente auxiliando e direcionando suas ações educativas. Porém, materiais educativos também podem contribuir e até mesmo extrapolar as práticas direcionadas e sugeridas pelos livros. Esses materiais, que foram trabalhados pelos professores e mediadores nas escolas, foram elaborados a partir de duas importantes orientações teóricas e metodológicas sobre o ensino de arte na contemporaneidade: a experiência estética e a compreensão crítica. Consideramos então como referências centrais, as propostas elaboradas por John Dewey (2010), de se vivenciar e perceber o mundo de forma mais lúdica, afetiva, sensível e atenta, e, de Teresinha Sueli Franz (2003), baseada em âmbitos de compreensão estética que são dispositivos para o desenvolvimento de diálogos e reflexões a partir das obras.



A primeira parte desse artigo apresenta o projeto de pesquisa e extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais, executado no decorrer do ano de 2017, assim como, o que impulsionou sua idealização. Na segunda parte, as metodologias utilizadas pelos materiais de mediação selecionados são demonstradas de forma mais aprofundada. Posteriormente, apresentamos os relatos das aplicações destes materiais nas salas de aula e seus desdobramentos através dos depoimentos dos mediadores que participaram das ações. Por fim, mostramos os resultados finais da experiência proporcionada pelo projeto, por meio de dados colhidos através dos instrumentos de avaliação preenchidos pelos alunos e professores.

Projeto Mediação da Experiência Estética na Escola

Educadores, estudantes e pesquisadores do campo das artes anseiam pela partilha de experiências que agreguem valores ao fazer, estudar e compreender artístico. Para esta pesquisa, buscamos reconhecer e acentuar alguns dos aspectos que podem ser explorados pelo universo da arte, a fim de contribuir para a elaboração de novas estratégias de ensino e aprendizagem. A primeira edição do projeto de pesquisa *Mediação da Experiência Estética na Escola* integrou o projeto de extensão: *Um Diálogo entre Escolas de Educação Básica, Centro Cultural e Universidade: experimentando metodologias e materiais de mediação em artes visuais*. Algumas parcerias foram firmadas para a realização desse projeto: a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, como proponente, através da Escola Guignard e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Artes; a Pró-Reitoria de Extensão da UEMG, como assessora; o Circuito de Museus - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, parceira municipal; a Casa Fiat de Cultura, como parceira no âmbito das instituições culturais, além de uma escola pública estadual de Minas Gerais. O projeto é coordenado pela professora doutora Rachel de Sousa Vianna e possui uma equipe com seis integrantes: três estudantes de licenciatura da Escola Guignard

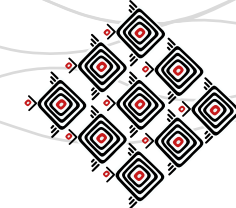


– UEMG, dois estudantes do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes UEMG e uma professora da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte.

Durante a disciplina *Mediação em Artes Visuais*, oferecida aos estudantes de bacharelado e licenciatura em Artes Plásticas da Escola Guignard - UEMG, os alunos desenvolveram materiais de mediação envolvendo diversos temas. O projeto selecionou dez destes materiais para serem experimentados em escolas públicas de Belo Horizonte, onde trabalham os professores participantes. Ao todo, dezenove professores da educação básica e cerca de seiscentos alunos participaram da experiência.

Vinculando ensino, pesquisa e extensão, a primeira edição do projeto seguiu um cronograma que teve início em maio de 2017 e se encerrou em dezembro deste mesmo ano. O cronograma envolveu um período estruturado em dois módulos de aplicação dos materiais escolhidos pelos professores, seguido por um período de avaliação dos dados e avaliação geral do projeto. Cada professor escolheu dois materiais para serem aplicados nas suas turmas: um para o primeiro módulo e o outro para o segundo. No primeiro módulo, os professores os aplicaram livremente. O período de aplicação dos materiais do primeiro módulo ocorreu entre julho e agosto. Após esta aplicação, os professores fizeram os relatos de suas experiências.

Para o módulo II, da segunda quinzena de agosto à primeira semana de outubro, os professores puderam optar pelo apoio dos integrantes da equipe como mediadores. Os autores dos materiais que estivessem interessados em acompanhar ou mediar as aulas também poderiam fazê-lo. A equipe se organizou de acordo com os dias e horários disponíveis para aplicar os materiais e registrar o processo junto com os professores. Este módulo contou com instrumentos de registro, avaliação e formalização da pesquisa e para a obtenção de dados mais concisos dos resultados. Depois de avaliados, os materiais passarão por alterações a fim de serem aprimorados e disponibilizados a todos. A segunda edição do projeto teve início em maio de 2018.



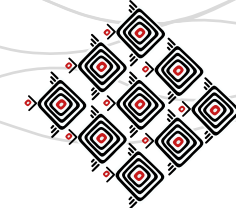
Os professores receberam uma formação para que possam aplicar eles mesmos os materiais de acordo com a bibliografia que fundamenta a pesquisa.

Metodologia e materiais de mediação

A bibliografia utilizada para o desenvolvimento deste projeto é a mesma adotada para a disciplina *Mediação em Artes Visuais* onde foram desenvolvidos os materiais de mediação. Esta fundamentação teórica reúne principalmente dois conceitos, tratados como complementares: a experiência estética e a compreensão crítica da arte. Ao mesmo tempo em que professores e alunos têm um contato sensível e natural com as obras de arte estudadas, podem contextualizá-las, relacioná-las com o próprio universo e com a cultura visual, a fim de desenvolver análises mais refinadas sobre elementos comuns do cotidiano. Com base nesta reflexão, os dez materiais integrantes do projeto procuram contemplar os âmbitos da compreensão crítica da arte propostos por Terezinha Sueli Franz (2008, p. 11).

Ao trilhar os caminhos que levam aos níveis da compreensão mais complexos da arte o estudante há de percorrer um longo trajeto que passa pelo domínio de saberes de variados âmbitos do conhecimento humano: histórico, antropológico, estético, artístico, biográfico, sociológico e crítico. [...] Esta maneira de abordar a educação para a compreensão da arte e da cultura visual amplia o papel do educador em artes visuais, colocando-o lado a lado na responsabilidade com os demais professores da escola no sentido de ajudar os estudantes que por ela passam na construção do conhecimento crítico de si, dos outros e do mundo do qual fazem parte.

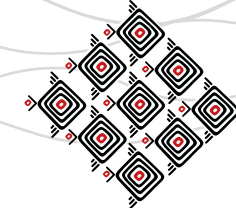
Para este trabalho selecionamos apenas dois materiais de mediação, por proporem atividades e reflexões sobre obras de arte contemporânea, um tema desafiador para muitos educadores e professores. Estes materiais, atrelados à proposta de Franz, propõem uma aproximação da arte



erudita com a cultura visual. O primeiro material, intitulado *Sensação e Materialidade: a obra, sua composição visual e sensorial*, foi elaborado pelos alunos Débora Rodrigues de Oliveira, Valéria Ventura e Vitor Camaran. Seis obras de arte contemporânea, que oferecem diferentes efeitos e sensações ao espectador, compõem o material. Através destas obras, os alunos são convidados a experimentarem a ativação dos sentidos do corpo e explorar os limites existentes entre os âmbitos visual e sensorial. A materialidade e os elementos plásticos das obras incentivam estas sensações. O material contempla as seguintes obras: *Nazaret Pacheco – Sem título – 1997- cristal, miçangas em lâminas de barbear – vestido de gilete*; *Beili Liu – The Mending Project - 2011*; *Hélio Oiticica – Parangolés – tenda, estandarte e bandeira e p4 – 1965*; *Cildo Meireles – Desvio para o Vermelho 1: Impregnação, 2: Entorno, 3: Desvio - materiais diversos- 1967-84*; *Henrique Oliveira – Transarquitetonica – 2014- Museu de Arte Contemporânea de São Paulo – madeiras, tijolos, taipa, pvc, madeira compensada, galhos de arvores e outros materiais. 5x18x73m*; *William Forsythe – Scatteredcrowd (multidão espalhados) – balões, hélio, rendas cortesia do artista, 2002*.

Os alunos são convidados a analisar aspectos formais das obras e a desenvolver algumas reflexões sobre a passagem da arte moderna para a contemporânea; os meios tradicionais de arte, os novos suportes utilizados para a produção de artes visuais e as linguagens emergentes (instalação, performance, etc.). As discussões são norteadas por algumas perguntas ativadoras: “O que você considera como padrão tradicional num contexto estético-artístico? Os materiais utilizados pelo artista remetem a alguma história pessoal? Os materiais fazem sentido para você?” Prosseguindo a reflexão, e, finalizando as ações, o material sugere o exercício de algumas experiências sensoriais para estimular a percepção dos sentidos.

O segundo material de mediação, intitulado *Curadoria Educativa para Videodanças*, foi desenvolvido pelo estudante Peter Lavratti. Este material pretende fomentar as atividades de mediação no campo da dança, possibilitando aos jovens uma melhor compreensão e contextualização da produção em dança contemporânea, além de explorar os processos colaborativos possíveis



em uma produção de videodanças. O material apresenta três videodanças para serem analisadas: *Amelia* (2002), produzido no Canadá e dirigido por Édouard Lock; *The Cost of Living* (2004), produzido na Inglaterra, dirigido e concebido por Llod Newson para o DV8, Physical Theatre; e *Zero Degre l'infini* (2006), também produzido na Inglaterra, sob direção de Gilles Delmas.

O material é composto por três cadernos de mediação, um para cada videodanças apresentado, contendo links para acesso aos vídeos e outras obras dos artistas estudados. Dentro de cada caderno, a metodologia das aulas é estruturada da seguinte maneira: exibição da videodanças seguida de um bate papo sobre as primeiras impressões dos alunos. Logo após as conversas aparecem as atividades práticas, conforme sugeridas nos cadernos de mediação. Todas as atividades estão divididas em exercícios individuais ou em grupos, e, propõem o corpo como elemento de fruição das obras, além disso, estimulam a consciência corporal e a percepção dos próprios movimentos e os dos colegas.

Aplicação dos materiais

Os materiais foram aplicados em duas escolas distintas. Ambos foram aplicados por mediadores integrantes do projeto. Os relatos a seguir estão transcritos da maneira em que foram enviados pelos mediadores à equipe do projeto, para preservar a originalidade da descrição. O primeiro relato foi redigido em primeira pessoa pela mediadora Ana Carolina Ministério: “Trabalhei com a aplicação do material *Sensação e Materialidade* em parceria com a professora regente da turma de 9º ano, de uma escola municipal de Belo Horizonte. Como o material propõe atividades ligadas à arte contemporânea, a princípio, a própria professora estava um pouco insegura. Indiquei para ela diversos vídeos e livros para que ela fosse se preparando. Pedi para que ela escolhesse um desses vídeos para introduzirmos o tema à turma. Fizemos um cronograma de



quatro aulas, com 50 minutos cada, seguida de uma visita à Casa Fiat de Cultura, na qual integro a equipe do Programa Educativo.

Aula 1: explicações sobre o projeto para os alunos e exibição do filme para a turma (apenas a professora). **Aula 2:** apresentação do material educativo e execução da primeira atividade – perguntei aos alunos se eles gostavam de arte contemporânea e se alguém desenvolvia algum trabalho artístico. Após essa breve conversa dividimos a turma em cinco grupos e cada um recebeu uma prancha com a imagem de uma obra para serem observados os seguintes aspectos: informações sobre o artista; materiais utilizados em seus trabalhos; e qual sensação a obra causou (apenas a mediadora). **Aula 3:** execução da segunda atividade – atividade prática de estímulo sensorial na qual os alunos foram vendados e convidados a sentirem diferentes tipos de materiais através do toque (considerando peso, textura, temperatura, maciez e etc.), além de algumas substâncias com cheiros diversos. Após toda a turma experimentar as sensações através do tato e do olfato, e, de eles verem os materiais que estavam tocando posteriormente, levantei a seguinte pergunta: Se fossem criar uma obra de arte qual material escolheriam? Por quê? Existe algum significado que esses materiais já carregam consigo de maneira intrínseca? Esses materiais lembram algo? (mediadora). **Aula 4:** execução da terceira atividade – discussão sobre linguagens contemporâneas: grafite, instalação, objetos, vídeo-arte, performance e etc. A discussão se direcionou para as diversas possibilidades de suporte e de materiais que a arte contemporânea abarca (professora).

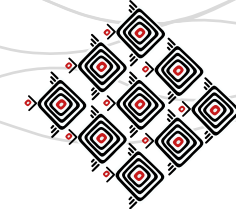
Após as atividades realizadas na escola a turma visitou a exposição de arte contemporânea de dois artistas italianos, intitulada “*O Corpo da Matéria. A Matéria do Corpo: Luigi Mainolfi e Paolo Grassino*” na Casa Fiat de Cultura. Além de a exposição dialogar muito com o material educativo trabalhado em sala, os alunos tiveram a oportunidade de visitar uma instituição cultural e de ter contato direto com obras de arte. A mediação em galeria foi realizada por mim, uma pessoa que eles já estavam familiarizados, devido ao convívio na escola. Foi um sucesso! Todos adoraram e



até os mais introvertidos se expressaram e demonstraram interesse. O encerramento foi emocionante, pois, todos ficaram muito satisfeitos com os resultados, a professora, que perdeu o medo de arte contemporânea, eu, que aprendi muito e tive experiências maravilhosas com a turma, e principalmente, os alunos, que além de terem tido acesso a novos conhecimentos sobre arte, puderam vivenciar situações diferentes de seus cotidianos e de se expressarem de forma livre”.

O segundo relato está redigido em terceira pessoa e foi enviado por Gerson de Melo, integrante da equipe que realizou a mediação do material *Curadoria Educativa para Videodanças*: “O material foi aplicado em uma escola municipal de Belo Horizonte em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental matutino nos horários concedidos pelo professor regente. Devido à proposta do projeto e a disponibilidade do professor, o mediador e integrante do projeto foi o responsável pela aplicação do material dentro do período estabelecido. Cada turma possuía vinte e cinco alunos matriculados, ambas obtiveram a média de vinte e dois alunos presentes por encontro. Dentre as três propostas deste material, o mediador decidiu aplicar o *caderno de mediação I*, cuja vídeodança é intitulada *Amelia* e possui duração aproximada de sessenta minutos. Fragmentos da peça foram exibidos nas aulas para promover discussões e evitar a dispersão dos alunos com a exposição longa do vídeo. Ao total foram realizados cinco encontros com cada turma, sendo o último apenas para avaliação, seguindo a seguinte distribuição.

A **aula 1** envolveu três discussões sobre produção de: 1) dança para cinema; 2) dança contemporânea; 3) vídeodança. O mediador se apresentou aos alunos e exibiu aproximadamente os vinte minutos iniciais da vídeodança *Amelia*. Logo após, solicitou aos alunos que sentassem no chão e fizessem uma roda para conversarem sobre a vídeodança e, nessa conversa, foram lançadas algumas perguntas ativadoras, baseadas nos âmbitos de Franz: Quem poderia dançar dessa forma? Qual a relação entre a música e o movimento? Quais as diferenças entre assistir a uma dança ao vivo, a um registro, e a uma vídeodança? Qual a sua relação com a dança? A **aula 2**, antes de exibir o vídeo, o mediador apontou que todas as linguagens artísticas, como ar-



tes visuais, dança, teatro e música, possuem elementos formais que as identificam como tal. Na sequência da exibição do trecho, foi solicitado para os alunos fazerem uma roda para conversar sobre a vídeodança e os elementos formais da dança, que são: movimento, espaço, dimensão, deslocamento e tempo. Ainda nesta aula, foi proposto que os alunos fizessem um exercício de consciência corporal: produzir sons com o corpo, fazer movimentos e modificar o ritmo. Na **aula 3**, o mediador lembrou os elementos formais da dança com foco no ritmo, discutiu a produção de ritmo através do corpo e objetos, e, os alunos realizaram um exercício de ritmo com copos. A turma dirigiu-se ao pátio da escola e lá produziram uma mistura variada de sons sincrônicos e assíncronos. Na **aula 4**, o mediador fez uma retrospectiva de todas as aulas anteriores e durante o intervalo, entre a terceira e a quarta aula, foram reproduzidas aproximadamente dez músicas e todos os alunos puderam interagir no pátio da escola ao ritmo dos títulos selecionados”.

Avaliação dos materiais

No final das aulas os alunos responderam uma ficha de avaliação para fazerem considerações sobre os materiais, além de, refletirem sobre o aprendizado adquirido. Esta avaliação indicou o potencial dos materiais e sua relevância para estes estudantes. A equipe do projeto desenvolveu três tipos de instrumentos de avaliação direcionados aos alunos, de acordo com sua faixa etária: o primeiro, para os alunos da Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI, com idade entre quatro e cinco anos; o segundo, para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre seis e dez anos; e o terceiro, para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este último, mais extenso, intercalava questões de múltipla escolha e questões abertas, abrindo espaço para comentários. Os outros eram mais simplificados por serem destinados a crianças menores e apenas possuíam espaços em branco para assinalar. Para a avaliação

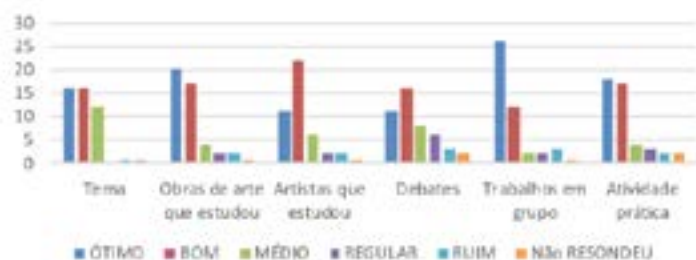
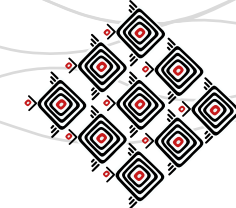


Gráfico 1. Resultados da avaliação do material.

dos materiais *Sensação e Materialidade*, utilizamos o questionário mais extenso, selecionado para a idade adequada dos alunos. O professor que escolheu o material *Vídeodanças*, optou por utilizar o questionário mais simples.

O 1 apresenta os resultados da avaliação referente ao material *Sensação e Materialidade*. Os dados apontam que o tema abordado no material e as obras apresentadas foram bem recebidos pelos alunos. Embora a arte contemporânea não seja um tema recorrente, sua apresentação por meio de uma abordagem dialógica e dos debates proporcionados teve bons resultados com os alunos. Os artistas e as obras integrantes do material foram fundamentais para a abordagem do tema, visto que os alunos reconheceram suas relações com a arte contemporânea e a materialidade discutida nas aulas. Dentre os aspectos avaliados, os trabalhos em grupo tiveram grande aceitação. Vinte e seis alunos acharam ótimo. Todos os aspectos estiveram com avaliação “boa” ou “ótima”, acima da média e os debates receberam avaliação mais flutuante.

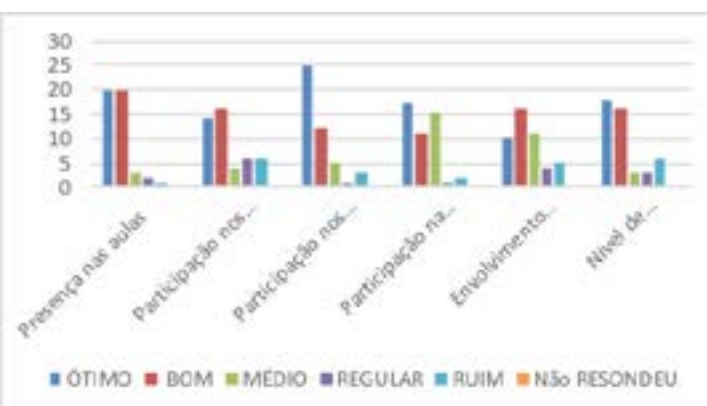
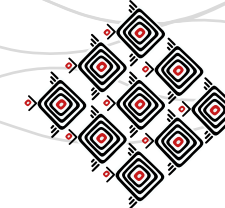


Gráfico 2. Auto avaliação dos estudantes (presença nas aulas; participação nos debates; participação nos grupos; participação na atividade prática; envolvimento; nível de aprendizagem).

O Gráfico 2 apresenta os resultados da avaliação referente ao mesmo material, especificamente sobre os aspectos da experiência dos alunos durante as aulas. Embora, a auto avaliação requeira uma consciência e reflexão dos alunos para validar as respostas, reconhecemos que o envolvimento durante as aulas caracteriza o interesse no tema abordado. Nesse gráfico notamos que houve alta taxa de presença e participação nos trabalhos em grupo, dado que impacta a aprovação dos trabalhos desenvolvidos. Os alunos que participaram das aulas deste material tinham idade aproximada de quatorze anos. Neste questionário, puderam avaliar seu nível de aprendizagem, com média em “ótimo” e “bom”. Percebemos que houve um número acima da média em todos os aspectos lançados no gráfico.

Os alunos se mostraram contentes com as obras e satisfeitos em estudar arte contemporânea, sobretudo pela proposta de trabalhar os demais sentidos durante as aulas. A seguir, o relato de um aluno:



O material foi importante para nós, conhecemos um pouco mais de arte contemporânea. As obras e os temas foram legais, porque conheci artistas novos, com propostas novas de ateliê. As atividades práticas nos proporcionou conhecer sensações como: pegar objetos com olhos vendados, cheirar tempero e falar o nome. A professora Ana Carolina é muito legal, atenciosa e comunicativa, ela me fez aprender muito bem.

O Gráfico 3 refere-se aos resultados da avaliação do Material *Videodança*. Ao total foram recolhidas quarenta avaliações. O material teve grande popularidade, sobretudo com relação ao tema, obras e artistas. As conversas, os trabalhos e as atividades práticas foram bem avaliados. Os alunos apontaram que gostaram de movimentar o corpo, uma vez que as aulas eram de “dança”. A conversa sobre as obras, que é um dos focos principais do material, foi amplamente aprovada pelos alunos. Ainda assim, as atividades práticas e os trabalhos em grupo sobressaíram dentre as aprovações. Ressaltamos que houve um pequeno número de alunos não respondentes.

As experiências relatadas apontaram o quanto este projeto promoveu experiências significativas para a equipe, para os professores e alunos participantes. A aceitação dos alunos quanto à arte contemporânea é um indício de que as discussões sobre este tema devem crescer dentro do ambiente escolar, principalmente pelo fato de que a arte contemporânea faz parte de nosso contexto, considerando que grande parte da sua produção acontece no momento em que vivemos. Além disso, as relações entre as escolas básicas, os museus, os centros culturais e universidade devem ser fortalecidas por meio de projetos abordem a necessidade de falar sobre arte. O uso da abordagem dialógica é um caminho para essas proposições, que remetem a uma abertura entre o educador e o estudante. Sendo assim, este projeto aponta uma possibilidade para o desenvolvimento de práticas da educação museal dentro de espaços de educação formal.

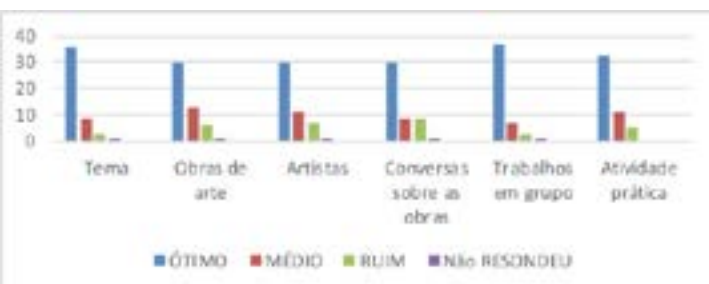


Gráfico 3. Avaliação do material.



Agradecimentos:

Agradecemos à coordenadora do projeto, profa. Rachel de Sousa Vianna pela oportunidade de participação no projeto Mediação da Experiência Estética na Escola. Aos demais colegas da equipe de 2017, pelas partilhas de conhecimento. Às instituições parceiras do projeto, pelos diálogos fortalecidos. Aos autores dos materiais selecionados, pela cessão dos mesmos para a pesquisa. Às professoras e professores participantes, que permitiram a inserção do projeto em suas aulas. E aos alunos pela receptividade e colaboração durante os encontros.

Referências bibliográficas

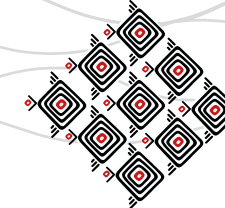
BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

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

FRANZ, T. S. **Os estudantes e a compreensão crítica da arte**. In: Imaginar. Nº 49, Janeiro de 2008: PP. 4 – 11. Disponível em: [HTTP://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr49.pdf](http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr49.pdf) Acesso: 20/09/2011.

_____, T.S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

VIANNA, R.S.; **REZENDE**, R. J. E. Mediação em Artes Visuais no Contexto Escolar: **um Estudo de Caso e uma Proposta de Formação para Professores de Arte**. In: Educação em Foco, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016.



O ÂMBITO DE ATUAÇÃO DO EDUCADOR MEDIADOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO EM ESPAÇOS CULTURAIS

Andresa Carvalho Lopes Pires¹ - UFPA

Resumo

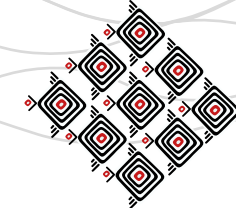
Esse trabalho se trata de um relato reflexivo de experiência a partir de minha vivência na disciplina de Estágio em Artes Visuais: Espaços Culturais e emerge como necessidade de problematizar a falta de experiência prática na formação de professores nesses espaços não-formais de ensino. Com a finalidade de levantar questões sobre como o espaço escolar em sua estrutura rígida pode não permitir ao discente a experimentação artística. Assim, trabalharei conceitualmente as definições e questões que envolvem o mediador, o fruidor e a ação educativa. É nesse âmbito que reflito acerca da necessidade de se pensar em educadores como mediadores, não mais com visões tradicionalistas e detentores de verdades absolutas, enquanto aos discentes cabe apenas um papel de receptor.

Palavras-chave: Mediação cultural. Ação educativa. Estágio supervisionado.

Introdução

Este artigo é baseado em meu relatório apresentado para a conclusão da disciplina de Estágio em Ensino de Artes Visuais: Espaços Culturais, para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Pará. O estágio é uma exigência da lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, sendo necessário à formação de docentes, visando, assim, constituir-se como importante instrumento de interação e fortalecimento da relação teórica, referente às disciplinas do currículo acadêmico, e prática, a vivência e experiência no espaço escolar.

¹ Graduanda do 8º semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará. E-mail: andresa.carvalho10@gmail.com.



A disciplina de Estágio Ensino das Artes Visuais: Espaços Culturais foi realizada em uma escola de ensino privado, no bairro do Guamá², entre o período de 13 de abril de 2018 até 25 de junho de 2018. O estágio foi realizado com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e com o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Quando iniciei esta disciplina minha intenção era atuar em algum setor educativo de espaço cultural, uma vez que já possuo experiência com mediação em tais espaços. Entretanto, há alguns anos a Universidade Federal do Pará perdeu a parceria com o, SIM³, Sistema Integrado de Museus e Memórias, por conseguinte os graduandos que eram encaminhados a estes espaços neste último estágio mais uma vez precisaram ser lotados em escolas.

Nessa experiência tive a oportunidade de presenciar como as instituições de ensino lidam com vivências fora de seu domínio físico, através das observações na escola onde estagiei. Por conseguinte, levanto algumas questões, como a possibilidade de vivenciar práticas educativas em espaços culturais, sobre quem é o mediador cultural e qual sua relevância nos espaços expositivos e o que é ação educativa. Por fim, resalto a importância do educador no papel de mediador inserido principalmente em espaços formais de ensino.

A mediação cultural e o educador mediador

A prática da mediação em espaços culturais se difere, de certo modo, da prática em sala de aula. Por meio desta, pode ser obtida a fruição entre o objeto artístico e o fruidor. O efeito de mediar não deixa de ser uma intervenção, em que deve provocar reflexões e conter o pre-

2 Bairro periférico do município de Belém que possui cerca de 94.610 habitantes.

3 Sistema Integrado de Museus e Memoriais (SIM) é um órgão governamental ligado à Secretaria de Estado de Cultura do Pará, criada em 1999.



domínio, sobretudo, do diálogo. Para Coutinho (2009), é por meio do diálogo que se instiga o público às experimentações e criações no campo da arte pertinentes às leituras críticas das produções artísticas. Tem-se que para a autora, a obra de arte é a referência na experiência, o mediador e o fruidor são apenas parte integrante do processo, sendo somente elementos coadjuvantes.

Segundo Garcia (2016), quando se compreende a arte-educação como um campo de mediação, tem-se uma prática complexa embasada no fazer-fruir-estético-artístico, em que:

[...] os significados nas/das obras de arte visuais são emergentes. Campo aberto para leituras e interpretações, a compreensão-explicação das obras emerge das relações entre todas as partes que a constituem, do seu contexto não estando nas formas utilizadas pelo artista e sim nas relações que são estabelecidas entre as imagens mentais cocriadas no interior de cada um dos indivíduos-sujeitos observadores-fruidores e a obra experienciada em todo o seu contexto (como materiais utilizados em suas construção, local de exibição, estratégias utilizadas de mediação cultural) (GARCIA, 2016, p. 163).

É importante destacar que o mediador não deve impor seus conhecimentos e leitura ao público visitante, pois essa atitude é um tanto esvaziadora e anula qualquer intenção educacional de transformação. É necessário instigar o visitante a ter seus próprios levantamentos e questionamentos. Segundo Gonçalves:

[...] um mediador tem um papel de interceptor, [...], da obra de arte para o espectador, podendo ou não interferir nas concepções sobre o objeto ou ação vista dentro dos museus, buscando uma forma de diálogo com o público para troca de saberes ou informações, essas trocas que também podem ser feitas através de práticas educativas dentro dos espaços culturais como o museu (GONÇALVES, 2015, p. 9).



O mediador deve ter sempre a intencionalidade de provocar inquietações. Para Martins e Gisa Picosque o ato de mediar:

[...] implica o sujeito-fruidor como um todo. Isso significa que não se pode provocar apenas a face cognitiva, conscientizando-o de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela; mas, acima de tudo, é preciso promover um contato que deixe canais abertos para sensações sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê [...] (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 25).

É nesse contexto que, o professor deve atuar como mediador. Para Coutinho (2013), tanto na perspectiva da pesquisa sob o viés da mediação, o educador necessita exercer sua capacidade reflexiva e crítica, como educador pesquisador e mediador. Segundo esta linha de pensamento, tem-se que:

Ao estudar os fundamentos da arte/educação contemporânea como mediação cultural, vejo a possibilidade de ampliação do espaço de atuação do arte/educador como mediador para além do ensino formal, como um espaço de enfrentamento das concepções de arte, cultura e educação que permeiam o campo de ação. Hoje, as experiências de educação através e para as artes desenvolvidas em museus, instituições culturais e sociais abrem possibilidades de experimentações e arejam o recalcitrante terreno do ensino de arte das escolas de educação básica. São nestes espaços que atualmente, no Brasil, muitos educadores do ensino formal estão buscando atualizações e aproximações com o debate contemporâneo (COUTINHO, 2013, p. 51).

É importante salientar que o educador/mediador se difere do monitor, sendo esse um termo já obsoleto e que não é capaz de abranger como um todo os processos de aprendizagem e fruição dentro de espaços expositivos. Assim, falar de monitoria é estabelecer que o visitante



atue como um receptor de informações acerca dos objetos desses espaços. Nesse contexto, não existe uma relação de troca e diálogos. Na realidade, o que se tem são ideias já prontas e que simplesmente são transmitidas sem uma análise crítica-reflexiva.

Este é um dos motivos que justifica a extrema importância de se pensar, e, sobretudo, entender esse arte-educador como mediador. Logo, compreendemos como este fato traz uma capacidade reflexiva quando o professor atua sobre esse viés. Ou seja, pensa-se na formação de um público e consumidor de arte, com a finalidade de levantar questões como a da alfabetização visual.

Os alunos da escola que acompanhei não têm esse acesso a espaços expositivos por meio da escola. Não que isso dependa exclusivamente do espaço escolar ou seja por falta de recursos, pois não se enquadra necessariamente em um contexto socioeconômico. Uma vez que, na maioria dos casos cabe a estes estudantes uma intitulação de “privilegiados”, haja vista que a principal questão é exatamente o fato de ser uma escola privada, com uma mensalidade que está custando atualmente mais de mil reais, sendo inacessível à maior parte da população belenense.

O acesso a esses espaços por meio da escola está no âmbito de se ampliar as fronteiras e limites de atuação das instituições de ensino formal e tornar a cidade um espaço para o conhecimento, para a pesquisa e para a experimentação por meio de estímulos aos discentes. Com o intuito de que frequentem espaços públicos e, assim, se apropriem desses e que sejam territórios para reflexão e, sobretudo, para o convívio social.

Entretanto, as finalidades não se limitam somente a formação desse público. Há um campo muito mais abrangente de experimentações sensíveis e de autoconstruções tanto pessoal quanto de leitura crítica e consciente de objetos artísticos.

Por esse motivo, quando escrevi minha proposta para a ação educativa, pensei em um circuito sensibilizante que propunha não apenas um diálogo acerca das obras expostas, mas também uma reflexão estética a respeito da Arte Contemporânea e, sobretudo dar a eles uma



possibilidade de “tocar na realidade com mais frequência”. Experiência ao mesmo tempo para refletir a solidade, assim como para se pensar e repensar as suas relações sociais.

Peregrino, Penna e Sylvia Coutinho (1995), compreendem o campo da arte como elemento criador do patrimônio artístico e cultural da humanidade. Desse modo, a sua importância está contida na forma de expressão e comunicação. Todavia, segundo as autoras, para que seja efetivado, é necessário que a mensagem seja apreendida, ou seja, que o outro compreenda a linguagem utilizada. É nesse contexto que se insere a necessidade da mediação. Haja vista que, para Garcia:

O contato do fruidor com o conhecimento poético, vivenciado a partir de uma proposta de mediação cultural, traz em si o desejo de um aprofundamento na realização da experiência estética, provocando a imaginação, a construção de possibilidades de sentido e significados para a obra. Esses processos de construção de possibilidades de sentido e significado nunca se fecha, possui a capacidade de fazer com que o fruidor se perceba em seu contexto interno e externo e compreenda a obra a partir de uma construção em rede (GARCIA, 2016, p. 163).

De acordo com Fronza-Martinz (2006), as práticas de mediação com o tempo foram se desdobrando dentro dos espaços de educação não formal, particularmente, os museus. As práticas de mediações, atualmente, estão ligadas as atividades de ações educativas e culturais nos espaços. Logo, uma ação educativa deve ser orientada para o entendimento do público visitante.

A ação educativa e sua relevância no contexto escolar

As ações educativas estão inseridas em ações de âmbito maior como de ensino e aprendizagem, cuja finalidade é a fruição entre os visitantes flutuantes ou grupos agendados com os objetos expostos. Este tipo de ação costuma se centralizar na interação com o espaço por meio de mediações.



É necessário definir que ação educativa e mediadores culturais não são o mesmo que aula-passeio, monitores e nem guias turísticos. Uma vez que, tais conceitos são antiquados e obsoletos e não cabem serem utilizados atualmente. Todavia, para muitos educadores, termos como ação educativa e mediação ainda são desconhecidos, para o professor responsável pelas turmas do meu local de estágio, essas definições eram novas.

Segundo Fronza-Martinz (2006), o termo ação educativa refere-se às atividades de ensino centralizadas na interação entre o fruidor e os objetos que se articulam em uma exposição, mediadas por ações educacionais.

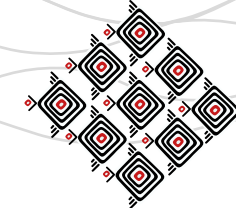
As atividades educativas realizadas em museus possuem um papel social: formação de público. De acordo com Fronza-Martinz (2006), essa é uma questão de valorização de educação em museus, sendo assim, signo de modernidade. Nesse âmbito, os museus possuem instrumentos de pesquisa e informação e por isso são para ela organismos científicos e didáticos. É necessário ressaltar que as atividades realizadas nesses espaços não são meramente recreativas. Elas devem ser consideradas essencialmente educativa

Sobre a questão da educação em museus, Fronza-Martinz (2004) destaca que a:

[...] educação em museus possui um importante foco de interesse na atualidade, tanto no que diz respeito ao seu papel social, quanto no que se refere às práticas realizadas nesse espaço e suas possíveis reflexões. Percebe-se o interesse não apenas na organização e preservação de acervos, mas também na ênfase da compreensão, desenvolvimento e promoção da divulgação, bem como na formação de público como forma de disseminar conhecimentos por meio de uma ação educativa (FRONZA- MARTINZ, 2004, p. 50).

A vivência mais marcante que tive com ação educativa foi em 2017 na exposição Não- Dito⁴, da artista Ana Lira. Haja vista que, esta experiência foi a mais completa com relação a mediação

⁴ A exposição Não-Dito foi realizada no MABEU, Museu de Arte Brasil-Estados Unidos. Sendo resultado do projeto *Voto!*, trabalho vencedor do Prêmio Funarte de Arte Contemporânea 2015, no qual a artista explorou a crise de representação política partidária brasileira.



e a única que me possibilitou experimentar verdadeiramente o planejamento e execução da ação educativa. Apesar de ter participado de várias exposições como mediadora cultural, esta foi a mais construtiva, primeiramente, porque permitiu que o grupo de mediadores, no qual eu participava como voluntária, da exposição desenvolvesse atividades que fossem realizadas nas visitas guiadas.

A artista nos instigava a pensar em questões complexas, a exemplo da carta de intensão para participar do Não-Dito, cujo tema era “como viver pode ser um ato político”. Enquanto que, a entrevista para a segunda etapa da seleção foi uma mediação pelo bairro em que cada candidato residia, a fim de nos provocar a repensar o espaço da cidade através da educação não-formal.

Outro fato marcante, foi a formação daqueles que comporiam o grupo de mediadores, visando a sensibilização e preparação, estudamos sobre as obras, lemos textos pertinentes a temática que a exposição abordava, participamos de atividades juntos e individualmente. Assim, a cada encontro éramos conduzidos por uma série de provocações a respeito de questões como representatividade, o âmbito de atuação do artista, movimentos sociais e política partidária. Somado a isso, havia um espaço de troca entre a artista e nós, os mediadores. Toda a experiência foi extremamente importante para somar em minha formação, tanto em referencial teórico quanto artístico.

Na disciplina de Estágio, a realidade foi muito diferente e muitas vezes frustrante, em relação a escolar. O espaço de troca, sensibilização e experimentação fora suprimido. Um exemplo, foi quando propôs a ação educativa para a escola onde estagiei, foi bem difícil. No final, eles não aceitaram e nem se interessaram por minha proposta de ação. Para a escola as aulas teóricas conseguiam dar conta de todos os conteúdos exigidos pelo currículo.

Durante as aulas observadas, concluí que elas consistiam principalmente em dar respostas para que os alunos gravassem as mesmas e as coloquem corretamente nas provas. Com a finalidade que os estudantes tirem boas notas e passem de ano baseado em conhecimentos nivelados.



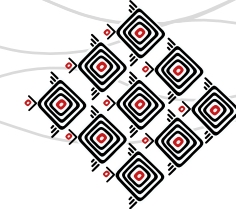
Rosvita Kolb-Bernardes (2010) ressalta a dificuldade de existir estudantes ativos na escola. Uma vez que, o processo de massificação os priva da arte de narrar suas histórias e os empobrece de suas experiências. Em outras palavras, pessoas moldadas em série perdem sua história, deixando de serem sujeitos que atuam. Eram essas minhas impressões sobre os estudantes da escola onde estagiei, principalmente com relação aos discentes do convênio, 3º ano do Ensino Médio.

Haja vista que, eles aparentavam sempre estar indispostos a assistirem a aula de Arte, a matéria era claramente desinteressante e sem importância para eles. Alguns discentes, que tive a oportunidade de dialogar, me confessaram que não se sentiam estimulados por parte do professor responsável pela turma. Faltava aguçar o senso crítico e despertar o interesse deles.

Neste contexto, faço uma alusão às observações e leitura que Lampert (2003) faz da performance de Joseph Beuys de 1965, “Como se explicam quadros a uma lebre morta”, que para ela o artista é aquele que tentar ressuscitar a lebre morta, é aquele que instiga e questiona. Todavia, depende muito mais da própria lebre para ser ressuscitada do que de qualquer outra intervenção.

Assim, é possível tecer reflexões acerca da relação professor-aluno através da metáfora proposta por Beuys. Relação essa complicada, que necessita, sobretudo, de moderação e empenho de ambos os lados. Tendo em vista que, nem sempre o educador desempenha o papel do artista, muitas vezes, é ele a lebre morta.

Quando as relações estabelecidas no espaço escolar tendem a oprimir os discentes, a escola se torna um espaço predominantemente dominante e padronizante. A autora Consuelo Schlichta (2009) faz uma crítica a esse modelo de conhecimento do conteúdo escolar, uma vez que este modelo é estático e acabado e seria então tarefa do educador possibilitar o contato com as obras, com a intencionalidade do artista e com reflexões acerca de movimentos e correntes artísticas. Ao final, é preciso compreender como esses estilos, expressões e obras fazem parte da herança cultural humana.



A ideia desta proposta surge devido a necessidade de ministrar aos discentes do 3º ano do Ensino Médio, com faixa etária entorno dos 17 anos, o conteúdo de Fotografia com foco na relevância do registro histórico/documental para o campo da História das Artes Visuais. Haja vista que, segundo conversas que tive com os discentes e com o professor responsável pela disciplina toda a formação dos estudantes foi baseada em uma história da pintura.

Aliado a essa problemática, outro fator que me impulsionou a escolher estas temáticas, era que precisaria trabalhar em cima da competência 4 e habilidades 12, 13 e 14 do Enem⁵. Somado a isso, está a importância da reflexão estética a respeito da Arte Contemporânea, assim como, trabalhar a história da fotografia. Eu pretendia identificar a importância da fotografia tanto no seu sentido histórico quanto como obra de arte e abranger as questões acerca de pontos de vista e representações através do olhar fotográfico.

Com a finalidade que os discentes pudessem identificar trabalhos de artistas regionais e nacionais ao longo da história, cujas obras possuem a mesma linguagem artística, sendo ela a fotografia, e que possuam eixos temáticos diferentes. Assim como, reconhecer o valor da diversidade artística da região paraense e que compreendessem a questão da representação para o conteúdo da Arte Contemporânea.

A ação aconteceria no Museu do Estado do Pará, MEP, na exposição temporária “Realidades da Imagem, Histórias da Representação” realizada pelo IX Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia. A ação era composta por duas atividades e pela mediação na exposição temporária.

5 A competência 4, do campo de conhecimento Linguagens e Códigos do Enem, compreende a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade. Cujas habilidades são:

Habilidade 12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais;

Habilidade 13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos;

Habilidade 14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das interrelações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.



Iniciar-se-ia por meio da mediação feita pelos mediadores culturais da exposição. Após a visitação, os alunos seriam encaminhados para uma atividade que consistiria em um circuito sensitivo⁶, no qual percorreriam de olhos vendados. Com finalidade sensibilizadora dos sentidos táteis e olfativos.

Haveria disposto sobre o chão, materiais, como caroço de açaí e água nos quais os discentes teriam que percorrer descalços, usando vendas e auxiliados por outra pessoa. Quando todos terminassem o circuito, aconteceria um momento de troca de diálogos. De forma que todos pudessem partilhar suas percepções da experiência. A próxima atividade consistiria nos estudantes, novamente de olhos vendados, se dividirem em grupos e juntos fazerem desenhos em cartolina que expressassem e comunicassem a experiência sensitiva que seria vivenciada por eles.

Por final, a intenção era que eles conectassem as diferenças vivenciadas pelos alunos através do circuito sensitivo com as diferentes percepções acerca das obras da exposição, atrelado com o tema do IX Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, “Realidades da Imagem, Histórias da Representação”.

O contato com o artigo de Kolb-Bernardes (2010), foi uma de minhas referências para o desenvolvimento de minha proposta. Uma vez que, a autora traz a experiência da construção, na escola, de um espaço para o afeto e acolhimento das memórias. Ela explora o conceito de espaço-lugar e permite a construção de um olhar sensível para as histórias de cada um e para a memória coletiva. Baseado nisso, a dinâmica proposta neste artigo expressa uma dimensão do ensino da arte que possibilita um espaço de atuação entre a objetividade e a subjetividade no trabalho com os discentes.

6 O circuito idealizado para a ação tem como referência a obra *Terrane* da artista Ana Lira, que participava do Prêmio como uma das selecionadas, cujo suporte se trata de um livro de artista que segue uma sistemática de um álbum de fotografias. A maior influência não estava na temática da obra, mas sim no suporte e nas possíveis relações e leituras do fruidor. Haja vista que, o livro possibilitava a experiência, por conter várias texturas e compartimentos que guardavam cartas, fotografias, e outros objetos, assim como, supria a necessidade tátil dos visitantes.



Considerações finais

O presente trabalho ampliou minha compreensão sobre os conceitos e problemáticas já desenvolvidos anteriormente. Nessa minha última experiência de estágio que era para ser em espaços culturais e por processos burocráticos e institucionais, não pude atuar nessas instituições, sendo lotada em escola. Por essa razão, detecto uma falha na formação nesse currículo. Haja vista que, a disciplina deveria nos preparar para atuar em espaços não-formais de ensino. Porém, muitos concluíram a disciplina sem compreender a diferença de uma mediação cultural para uma ação educativa, ou seja, sem prática alguma em espaços culturais. As instituições de ensino, em sua maioria, não lidam com vivências fora de seu domínio físico. Não pensam o campo de possibilidades de mediações, vivências e experimentações que podem proporcionar para seus discentes.

Mesmo com todos os conceitos aqui trabalhados e desenvolvidos, reforço ainda acerca da necessidade de construção, dentro da escola, de um espaço sensível de acolhimento, onde possamos abandonar o individualismo e aderir uma educação mais plural. Assim como, na perspectiva da pesquisa sob o viés da mediação, ao pensar o educador como pesquisador mediador, é preciso que ele exerça sua capacidade reflexiva e crítica, como mediador.

É a partir desse contexto que, reflito a existência de um mundo a ser explorado e vivenciado para além de dos métodos tradicionais avaliativos, para além do Enem. Existem diversos conhecimentos que devem ser valorizados, vivenciados, partilhados em canais de diálogos que não cabe em uma prova de 180 questões objetivas.

Referências bibliográficas

COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009



COUTINHO, Rejane Galvão. **O educador pesquisador e mediador: questões e vieses**. Pós: Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 46 - 55, maio, 2013.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. **Ação Educativa em Museus: da fruição à educação não-formal**. Campinas: UNICAMP, 2004.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. **Da Magia a Sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte**. Revista de Educação (Itatiba), v. Vol IX, p. 71-76, 2006.

GARCIA, Roseli Amado da Silva. **Arte e Educação como Mediação Cultural: Espaços- tempos para a criação poética**. In: TRINCHÃO. Gláucia Maria Costa (Org.). Desenho, ensino & pesquisa. Salvador: EDUFBA; UEFS, 2016. (Coleção Desenho, cultura e interatividade, v. 3).

GONÇALVES, Ana Carolina. **Intervenção Educativa no Museu do Marajó**. Fortaleza: Anais do XXV CONFAEB, 2015.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: **A escola como espaço para o olhar sensível**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 72-83, jan.-abr. 2010 Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 7 jul. 2018.

LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a formação inicial de professores em artes visuais.

IV Seminário de Trabalhadores em Educação, 2003.

MARTINS, Celeste; **PICOSQUE**, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª Ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

PEREGRINO, Yara Rosas et all. **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1995.

SCHLICHTA, Consuelo. **Mundo das ideias: Arte e Educação, há um lugar para a arte no ensino médio?** Curitiba: Aymar, 2009.



MUSEU NA ESCUTA – UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCADORES DE MUSEUS

Antonia Camila Alves Moreira¹ - UFG
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

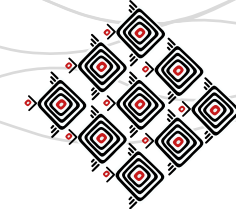
A partir da experiência compartilhada no *Grupo de Estudos Museu na Escuta* os caminhos da presente investigação entrelaçaram, imbricaram e se desdobraram sobre o meu percurso de educadora-pesquisadora – entre conversas e escutas, e em consonância às reflexões sobre o papel da Educação em espaços expositivos e Museus de Arte. O objetivo central da pesquisa foi instaurar processos de escuta entre Educadores e interessados sobre Educação em Museus, com o propósito de construir argumentos sobre o conceito de *experiência* na Formação de Educadores de Museus de Arte.

Palavras-chave: Formação de Educadores de Museus. Escuta. Experiência.

Introdução

O texto que apresento é um recorte de minha pesquisa de Mestrado, que por sua vez, nasceu nos corredores das exposições por onde passei, ganhou voz nas conversas entre amigos, educadores, artistas, e demais pessoas que conheci em meu percurso de trabalho em museus. Nela, discuto sobre a Formação de Educadores de Museus de Arte e a relação entre Educação e Museus, pensando sobre o papel da Cultura Visual na composição desse processo formativo. Nesse lugar de investigação, a construção de um grupo de estudos (*Museu na Escuta*), formado por Educadores de Museus, alunos de Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e

¹ Educadora e pesquisadora. Doutoranda na linha de pesquisa Processos de Mediação e Cultura das Imagens do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG. Camilaalves33@gmail.com



demais interessados, culminou numa compreensão mais alargada sobre processos de escuta no contexto da Formação de Educadores de Museus.

Como a prática da escuta potencializa processos de Formação de Educadores de Museus? Orientada por essa pergunta, que por sua vez foi mobilizadora da pesquisa, meu objetivo foi instaurar processos de escuta entre Educadores de Museus, através do *Grupo de*

Estudos Museu na Escuta. O material de referência que alimenta esta investigação foram alguns teóricos da Museologia, Educação, Educação da Cultura Visual e mais especificamente, as recentes pesquisas apresentadas em território nacional sobre o tema Educação em Museus.

Foram os anos trabalhando diretamente com ações educativas em diferentes instituições museológicas de Fortaleza, no Ceará, que sedimentaram o desejo e a vontade de pesquisar sobre o tema. Lá fui educadora do Museu de Arte Contemporânea do Ceará (MAC-CE), pesquisadora do Memorial da Cultura Cearense (MCC-CE), novamente educadora no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB) e por fim, coordenadora do setor educativo, mais uma vez no MAC-CE. Dessas experiências, a realidade de quem divide com o público o espaço das exposições motivou a elaborar exercícios de comunicação constantemente, apontando e avaliando essa prática.

Enquanto acompanhava os mais diversos tipos de públicos às exposições, percebi que o ofício de educador seria um frágil e arenoso terreno, por isso mesmo lugar merecedor de reflexão e análise contínua. Por meio das mais diversas reações, questionamentos e reflexões do público perante a obra de arte nos espaços expositivos, senti que havia naquele trabalho a sobreposição de papéis importantes para a discussão sobre Arte e espaços de Arte. Afinal, aquilo que no papel de educadora estava acostumada a apontar, sugerir, induzir, ensinar, falar, repetir, reproduzir sobre o discurso da instituição faria mesmo sentido para as pessoas que nos buscavam como bússola no universo de uma visita ao Museu de Arte?

Pensar sobre a intervenção educativa dentro de Museus desperta, muitas vezes, olhares divergentes de acordo com o local de onde se fala. Existe, de fato, a necessidade de Educadores



no espaço expositivo? Não seria pretensão dos setores educativos dentro dos Museus de Arte (e de outras tipologias) explicar ou guiar o olhar de seus visitantes? Diante de uma obra de arte qual o papel do educador senão limitar possibilidades de percepção do público?

Tantas questões só aumentaram quando passei pela experiência da coordenação educativa do Museu de Arte Contemporânea. Ao longo desse período, em que desenhei planos para estratégias educativas com os educadores, percebi uma questão relevante: como acontece a Formação de Educadores de Museus?

Em alguns casos, os Educadores de Museus são responsáveis por discursos que legitimam o lugar da Arte, categorizando, avaliando e catalogando formas ou fôrmas para o ver e o pensar sobre Arte. Segundo os autores Oliveira e Leite (2014), há no museu, conseqüentemente, na ação educativa, uma manipulação do discurso da arte. Segundo eles:

O museu consolidou-se como um espaço legítimo e legitimador para objetos de arte. Nesse espaço, ao redor daquilo que se estabelece como arte legítima, firmaram-se relações de poder evidenciadas nas práticas sociais efetivadas nesses espaços. Normas de comportamento determinadas pela instituição são exigidas dos visitantes, revelando as hierarquias que fundam o funcionamento dos museus e que se fazem refletir em cada movimento autorizado em seu interior (OLIVEIRA; LEITE, 2014, p. 50).

Segundo Martins (2013), no Brasil, a maioria dos Educadores que trabalha nas exposições de Museus ou centros culturais é de estudantes do ensino médio ou de graduação, tem idade entre 17 e 27 anos e realizam um serviço temporário, sendo remunerados por bolsas de estudos ou horas de trabalho. No contexto dos Museus de Arte, os Educadores, muitas vezes, assumem o papel de professores de Arte, mas, como trabalhar criticamente com essas imagens? Quais relações são possíveis para interpretações de imagens dentro do Museu de Arte? Como trabalhar a diversidade cultural em visitas ao Museu de Arte?



Estudar em sala de aula as obras dos grandes mestres da História da Arte, previamente admirados pelos alunos ou passíveis de serem admirados por eles, certamente constitui uma atitude muito mais “tranquila” do que se aventurar a olhar para as produções mais recentes, que exigem do espectador uma postura muito mais participativa, extrapolando muito os limites do deleite com o belo. Isso porque, numa sociedade pluralista como a nossa, os artistas estão cada vez mais interessados em explorar a percepção e a ação imaginativa do espectador, propondo múltiplas possibilidades de leitura de seus atos e produções (NARDIN; NITA, 2010, p. 184).

Recorrentemente, espera-se que o Educador mantenha o “controle” diante da turma que visita o espaço (da mesma forma que se espera do professor regente, na escola, o “controle” da turma...), tanto para maiores cuidados com a exposição e os trabalhos, muitas vezes frágeis, como em função das normas do Museu. Mas, por outro lado, como seria estar no lugar dos visitantes?

Pensando sobre o hábito de visitar Museus, na maior parte das vezes, a ida ao Museu acontece por meio da visita com a escola. Portanto, esse momento provavelmente seja único em toda a vida. É nesse momento único – em diversos aspectos como a experiência fora da escola, em um ambiente desconhecido, com os colegas, com os professores e finalmente, em contato com a linguagem da Arte – que a disciplina da escola tão conhecida e naturalizada por nós é reforçada, com horários estabelecidos para isso ou aquilo, notas e anotações, provas e avaliações e como não lembrar, suas reprovações.

Como um grupo escolar vivencia o contato com o espaço de um Museu de Arte Contemporânea? Quais seriam suas expectativas? Como seria sua reação ao contato com a obra de Arte? Será que a ação educativa, nessa experiência particular, seria de fato necessária? Os termos, conceitos, propostas dos trabalhos seriam verdadeiramente relevantes na experiência de cada indivíduo na relação com as obras e com o Museu de Arte? Como as pessoas, relacionando-se com obras, dentro (ou fora) do Museu, podem estabelecer conexões que vão além daquilo que o próprio discurso da Instituição estabelece, que a voz do artista dita nesse certame?



Estabelecer conexões, ver, ter contato com a obra são exercícios que podem acontecer sem qualquer interferência. Nesse sentido, como e qual o papel dos projetos educativos nessa relação, tendo-se em vista a construção de um momento de experiência singular, uma visita com possibilidades crítica e instigante da imagem? Com essas e outras questões chegamos no propósito de organizar um grupo de estudos. Para isso, após uma breve análise dos espaços expositivos da cidade e Goiânia, Goiás, encontramos no Centro Cultural da UFG um local que recebeu prontamente a pesquisa.

“ Museu na Escuta, pode falar! ”²

Pensando em um trabalho que pudesse contribuir em aspectos teóricos, mas também práticos, escolhi a pesquisa-ação como caminho, criando um grupo de estudos com estudantes de graduação da UFG. O grupo *Museu na Escuta* ajudou a compor um quadro sobre Educadores de Museus, contando com a participação de Educadores de alguns espaços museológicos da cidade de Goiânia, assim como demais Educadores interessados.

A proposta da criação de um grupo de estudos alinhavou muitas ideias sobre o ofício do Educador no espaço de Museus. Pesquisar sobre a Formação de Educadores de Museus não seria tão rico sem a participação e escuta atenta tanto de educadores de Museus quanto de outros interessados na área.

A pesquisa foi registrada como projeto de extensão junto à Universidade Federal de Goiás, o que implicou no estabelecimento de uma relação íntima com a ação em grupo. O Centro Cul-

² Essa era frase usada por nós educadores do Museu de Arte Contemporânea para nos comunicarmos, por meio de rádios de transmissão dentro do Museu. A frase ecoou em toda minha pesquisa de Mestrado, fazendo referência ao exercício da escuta como prática de mediação dentro e fora dos museus e do Grupo de estudos.



tural da UFG/CCUFG foi apontado como um local importante para o exercício da pesquisa, onde seria possível relacionar as discussões teóricas à ação prática como, por exemplo, a construção de práticas educativas na Galeria de Artes.

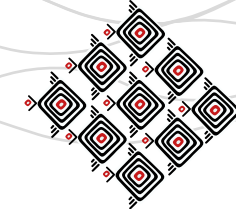
O Centro Cultural da UFG dispõe de um amplo espaço para ações artísticas. Além da Galeria de Artes, o CCUFG possui sala de dança e teatro. Sua localização ajuda a compor um espaço interessante no Setor Universitário, em Goiânia, pois fica próximo ao Museu Antropológico da UFG, ao Museu da PUC-GO, e sem deixar de citar a Praça Universitária que une cada uma dessas peças citadas. A Praça Universitária é uma galeria a céu aberto, também chamada de Praça das Artes.

Os primeiros dez encontros do grupo de estudos aconteceram semanalmente na sala de ação educativa do Centro Cultural, nas tardes de quinta-feira, a equipe foi composta por 05 estudantes de Artes Visuais da UFG (licenciatura e bacharelado) – Com dois alunos ativos na modalidade licenciatura e dois alunos já Bacharéis em Artes Visuais, com matrícula ativa na modalidade licenciatura, um aluno do Bacharelado em Artes Visuais e ainda, um estudante de Museologia da UFG. Todos do grupo possuíam experiências em demais instituições museológicas de Goiânia.

Entre Experiências

Por intermédio das escutas no Grupo de Estudos e Imersa no território da Educação em Museus, criei o hábito de rascunhar possibilidades para refletir sobre a prática de um Educador.

Esse hábito, porém, me acompanha desde a experiência à frente da coordenação do educativo do MAC-CE. Lá experimentei inúmeras ações provocativas com os Educadores. Fazíamos encontros mensais para conversar sobre o andamento do trabalho, além de encontros pontuais e individuais com os educadores diante de ideias para o trabalho no Museu. Sempre disponibilizava na sala do setor de Educação do Museu diversos textos que foram importantes para minha caminhada. E pedia auxílio aos Educadores quanto a textos de suas áreas de conhecimento e pesquisa.



Muito daquilo que percebi ser um hábito a ser cultivado entre nós Educadores nessa experiência da coordenação no MAC-CE é resposta aos dois anos de estágio que havia feito nesse mesmo Museu. Depois desse período, já diante do grupo de estudos no CCUFG anos depois e a quilômetros de distância, novamente percebi sobre as contribuições daquela vivência. A cada encontro do Grupo de Estudos revisei minhas lembranças de 2006, ano em que iniciei o estágio. Constatei haver elementos que uniam cada uma das situações, aproximando os relatos.

Encontrei nos conceitos de Experiência (BENJAMIN, 1989; LARROSA, 2002; e DEWEY, 2010) as referências para compreender um pouco mais, chance de entender sobre a prática em Museus, no que diz respeito a tais conceitos como elementos operadores na/para Formação de Educadores e desta maneira uma forma de encaminhar colaborações para área.

A experiência, portanto, mostrou-se ser um espaço para o exercício do coletivo, de partilha, de histórias transmitidas e construídas na relação entre comunidades. Walter Benjamin (1987) fala sobre a pobreza de experiências como reflexo de uma sociedade que não mais sabe contar histórias, pois não há mais tempo para narrar histórias e também porque não existem mais histórias a serem compartilhadas, contadas como forma de conhecimento a ser dividido e compartilhado entre gerações.

Seja pela miséria da guerra, da fome, da corrupção, seja pela quantidade de informações ou pelo uso excessivo das tecnologias, o homem não tem o que dizer, pois não sabe mais como fazê-lo. Para Benjamin as pessoas estão atônitas diante de tantos acontecimentos, fatos estes que em nada afetam as pessoas e por isso não possibilitam experiências, senão vivências.

No ensaio “Experiência e Pobreza” de Walter Benjamin (1987), o filósofo anuncia o fim da experiência atrelado à incapacidade das pessoas em contar histórias, de narrar, resultado das guerras e das transformações tecnológicas. Gagnebin (2004), sobre o ensaio de Walter Benjamin, apresenta:



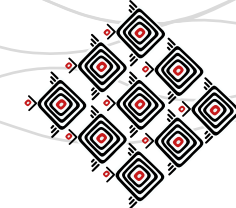
No início de “Experiência e Pobreza”, Benjamin afirma que a [Primeira] Guerra consagrou esta queda da experiência e da narração; aqueles que escaparam das trincheiras voltaram mudos e sem experiências a compartilhar, nem histórias a contar (GAGNEBIN, 2004, p. 58-59).

Quando Benjamin trata do ato de narrar indaga sobre que tipo de história é narrada e ainda quem narra determinada história. Qual a legitimidade do discurso que se institucionaliza como verdade? Para o exercício de mediação e diálogo com o público, o Educador de Museus precisa contar histórias, provocar, romper, problematizar, escutar, argumentar e tantos verbos de ação evidente, de ação direta durante processos de comunicação no Museu.

A experiência, segundo Walter Benjamin (1987) pode ser relacionada à prática de escuta do Educador de Museus. Compreendendo tal conceito como ponto importante na concepção de práticas educativas, no que diz respeito, especificamente, à postura do Educador, a singularidade do pensamento de Benjamin nos propõe um problema a ser constantemente deflagrado e solucionado. O Educador precisa construir espaços de conversa em sua Formação, assim como compor exercícios de escuta.

Já a experiência segundo Larrosa (2002) é um território de perigo, de dissidências, lugar esse que podemos comparar ao espaço do Museu. Antes mesmo de refletir sobre o papel do Educador diante do público é preciso pensar sobre o papel do Museu diante do Educador. A Formação de Educadores de Museus de Arte deve incluir a reflexão sobre a prática educativa desses Educadores, sobre a ação em si, reflexão na ação. Aprende-se muito na experiência do Museu, seja sobre Arte, montagem, fruição, público e demais possibilidades, infinitas possibilidades.

Educadores são sujeitos de uma experiência que os torna capazes de correrem riscos, se exporem e então serem um território de passagem, um lugar para acontecimentos, ponto de chegada e recepção. O repertório dos Educadores de Museus é esse local desafiador, disposto a comprar constantemente novas empreitadas para a construção do diálogo com os mais diferentes públicos.



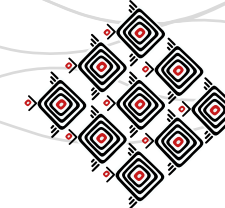
Segundo Jorge Larrosa (2002), o conceito de experiência toca e se corresponde ao conceito de pobreza da experiência de Walter Benjamin, no sentido em que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece” (2002, p. 21). Entre tantas sugestões para a Formação do Educador de Museus, a Mediação, ou seja, o exercício de receber e apresentar o Museu para o público agendado ou espontâneo, é ponto importante para a reflexão na ação. O local ideal para perceber sobre a experiência na ação.

Por último, o conceito de experiência segundo John Dewey (2010) é parte de um processo contínuo que inclui pausas e recessos, e não inícios ou conclusões. Diante da obra de arte, estabelecemos conexões. Para o autor:

Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas (DEWEY, 2010, p. 111).

Ter uma experiência significa estar atento aos acontecimentos. Nesse sentido, retomamos as vivências do grupo de estudos para pensar sobre a Formação de Educadores como um importante exercício de escuta. Existem várias formas de propor a Formação de Educadores de Museus, aguçar tais sentidos para a experiência significativa. A busca pessoal pela formação: leituras, inquietações, filmes, livros, outras exposições, história da Arte, demais áreas do conhecimento é uma forma de investir em sua formação e papel fundamental do Educador.

Além de Formação orientada por programas, cursos, sistematização e leituras discutidas, devem ser consideradas as demais ações dirigidas e propostas pela instituição, grupos de estudos, reuniões com caráter de estudos, conversas informais entre Educadores com a presença ou não de supervisores/coordenadores. E ainda a Mediação como processo de formação, com



presença ou não de supervisor para avaliação do educador enquanto desenvolve a mediação em visita ao espaço do Museu.

A Experiência: conceito e formação.

Quadro 01 – Entre Experiências.

Conceito	Formação de Educadores
Jorge Larrosa	MEDIAÇÃO (LUGAR) – REFLEXÃO Território da mediação: O educador é um lugar de passagem, compreende esta noção e propõe diálogo, ao invés de monólogo.
Walter Benjamin	FORMAÇÃO (ATITUDE) – AÇÃO Processo de escuta: Capacidade de escutar no processo de mediação, aprender sobre e com o público.
Jonh Dewey	EXPERIÊNCIA (FUNÇÃO)– REAÇÃO Função do educador: Compreensão de seu papel no processo de mediação e permitir-se ter uma experiência.

A Experiência, segundo cada um dos teóricos relacionados, potencializa as discussões sobre a Formação de Educadores de Museus de Arte. Nesse sentido, é possível propor cada um



dos conceitos como elementos que operam por meio de processos de Formação, encarando assim as contribuições de Jorge Larrosa no que diz respeito ao espaço dos Museus como territórios para a reflexão na ação, as contribuições de Walter Benjamin como a experiência que veste o educador na postura imprescindível de pôr-se em escuta, atitude fundamental para a mediação e as contribuições de John Dewey como os argumentos para que o Educador se perceba parte do processo de mediação diante do público e obra, sendo capaz de medir sua contribuição nesse processo de visita em museus de Arte.

Considerações Finais

Apresentei as razões que me motivaram problematizar a Formação de Educadores de Museus e de Espaços de Arte tomando o conceito de Experiência (BENJAMIN, 1989; LAROSSA, 2002 e DEWEY, 2010) como disparador para discussões em um grupo de estudos criado com tal finalidade. A razão de escolha desse conceito se dá na forma como entendo a experiência na Formação de Educadores de Museus - como na de qualquer Educador seja qual for seu âmbito de trabalho – ou seja, como algo necessário para compreender em si noções sobre estar no mundo, acumulando reflexões sobre ações e subjetividades. Encaro aqui subjetividade como forma para autonomia, e por isso, compreendo que experiências sempre serão, portanto, únicas, pessoais, universais e transformadoras.

É preciso encarar que o conhecimento, tal como concebemos, como informação, é pouco afeito ao compartilhamento. Afinal, o acúmulo de ferramentas para torná-lo útil nos leva, cada vez mais, à uma postura mais passiva, à repetição e ao papel de veículos daquilo que porventura em nada tenha a ver com Educação num sentido mais dinâmico, complexo, pleno de sentidos, tal como defendo. Nesse sentido, como imaginar o processo de Mediação no Museu pautado na partilha de experiências singulares e significativas, e não um mero repetir de informações?



Minha escolha pelo então **termo** relaciona-se ao entendimento da palavra em seu sentido mais literal - a experiência como acúmulo de vivências, pensando em acúmulo de trabalho, nesse sentido e ao passo das leituras e discussões sobre o sujeito da experiência, deixei-me passar por uma percepção do termo como **conceito** e me sujeitei a estar em estado de Experiência.

Nesse lugar da Experiência, comecei a observar sobre minha prática educativa. Como dito anteriormente, a reflexão na ação de Mediação dentro do espaço do Museu possibilita ao

Educador assumir também o papel de convidado, no momento de visita, pois, no encontro entre obra, espectador e educador, muitas são as possibilidades de aprendizado. Do mesmo modo, muitos poderão ser também os encontros nesse espaço: encontros entre obra e espectador, espectador e discurso de Arte, educador e expectador, além de tantas outras combinações, multiplicações...

A Experiência, logo, também pode ganhar o sentido de acúmulo de trabalho, tendo em vista que, para mim, estar imersa, diariamente, diante das obras no Museu, significou estar em estado de Experiência, percebendo sempre algo novo na relação com os trabalhos artísticos, enquanto ouvia o público e demais vozes que compuseram meu cotidiano de trabalho. Porém, para estabelecer conexões é preciso perceber que muitas vezes enxergamos as obras de arte como espectadores e de forma instantânea.

Então posso considerar que escolhi uma abordagem para o conceito de Experiência que, na verdade, vou construindo a partir das contribuições dos teóricos apresentados anteriormente, e, ainda, complementando com pontos de vista do grupo de estudos e diante de minhas memórias, vivências, lembranças e experiência.

As discussões sobre a Formação de Educadores podem sugerir a possibilidade de concepções previamente articuladas, procedimentos estabelecidos para serem seguidos, repetidos, tal como um receituário. Nesse sentido, Jorge Larrosa (1995) observa que:



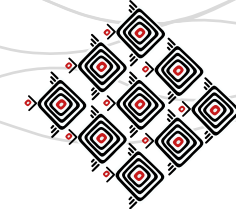
A ideia clássica de formação tem duas faces. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar o homem à conformidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão (LARROSA, 1995, p. 135).

Ao contrário disso, e também lembrando Larrosa, a ideia de formação pode prescindir de modelos prescritivos, padrões, na direção de um “dever plural e criativo” (LARROSA, 1995, p. 135). Nesse sentido, ao propor uma pesquisa que envolve Formação de Educadores, meu maior intuito é (tem sido/ tem se construído) compartilhar reflexões e formas de olhar, de modo que estas possam dialogar com as demais formas de olhar. Dentro ou fora dos Museus, almejo proposições de reflexão sobre Educação em Museus de Arte tendo em vista a Experiência entre Educadores, e também uma experiência relacionada ao caráter experimental que um Educador também vivência, seja em Museus ou não, tratando-se pois, de uma condição intrínseca ao ser Educador.

Sendo assim, podemos organizar as ideias em torno da palavra Experiência tomando como eixos as seguintes guias: Experiência como **conceito**, anúncios aos teóricos - Walter Benjamin (1989), Jorge Larrosa (2002) e John Dewey (2010); Experiência como propostas por cada um dos teóricos e revisitada por minha **vivência** na pesquisa – acúmulo de trabalho sob a percepção do Educador em seu cotidiano e; a Experiência enquanto **experimentação**, relacionada à prática educativa, estar sempre diante de uma nova vivência com o público.

Percebi, nos Museus, espaços de diálogo, possibilidade de comunicar sobre o patrimônio cultural e artístico de minha cidade, e por isso, também espaço para a problematização e reconstrução de conceitos que delimitam o território da Cultura e da Arte. Nesse sentido, o contato com o grupo de estudos e com os teóricos que contribuíram com a pesquisa me levou a descobrir no universo das imagens que transformam o museu num intrigante espaço.

Descobri a importância da escuta como ferramenta, tanto para os Educadores diante do público, como para mim, pesquisadora, diante do grupo de estudos. A fala é, por vezes, a expressão direta da experiência diante da obra exposta, com o público ouvindo nessa etapa muitas



perguntas, colocações, pensamentos, já o lugar da escuta abre espaço para pausa entre Educador e visitante, nesse encontro, e nesta pesquisa, a escuta tornou-se partida para pensar sobre a Formação de Educadores de Museus.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza IN **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1987. (p. 114-119). Disponível em <<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>>

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

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em W. Benjamin**. 2ª ed. Perspectiva, São Paulo, SP, 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência** IN Revista Brasileira de Educação. RBE, n.19, 2002.

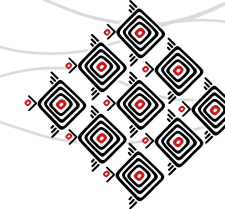
LEITE, Caroline Alciones. **O dito pelo não-dito: Mediação educativa no Museu de Arte Contemporânea de Niterói** IN Chaud, E. (Orgs.). Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em arte e Cultura Visual Goiânia-GO: UFG, FAV, 2014. (p. 744 – 753)

MARTINS, Luciana (org). **Que público é esse?** Formação de públicos de museus e centros culturais. São Paulo, SP: Instituto Votorantin 2013.

NARDIN, Heliana Ometto e NITA, Mara Rosângela F. Artes Visuais na Contemporaneidade: Marcando presença na escola IN **O ensino das Artes**. Construindo Caminhos, 9ª ed.

FERREIRA, Sueli (org) Campinas, SP. Papyrus, 2010. (p. 181-223).

OLIVEIRA, Luiz Sérgio e LEITE, Caroline Alciones. Entre o dito e o não dito: museus de arte, construção de narrativas, visitas guiadas e poder. In **Revista Confluências Culturais**. v. 3, n. 1, Rio de Janeiro, RJ. 2014. (p. 48-56).



ARTE/EDUCAÇÃO E MUSEOLOGIA SOCIAL NA PAISAGEM CULTURAL DO DELTA DO PARNAÍBA

Áurea da Paz Pinheiro¹ - UFPI
Elenilce Soares Mourão² - IFPI
Rita de Cássia Moura Carvalho³ - UL | UFPI

Resumo

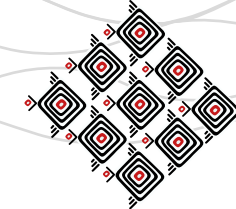
Apresentamos neste artigo o Projeto Matriz Ecomuseu Delta do Parnaíba, trabalho de natureza pesquisa-ação, em andamento desde 2014, vinculado ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional, em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Piauí. O território eleito para estudos e intervenções é a Área de Proteção Ambiental Delta do Parnaíba, formada por dez municípios dos Estados do Piauí, Maranhão e Ceará. A proposta é construirmos uma rede de museus de território com e para as comunidades, envolvendo empresas públicas, privadas e sociais; já contamos com a Universidade Federal do Piauí; a Associação de Moradores do Bairro Coqueiro da Praia; o Instituto Tartarugas do Delta e o Serviço Social do Comércio, que já atuam há muitos anos no território, prestam serviços às comunidades no que se refere à arte/educação, ação social e cultural, por meio de um conjunto de projetos que permitem o conhecimento, reconhecimento, preservação e promoção da rica e complexa paisagem cultural, o que inclui os patrimônios cultural e ambiental, a museologia e a inovação social.

Palavras-chave: Arte/educação. Museologia e Inovação Social. APA Delta do Parnaíba.

1 Doutora em História (Unicamp) e Pós-doutora em Museologia Social (Universidade de Lisboa). Coordenadora do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional, em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Piauí (PPGAPM-UFPI). E-mail: aureapinheiro@ufpi.br

2 Mestre em Museologia pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Conservação e Restauro; Graduada em Educação Artística/Artes Plásticas; Professora do Instituto Federal do Piauí e Professora Colaboradora do (PPGA-PM-UFPI) 2. E-mail: elenilcemourao@ifpi.edu.br

3 Doutoranda em Belas Artes na Universidade de Lisboa. Investigadora do CIEBA, Centro de Investigação e de Estudos em Belas Artes, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa; Fotógrafa e Documentarista; Professora Colaboradora do (PPGAPM-UFPI). E-mail: cassia.moura@gmail.com.



Introdução

Descrevemos neste artigo um conjunto de projetos e ações em andamento associado ao Projeto Matriz Ecomuseu Delta do Parnaíba do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional, em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Piauí. O Projeto tem natureza pesquisa-ação e teve início em 2014 na Área de Proteção Ambiental APA Delta do Parnaíba. Por sua natureza pesquisa-ação envolve diretamente uma rede de comunidades, empresas públicas, privadas e sociais situadas nos dez municípios que integram o território.

Dentre essas empresas parceiras estão a Universidade Federal do Piauí (UFPI); a Associação de Moradores do Bairro Coqueiro da Praia (AMBC), o Instituto Tartarugas do Delta (ITD) e o Serviço Social do Comércio (SESC), situadas no município de Luís Correia, um dos dez municípios que integram a APA Delta do Parnaíba, e que já atuam há muitos anos no território a prestarem serviços às comunidades locais no que refere à arte/educação, ação social e cultural, nomeadamente à educação para conhecimento, reconhecimento, preservação e promoção da paisagem cultural, o que inclui os patrimônios cultural e ambiental, museologia e inovação social. A assinatura de Termos de Cooperação Técnica entre essas empresas nos permite a realização de estudos e intervenções sistemáticas de forma a envolver docentes e discentes do Mestrado Profissional da UFPI.

No Projeto Matriz adotamos o conceito de Rede de Museus, que se firma na existência de equipamentos culturais autônomos, mas que somam esforços e otimizam recursos humanos e materiais de forma a permitir organicidade no planejamento e execução de programas, projetos e ações. As redes favorecem a existência sistemática e qualificada dos equipamentos culturais – neste caso os museus de território, cuja natureza é a participação das comunidades locais e empresas, que formam “A REDE DE MUSEUS DELTA DO PARNAÍBA”.

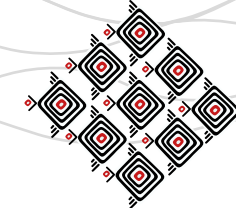


Fig. 1. Localização do Bairro do Coqueiro – Luís Correia – Piauí – Brasil, sede do Museu da Vila e do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Artes, Patrimônio e Museologia da UFPI. **Fonte:** LUÍS CORREIA, 2010, manipulado por Gardênia Angelim, 2018



Fig. 2. Delimitação da APA Delta do Parnaíba Território de estudos e intervenções do Projeto Matriz do PPGAPM. **Fonte:** BRASIL, 2018. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal/visitacao/1/unidades-abertas-a-visitacao/9411-area-de-protecao-ambiental-delta-do-parnaiba>> Acesso em: 28 mai. 2018

A REDE é concebida como um instrumento integral e integrador das comunidades ribeirinhas, praias e deltaicas, que habitam a Área de Proteção Ambiental Delta do Parnaíba (APA), Unidade de Conservação (UC), bioma marinho costeiro, com 307.590,51 hectares, criada por decreto federal s/n de 28.08.1996, coordenada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), CR5, cidade de Parnaíba, Piauí. Na APA Delta do Parnaíba estão inseridos os municípios de Barroquinha e Chaval, no Estado do Ceará; Araisos, Água Doce, Tutóia e Paulino Neves, no Maranhão; Cajueiro da Praia, Luís Correia, Parnaíba e Ilha Grande, no Estado do Piauí.

Pela natureza do território (APA), optamos pelo conceito de REDE e de ECOMUSEU, uma tipologia de museu polinuclear, que nos serve de base de integração entre empresas públicas, privadas e sociais a serviço do desenvolvimento educacional, sociocultural e ambiental da região, em uma perspectiva mais ampla no campo da museologia de cariz social - uma museologia de território.

A missão e vocação de um museu, nesse caso de um Ecomuseu, é construir e implementar programas, ações e projetos de preservação e salvaguarda, documentação, pesquisas, educação, comunicação etc., da paisagem cultural, o que inclui os patrimônios cultural e natural de um dado território (APA), para conhecimento, reconhecimento e valorização, preservação, promovendo a atribuição de sentidos e significados das histórias e memórias pelas comunidades, com estímulo às reflexões sobre formas de garantir a sustentabilidade nas dimensões - social, ambiental e econômica, com o envolvimento das populações residentes na constituição do Ecomuseu, uma natureza de museu que necessariamente deve servir como instrumento de informação e educação, para que as pessoas participem de forma ativa da gestão dos patrimônios; que reconheçam a e valorizem o espaço modificado cotidianamente em suas relações como o meio ambiente.

Concordamos com Varine (2013), para quem a gestão dos patrimônios deve ser feita o mais próxima dos criadores e detentores desses patrimônios, o que justifica a nossa opção pela Museologia Social, que valoriza as ações socioeducativa dos museus, entendidos como espaços de



educação não-formal, de ações culturais e de comunicação, gerador de conhecimento, reconhecimento individual e coletivo, de valorização de culturas e identidades, de estímulo à consciência crítica, afirmando olhares e reflexões que permitem desconstruir os discursos oficiais, que negam as memórias de grupos marginalizados.

O Conselho Internacional de Museus (ICOM) define museu como “[...] uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite.”

O conceito de Ecomuseu remonta aos anos 1960 e está associado ao interesse de refletir sobre novos tipos de museus, concebidos em oposição ao modelo clássico e à posição central que ocupavam as coleções naqueles museus; portanto, os conceitos de ecomuseus, museus de sociedade, centros de cultura científica e técnica, de maneira geral, presente na maior parte das novas proposições de museus nos dias que correm, visam colocar os patrimônios sob a gestão de empresas públicas, privadas e sociais, de forma a garantir o desenvolvimento sustentável.

Em 1973, Rivière caracterizou um ecomuseu como um “museu ecológico”, um instrumento de informação e de tomada de consciência com participação da comunidade. Em 1978, considerou um ecomuseu como “Laboratório de campo”, atravessado por vivências e experiências dos parques naturais franceses. Após essa maturação do conceito, em 1980, um ecomuseu foi definido como laboratório, conservatório e escola, um produto de ligação entre as pessoas e o ambiente, memórias, histórias e patrimônios (BRULON, 2014).

O Ecomuseu é um instrumento de autoconhecimento, um observatório social, onde a população pode se tornar agentes da investigação, um grupo que produz conhecimento sobre o seu próprio grupo (BRULON, 2014). Essa natureza de museu permite o encontro entre patrimônios, pessoas e território. O movimento “ecomuseu” foi fortalecido pelas experiências vivenciadas de instituições que investiram na proposta construir uma ecomuseologia.



Esse conceito de museu está atravessado pela relação entre o ser humano e sua realidade, pela apreensão direta e sensível dos patrimônios, portanto, os objetos museais devem permanecer em seus locais de origem, logo, os museus locais, de território, de comunidades, ecomuseus e museus integral ou integrado, que tenham sob sua gestão coleções do patrimônio cultural local representam uma tendência atual, qual seja: de participação das comunidades, em sentido amplo, nos processos de gestão.

Nesse sentido, segundo “[...] o termo ‘museu’ tanto pode designar a instituição quanto o estabelecimento, ou o lugar geralmente concebido para realizar a seleção, o estudo e a apresentação de testemunhos materiais e imateriais do Homem e do seu meio. A forma e as funções do museu variam sensivelmente ao longo dos séculos. Seu conteúdo se diversificou tanto quanto a sua missão, seu modo de funcionamento ou sua administração” (DESVALLÉES & MAIRESSE, 2013, p. 64).

Os primeiros museus (núcleos museológicos) da Rede de Museus (Ecomuseu Delta do Parnaíba), de natureza museus de Território são: o Museu da Vila (UFPI-AMBC) e Museu Tartarugas do Delta (ITD-SESC-UFPI), que iniciaram os processos de sustentabilidade, com a colaboração ativa das comunidades e empresas locais e regionais; equipamentos culturais com vocação e missão de ampliar os trabalhos já desenvolvidos no território para a conservação e preservação da biodiversidade e diversidade cultural da APA Delta do Parnaíba.

A Rede de Museus possui recursos humanos e um corpo técnico-científico especializado que permite à Rede cumprir sua missão. Há um conjunto de profissionais a formar outros profissionais para realização de pesquisas, documentação e comunicação nas áreas de arte/educação, ação educativa e cultural, comunicação e públicos, gestão da informação, documentação e acervos, tratamento de acervos de diferentes tipologias, em suportes diversos: museológicos, bibliográficos, etc.

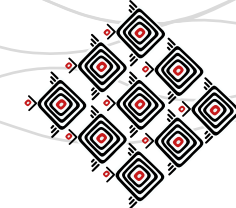


O conceito de Rede firma-se no trabalho colaborativo e participativo entre os museus para que as funções básicas dessa natureza de equipamento cultural (coleta, conservação, formação de coleções, pesquisa-científica, culturais-educacionais, nas quais a preservação dos patrimônios) se efetivam e garantam a integridade física e informacional dos patrimônios integrados, frutos de uma interação ser humano-território.

Como parte dos serviços de Educação a Ação Cultural, a Rede usa, dentre outras ferramentas, campanhas de educação ambiental e patrimônio cultural, de forma a envolver públicos diversos, dentre eles o escolar e não escolar, associações de moradores, pescadores etc. Portanto, a missão e vocação da Rede é desenvolver ações de registro, salvaguarda e comunicação de acervos do patrimônio natural e cultural do território, para o conhecimento e valorização, de forma a promover a construção coletivas de histórias e memórias de comunidade ribeirinhas, praiieras e deltaicas, com estímulo às reflexões sobre a importância dos patrimônios cultural e natural, de ações a serviço da sustentabilidade (social, ambiental e econômica), com o envolvimento das populações residentes nas ações museais e de preservação e salvaguarda dos patrimônios.

A importância social do museu se realiza na medida em que a sociedade não apenas veja os objetos, mas os enxergue, escute, informe-se, participe, questione e se relacione com os mesmos no âmbito social e cultural, o que significa assumir uma postura crítica frente aos objetos e à cultura representada nos museus, analisando os processos histórico-culturais, suas consequências e relações com a atualidade, com foco nas relações patrimônio-território-pessoas.

A equipe de biólogos e museólogos em formação, com o apoio técnico do Mestrado Profissional em Museologia da UFPI, estão a construir o Museu Tartarugas do Delta, com particularidades ambientais, com patrimônios naturais, socioculturais e, principalmente, os componentes faunísticos da biodiversidade marinha ameaçada de extinção, que registrada na Região da APA Delta do Parnaíba. A APA uma Unidade de Conservação Federal criada em 28 de agosto de 1996, que abriga o litoral piauiense e o Delta do Parnaíba, como componentes deste território.



No Piauí o Governo sancionou a Lei que institui o Dia Estadual de Conservação da Biodiversidade Marinha e Costeira. Esta reconhece como Patrimônio Natural do Piauí o peixe-boi marinho, as tartarugas marinhas e o cavalo-marinho. A Lei viabiliza promover ações para divulgação do potencial sócioecômico no litoral, através do ecoturismo. Nesse contexto, o museu além de um laboratório para promover aulas práticas e intercâmbio de diferentes saberes entre a academia e a comunidade, também vai atender o setor turístico da região.

Arte/Educação e Mediação no PPGAPM

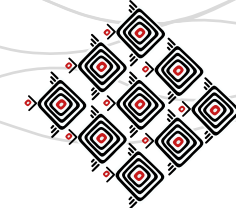
As abordagens em Arte/Educação que apresentamos no Programa de Pós-Graduação em Artes, Patrimônio e Museologia, associam-se à linha de pesquisa homônima, integrando três áreas do conhecimento, o que atrai considerável número de profissionais graduados em Arte nas linguagens Artes Visuais e Música, possibilitando a construção de trabalhos multiprofissionais e interdisciplinares no campo da Museologia e Inovação Social.



Fig. 3. Arte/educação no Museu da Vila, equipamento associado da Rede de Museus.
Fonte: Áurea Pinheiro, 2018

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2002, p. 18).

Adotamos como uma das metodologias de trabalho no PPGAPM a pesquisa-ação, cuja natureza é a participação das comunidades ribeirinhas e praias da APA Delta do Parnaíba. São diversos os públicos beneficiados com os projetos e ações, em um diálogo Inter geracional, crianças em fase pré-escolar (a partir de 8 anos) a idosos (até 80 anos) detentores de histórias e memórias, de vivências e experiências significativas, que estamos a registrar e comunicar.



Em junho de 2018, no Museu da Vila, realizamos uma série de cursos livres, intergeracionais: desenho, iniciação musical, percussão e canto, audiovisual, percepção do espaço, com construção de maquetes, serigrafia, modelagem e costura, palhaçaria; além de rodas de leituras, memórias, conversas e oficinas de contação de histórias.

Um dos projetos emblemáticos associado ao Projeto Matriz é a Feira do Patrimônio, cujo objetivo é sensibilizar empresas públicas, privadas, sociais e comunidades do Piauí, Meio Norte do Brasil, por meio de ações socioeducativas, para o rico e complexo patrimônio cultural e natural e para os museus.

É uma proposta pioneira no Brasil. Ao divulgarmos e promover a paisagem cultural do Piauí, construímos gradativamente uma cultura de consumo de bens culturais em uma perspectiva que valoriza os aspectos econômicos e sociais, educação e ação cultural, turismo, gerando, assim, receitas e fomentando o emprego e renda. Ao longo da Feira realizamos, igualmente, outros eventos que lhe agregam valor - a Semana Nacional de Museus, a Primavera dos Museus e o Congresso Internacional em Artes, Patrimônio e Museologia.

A Feira do Patrimônio segue um modelo de eventos similares aos que já ocorrem com sucesso há alguns anos em países como Portugal, Espanha, Itália, Alemanha e, mais recentemente, em países da África. O que fazemos é congregamos agentes e instituições públicas, fundações, empresas, escritórios de arquitetura/*design*, operadores turísticos, projetos de base territorial, empresas de conservação e restauro e de reabilitação urbana, universidades e centros de formação especializada, artistas, artesãos, dentre outros.

Surge então a possibilidade de trabalhar com educação ambiental, mediada pela Arte/educação, tanto na escola formal como nos meios informais da comunidade.

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL. Lei nº 9795/1999).



Fig. 4. Museu da Vila. Exposição de Longa Duração. Artes de Pesca. **Fonte:** Cássia Moura, 2018



Vivenciamos a Arte/Educação em espaços formais e não formais de educação e nos apropriamos desse saber-fazer como um campo de possibilidade fortuitas para abordar, sensibilizar e formar pessoas, com recurso a um diálogo, inter e multiprofissional, envolvendo e aproximando comunidades detentoras dos patrimônios dos pesquisadores, igualmente parte da comunidade, muitos residem na APA Delta do Parnaíba.

Partimos de situações do cotidiano fundamentadas em fatos e acontecimentos corriqueiros como eleger um objeto do acervo operacional da própria comunidade, para abordar questões importantes como o respeito e a proteção ao meio ambiente, as questões sociais, políticas, de trabalho carências recorrentes dos que ali residem ou transitam.

Experimentamos formas de mediação cultural integral que trabalham desde o início com interação entre propositores e público, ou seja, que dialoga com o público alvo diretamente nas escolhas, formato da ação proposta, participam e acompanham todo o processo de construção, culminância e avaliação.

As Arte | educadoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012, p.135) em texto escrito com o seu grupo de pesquisa - Mediação Arte | Cultura | Público, discutem o potencial e os modos singulares da mediação nos processos da Arte | Educação e afirmam que “Mediação cultural é experiência, é vivência, é compartilhamento; é participação, ação afirmativa na cultura [EP].” Consideram os resultados da pesquisa nesta produção como um hipertexto na forma de pensar e operacionalizar a mediação cultural, em conexões instigantes que podem interligar e gerar novas vinculações como uma construção rizomática, pontos de vista que adotamos constantemente no PPGAPM, mas com o diferencial do pensamento em rede.

O método de trabalho escolhido, o da Arte/Educação baseada na comunidade surgiu nos Estados Unidos durante as últimas décadas e tem sido experimentado por muitos arte/educadores como esclarece a pesquisadora Flávia Cunha Bastos (2005, p. 227):



Fig. 4. Feira do Patrimônio 2017. Oficina Viva de Conservação e Pintura. Coordenada pela Prof^a Elenilce Mourão. Av. Getúlio Vargas. Centro Histórico da Cidade de Parnaíba. **Fonte:** Áurea Pinheiro, 2017



[...] arte/educação baseada na comunidade envolve uma parceria entre arte/educadores, artistas e a comunidade. Enquanto a perspectiva teórica tem recebido amplo apoio, a prática da arte/educação baseada na comunidade depende da implementação de diferentes abordagens apropriadas às realidades das comunidades em que é aplicada.

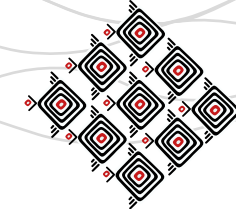
Essa vertente contemporânea e de cariz mais popular é discutida por Ana Mae Barbosa como uma das mudanças no conceito e prática do Ensino da Arte, o que se concatena com as ações educativas e culturais do Museu da Vila:

Grande ênfase vem sendo dada aos projetos de Arte-Educação que demonstram o mesmo valor apreciativo pela produção erudita e pela produção do povo e que estabelecem um relacionamento entre a Cultura da Escola e a Cultura da Comunidade, por mais pobre que seja a Comunidade. Arte-Educação baseada na Comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado resultados muito positivos em projetos de educação para a reconstrução social, quando não isolam a cultura local, mas discutem em relação com outras culturas (BARBOSA, 2002, p. 20).

Os contatos iniciais com as comunidades ocorrem em encontros agendados pela coordenação do Projeto Matriz para o Museu da Vila, seguida de conhecimentos mais aprofundados, construção de diagnósticos sociais com a comunidade escolar, que nos servem de instrumentos de reconhecimento das pessoas, nos permitindo desenhar formas de conhecer e intervir, avançando para inventários participativos, na medida em que alcançamos a confiança e participação das pessoas.

Considerações finais

Ao trabalharmos com Museologia Social e Arte\Educação nas comunidades encontramos caminhos e vertentes infindáveis de relações que, assim como a Arte e a Cultura estão em constante situação de transformação, fenômeno que muitas vezes não conseguimos acompanhar.



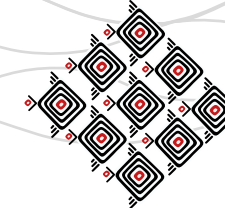
Desejamos, sobremaneira, seguir de forma mais aproximada os aspectos que devem ser evidenciados nessas relações de conhecimento, partilha e construção.

Em relação aos problemas inerentes às comunidades, sejam eles de quaisquer naturezas ou origens, enquanto não houver conscientização e organização das pessoas – seja por via institucional, legal ou ações individuais e em grupos – a degradação ambiental em todos os sentidos tende a se intensificar. O conhecimento da legislação torna-se imprescindível nesse sentido, pois orienta dando o norte para os procedimentos legais de proteção do ambiente, gera direitos e obrigações que sem a sua aplicação, a sua existência se torna inútil.

A educação ambiental é um caminho muito importante nesse processo, pois cria agentes conscientes e multiplicadores dos usos sustentáveis dos recursos ambientais e do direito do outro em relação ao direito de todos; torna as pessoas responsáveis por suas ações e responsabiliza as ações de outras pessoas. Cada cidadão pode ser juiz e exigir a execução do oportuno e do conveniente inerente ao direito de cada um na convivência social e ambiental.

É vital promovermos encontros com os atores envolvidos, realizar estudos e monitoramento, a fim de gerenciarmos os recursos no tocante à produção e execução dos planos de manejo previstos na lei, envolvendo a escola para que haja sensibilização desde cedo para a consciência ambiental. Quando mais ações forem desenvolvidas, mais saudável/sustentável será o meio ambiente envolvido.

Assim, as iniciativas baseadas na Arte | Educação e na Mediação Cultural feitas entre os atores nesse contexto e processo (APA Delta do Parnaíba, Plano de Manejo em construção), tornam-se convite à participação e aprofundamento de questões surgidas nas comunidades. Como essa forma de abordagem metodológica contemporânea, atrelada a outros meios de comunicação, incluindo as facilidades tecnológicas, é possível dialogamos com as pessoas do Bairro, dos Municípios da APA, transitando pelos lugares disponíveis ou criados, adotando o museu como espaço de educação em constante movimento.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudança no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-25.

BASTOS, F.M.C. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p.227-244.

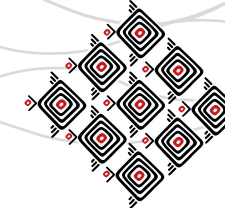
DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Editores). Conceitos-chave de Museologia. ICOM, 2013. Disponível em: <http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf>

BRASIL. Lei nº 9795/1999). Disponível em: <<http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em 02 set. 2018

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

OLIVEIRA, Gardênia Angelim Medeiros de. Os desafios de um projeto arquitetônico participativo para a construção da sede da Associação de Moradores do Bairro Coqueiro. 2018. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Artes, Patrimônio e Museologia) – Universidade Federal do Piauí, Piauí.

VARINE, H. de. As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Tradução: Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2013.



ARTE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA – UM POSSÍVEL CENÁRIO DE EDUCATIVOS DE MUSEUS

Bárbara Lopes Henriques¹ - IPHAN

Resumo:

O presente artigo pretende discutir a memória documental produzida em educativos de museus, tendo como ponto de partida três estudos de caso de museus nacionais: Museu da Inconfidência; Museu Imperial e Museu Histórico Nacional. O estudo dos educativos correspondentes, ensejou encontrar a presença de arte educadoras/es nas ações educativas, e uma possível intersecção com a educação patrimonial. Ao investigar os documentos presentes em cada museu citado, trago brevemente de que forma a memória dos setores educativos tem permanecido dos anos 90 até os dias atuais.

Palavras-chave: Educativo de museus. Arte-educação. Educação patrimonial. Memória.

Arte educação em museus

O presente trabalho é parte do material de qualificação, do mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural- IPHAN, em que busco encontrar possíveis intersecções e/ou reverberações entre arte educação² e educação patrimonial, a partir de três estudos de casa de educativos de museus na década de 1990: Museu da Inconfidência; Museu Imperial e Museu Histórico Nacional.

Para abordar a temática em questão, pretendo não somente entender o desenvolvimento da educação em museus até o referido período, mas também entender possíveis permanências

1 Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto-MG, atualmente é mestranda em Preservação do Patrimônio cultural- IPHAN, tendo como objeto de pesquisa a intersecção entre educação patrimonial, arte educação e teatro educação.

2 Num primeiro momento busquei encontrar a presença de arte educadoras/es ou ações em educação patrimonial, para posteriormente estreitar o recorte, buscando encontrar vestígios do teatro educação, minha área de formação.



até a atualidade, na construção de políticas públicas para a regulamentação de educadoras (es) e educativos em museus.

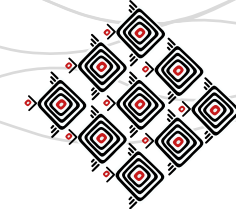
A criação do primeiro educativo de museu ocorre em 1927, intitulado Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, marcando uma primeira intenção de unir a educação ao museu. Vale lembrar que as políticas públicas voltadas aos museus, ou a ausência delas, se deu em diferentes conjunturas políticas como apontado por Fernanda Rabello de Castro, em sua dissertação, e que subsidiou conceitualmente boa parte do que apresento a seguir.

No que tange a presença de ações educativas em museus pensados sob a ótica da arte educação, conforme imaginado a priori, não somente há relatórios que comprovam isso, mas também o relato dos profissionais³ e matérias de jornal em que o espaço do museu era utilizado para diversas atrações culturais, como por exemplo, o teatro. É preciso ressaltar que este primeiro objetivo se revelou como um mote a questão que muito importa aqui, porquê utilizar a arte educação em ações de educação patrimonial? Se a educação patrimonial é um campo transversal como nos apresentam vários autores⁴, porque a recorrente utilização da arte educação? Seria esta, pensada como meio ou fim?

Para tentar responder tais perguntas farei aqui um breve traçado da arte educação no Brasil, como nos apresenta Ana Mae Barbosa e Aarão Santana em diversos de seus textos. A inserção da arte na educação, primeiramente ocorre através de desenhos industriais na escola de belas artes, configurando assim um ensino tecnicista e privilegiando apenas uma das quatro linguagens artísticas. Neste momento haviam cursos sobretudo de Artes Visuais, porém sem habilitação de licenciatura, quando na década de 70 é criado o curso de Educação Artística, onde o graduando

3 Durante a pesquisa foi utilizada a metodologia da entrevista semi-estruturada, e num segundo momento a roda de conversa, muito utilizada no campo da educação, e que permite horizontalizar a relação entre pesquisadora e pesquisadas/os.

4 Sobre isso ver SIVIERO (2015); SCIFONI (2016); OLIVEIRA (2011); CUNHA (2011).



após dois anos de curso, escolhia uma linguagem artística entre artes plásticas, músicas e artes cênicas (teatro e dança). (BARBOSA, 2008, p. 10)

O primeiro curso de Educação artística é criado devido a demanda de profissionais da área tendo em vista a inclusão da Educação Artística no 1º e 2º grau de ensino, regulamentado pelo art.7º da Lei 5.692/71. (SANTANA, 2002; BARBOSA, 1989) A inserção gradativa do teatro na escola se deu principalmente em datas cívicas e comemorativas desde o século XVIII, colocando o teatro como instrumental de reprodução dos grandes momentos cívicos, como pretende-se abordar em outro capítulo deste trabalho.

Esse contexto do Movimento Escolinhas de Arte, no fim da década de 40, e que tinha como objetivo ampliar a formação das crianças, defender a importância da arte sobretudo por seu “espontaneísmo expressionista”, conforme Barbosa (idem) apresenta. Essa livre expressão motivada nas crianças foi defendida também por Mário de Andrade em diversos artigos valorizando a atividade artística como linguagem complementar e que colaborou para um olhar reducionista ao campo da arte (BARBOSA, 2003; 2008).

Após a forte adesão às Escolinhas de Arte, acabou-se por gerar um mercado para os artistas no campo da educação, e que reverberou na inserção da disciplina obrigatória de Educação artística através do Art. 7 da Lei 5692/71. Esta conquista legal referendou uma possível mudança no processo educativo, creditando um potencial ao trabalho criativo, conforme Ana Mae Barbosa apresenta em várias das suas produções bibliográficas. (BARBOSA, 1989; 2003; 2008)

Apesar da criação desta lei, os profissionais formados pelas escolinhas de arte eram impedidos de desenvolver a Educação artística nas escolas, devido a necessidade de um diploma de graduação na área por instituições reconhecidas pelo então Ministério da Educação e Cultura- MEC⁵.

5 O referido ministério possuiu diferentes nomenclaturas ao longo do século XX, como por exemplo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública; Ministério da Educação e Saúde. Quando em 1953, a saúde ganha seu



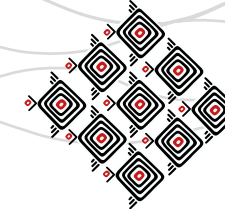
Essa atividade proposta nesse momento estava calcada na importância da livre expressão da criança, demonstrando a ênfase psicológica que a arte resultava. Esse apelo ao psicologismo da arte através da livre expressão acaba enfraquecendo a potencialidade da arte educação, que trabalha desde o desenvolvimento psicomotor, habilidades técnicas e sobretudo um olhar crítico sobre as formas de ser e estar no mundo, como também podemos perceber nas atuais diretrizes de educação patrimonial.

Toda essa movimentação se deu de forma semelhante no que concerne ao desenvolvimento da arte educação tanto na educação formal quanto a não formal, embora no caso da educação formal tenha havido uma problemática quanto à formação superior de arte educadoras/es. Apesar de ter como recorte de pesquisa a educação não formal em museus, retrato o campo de luta da inserção da arte no currículo básico comum da educação brasileira, para trazer à tona que reivindicações políticas estavam presentes, e como variou as conceituações sobre o campo da arte e sua alta potencialidade educativa.

Uma dessas articulações é a criação da Federação de Arte Educadores do Brasil, criada em 1987, com o objetivo de incluir a arte como componente curricular obrigatório, abordando todas as linguagens artísticas, embora somente em 2016 pela forte pressão da FAEB são alterados os parágrafos §2º e §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fixando a obrigatoriedade das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nas diretrizes de base da educação nacional, demarcando a necessidade de se abordar as 4 linguagens⁶ mas com profissionais específicos para

próprio ministério, e é criado então o Ministério da Educação e Cultura- MEC e por fim em 1985 é criado o Ministério da Cultura, criando uma possível dissociação entre cultura e educação.

6 Há uma forte discussão sobre chamar cada área de conhecimento das artes por linguagens, conforme consta em algumas bibliografias e discutido no último XVII CONFAEB, presenciado pela pesquisadora. Defende-se que chamar Arte por linguagem desvirtua o entendimento da arte como área de conhecimento e isto poderia fortalecer ainda mais as atuais políticas educacionais que colocam a Arte como subcomponente do módulo de linguagens, conforme a última Base Curricular Comum Nacional pós golpe. Porém, não é foco deste trabalho debater tal questão.



cada área. Esta medida é descartada após o impeachment da presidente Dilma Rousseff através de uma medida provisória do atual governo e que após outra pressão da FAEB é retomada, mas, no entanto, incluindo a Arte como subcomponente da área de linguagens, o que retrocede todo o processo de luta conquistado de 80 até os dias atuais (FAEB, 2015).

O que se coloca desde a constituinte culminando na LDB de 96 é que a arte, seja em sua produção, seja os profissionais da área, ou a sua presença na escola, repercute num processo de engajamento político questionando as normas vigentes e sobretudo, incitando que as pessoas se coloquem de forma crítica e libertadora no exercício de sua cidadania, consolidando um processo mais participativa na gestão pública.

Ao entrar no museu, por exemplo, que não apresenta uma ressonância ao seu público mantendo acervos fixos de longa duração e com objetos que remetem a apenas um nicho sócio econômico pode desencadear um processo de legitimação de um discurso que tem como ponto de partida somente a narrativa do homem-branco-colonizador.

No entanto, sabe-se que a tentativa de implementar um setor de educação, não é uma tentativa para que se indague todas as tensões presentes nas fissuras que emergem nos (dos) processos educativos, mas sim uma difusão de diferentes camadas da história presentes no acervo museológico e patrimonial, como já destaca Mário Chagas (2005),

[...] diante de um ente devorador como o museu, tantas vezes chamado dinossauro ou esfinge, não se pode ter ingenuidade. É prudente manter por perto a lâmina da crítica e da desconfiança. Ele é ferramenta e artefato, pode servir para a generosidade e para a liberdade, mas também pode servir para tyrannizar a vida, a história, a cultura. Para entrar no reino narrativo dos museus é preciso confiar desconfiando (CHAGAS, 2005, p. 18).

É preciso lembrar que se tratando dos museus nacionais, a tirania à história se demonstra um processo contínuo e avassalador ou devorador como preferiria o autor, e que recorre à edu-



cação para garantir que se atualize as narrativas entre acervo e público, afrouxando as tensões marcadas pelas políticas de esquecimento. Reitero que o trabalho de campo que vivenciei demonstra que o museu nacional é uma fenda entre o acervo que guarda e o público que recebe diferente da ideia do museu como ponte, conforme Mário Chagas afirma. O museu idealmente seria uma ponte, e talvez ele o seja pensando ao inserir profissionais de variadas áreas, dando sua devida valorização. As pontes possíveis em um museu devem ocorrer não somente num movimento centrífugo, mas internamente e em forma de rede. Talvez a grande contribuição da arte educação, seja justamente “ilimitar” as possibilidades de ler, reler, devorar e digerir os museus.

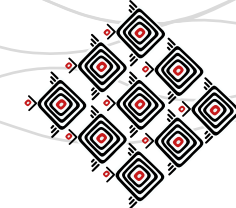
1.2.1 Museu da Inconfidência

Para abordar o Museu da Inconfidência se faz necessário trazer qual era a função dos museus nacionais, título este que o Museu da Inconfidência obteve em 1990. O museu então, como apresentado anteriormente, ao longo do tempo desenvolveu diferentes funções, passando de lugar de guarda e conservação de bens, para lugar educativo e de pesquisa, mas independente destas funções, o museu sempre cumpriu e cumpre com a função de comunicação com seu público. Ele está a dizer algo com os vestígios materiais de uma parcela da história que está incumbido de contar, o que muda entre cada museu é a forma de gestão e compartilhamento desta.

Sobretudo a fala das entrevistadas que compunham a equipe do educativo na década de 90, demonstram nitidamente de que forma as ações eram planejadas e realizadas, e a frequência da utilização da arte e educação.

A questão documental/arquivística aparece de maneira diferente em cada museu estudado, já que o processo de conservação da memória dos educativos, se deu de forma diferente em cada um das instituições que abordarei a seguir.

Apesar de ter tido acesso diferenciado em cada museu estudado, uni entrevista ou roda de conversa aos documentos pesquisados. Dessa forma, o que trago no presente artigo é uma



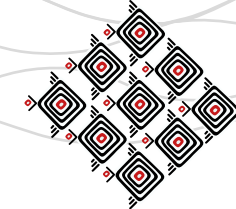
interpretação dos dados e falas, pensados em diálogo com publicações, sobretudo dissertações e teses, que abordam os museus que objetivo analisar.

O Museu Escola foi um projeto iniciado 1981⁷, e que desde seu início tinha como objetivo trabalhar com memória, identidade e patrimônio em caráter de formação continuada com público da rede básica de ensino, com predominância de atendimento ao ensino público. As atividades realizadas envolviam “oficinas de literatura e artes plásticas, passeios pela cidade, Ruas de lazer (projetos temáticos realizados em bairros), visita a museus, montagem de peças teatrais, organização de festas juninas, desfiles de carnaval, etc” (CUNHA, 2011, p. 125). Conforme citado, há claramente o uso das linguagens artísticas nas atividades em questão, como por exemplo, as oficinas de artes plásticas e montagem de peças teatrais.

Além da dissertação de CUNHA, também encontrei arquivos acerca das atividades do museu escola na década de 90, que descrevem os objetivos e o desenvolvimento das atividades, embora de forma muito sintética. Vale lembrar que não cabe ao presente capítulo analisar minuciosamente as atividades desenvolvidas em cada um dos eixos de atuação do setor educativo do Museu da Inconfidência, mas encontrar a presença da arte educação nas ações educativas deste.

A temática de memória, identidade e patrimônio se mantém ainda na década de 90, tendo sido incluídas algumas outras palavras chave, conforme relatado pelas educadoras na roda de conversa; elas dizem que primeiro havia um eixo norteador – memória, identidade e patrimônio – depois arte e alteridade eram relevantes às práticas educativas, e por fim o eixo se consolidou em: memória, patrimônio e cidadania (ARANTES; DAVINO; FOSQUE, 2017).

7 Estas informações foram trazidas da dissertação de mestrado de Nara Rúbia de CUNHA, que fez um amplo estudo sobre o Museu Escola. Ela aponta que há lacunas nos documentos estudados sendo que não é possível delimitar com certeza qual foi a duração do projeto no ano de 1981 quando este se inicia no Museu da Inconfidência.



Além dessa questão das temáticas que foram absorvendo outros conceitos, a partir de um processo constante de formação, que também foi relatado pelas educadoras e encontrado no relatório do setor pedagógico de 1997/98⁸ em que mencionado que apesar da contratação da equipe ter sido realizada em setembro de 1997 as atividades práticas de atendimento ao público só se iniciaram em novembro, pois durante estes dois meses as educadoras se dedicaram a formação em textos teóricos de educação e história, e o planejamento das atividades porvir. (MINC/IPHAN, 1998, p. 06) Nesse sentido, é possível observar que apesar da arte estar presente, o estudo sobre a arte educação se dava principalmente nos planejamentos, onde as/os profissionais de artes⁹ propunham atividades que envolviam mais o corpo, por exemplo, ou posteriormente quando havia trabalhos plásticos. Todas estas mudanças metodológicas ocorriam em detrimento das necessidades que cada grupo apresentava e/ou a demanda da instituição de onde o grupo era oriundo.

A partir de então a conversa estabelecida na roda, demonstrou um extremo cuidado em relação a carga horária de trabalho dedicada à formação teórica, e também uma prática que possibilitasse o aprimoramento da criatividade, elemento primordial para o improviso destas educadoras conforme elas apontam.

Durante a fala das entrevistadas na roda de conversa¹⁰, é notória a presença de algumas questões importantes a este trabalho, ou seja, embora haja um entendimento da importância da

8 Este documento será muito utilizado neste capítulo pois apesar do educativo ter sido criado em 1981, apenas em 1997 há uma equipe de educadoras contratadas por processo seletivo e selecionadas no intuito de ter uma equipe interdisciplinar no setor educativo do Museu da Inconfidência. Neste momento a equipe era formada por uma arquiteta com experiência como professora de Educação Artística, uma artista plástica, uma pedagoga, uma professora de língua portuguesa e uma educadora formada em relações públicas (MINC/IPHAN, 1998, p. 4).

9 Na equipe havia uma profissional e um profissional de artes cênicas, e outros tinham um envolvimento com alguma atividade plástica.

10 A roda conversa é uma metodologia alternativa à entrevista (estruturada ou semi estruturada), e é relevante não somente por retomar a prática vigente no exercício do setor educativo, se tornando um recurso à memória, mas sobretudo por estabelecer uma certa informalidade na conversa deixando as narrativas mais fluidas e sempre num processo colaborativo, onde uma pessoa traz uma lembrança, a outra complementa e assim por diante, horizontalizando as relações entre todas/os presentes. Ver Ana Lúcia Souza,



educação em museus, e de se considerar a arte como parte integrante dos processos educativos, não havia uma valorização deste profissional, com contratação específica da área por exemplo. De forma geral, as entrevistadas relataram que as contratações não tinham pré-requisito, tendo ao fim uma equipe multidisciplinar muito mais pelo desejo da gestora da época, do que por um planejamento estratégico, onde fosse salientada a importância de determinadas/os profissionais, como foi as/aos profissionais da arte educação.

Observando os trechos narrados é possível inferir que a presença de um setor educativo no museu não é importante apenas por criar uma ponte entre este e a comunidade conforme Mário Chagas ressalta, mas, principalmente por alçar diferentes esferas no próprio museu articulando outras formas de se construir conhecimento e quiçá outras formas de se praticar o exercício do trabalho remunerado. O histórico de atividades educativas do Museu da Inconfidência demonstram uma atuação contundente para com a rede de ensino do município, e demais instituições formadoras, sendo possível aferir um êxito em relação os objetivos do referido setor. Entretanto, do ponto de vista de fortalecimento da luta de arte educadoras/es – sobretudo de teatro educadoras/es que estavam presentes em ambos estudos de caso – este primeiro estudo demonstrou nenhuma contribuição a este recontro.

1.2.2 Museu Imperial

A experiência da pesquisa no Museu Imperial diferiu um pouco do primeiro caso, já que o que me levou a conhecer este espaço foi justamente a pesquisa. No Museu Imperial a pesquisa me levou não somente aos arquivos e ao setor educativo, mas me permitiu conhecer um pouco da programação noturna do museu, em que uma das programações foi elaborada pelo setor educativo nos anos 90. Esta programação, remonta aos tempos do império, já que se trata de um “Sarau Imperial” onde mulheres importantes da corte recitam poemas e cantam; seguida do espetáculo “Som e Luz”, onde é projetado um vídeo com alguns recortes da vida de D. Pedro



II, vídeo este realizado pela Fundação Roberto Marinho e que apresenta uma ideia de D. Pedro abolicionista. A arte utilizada na contramão das lutas de tantos artistas e educadoras/es.

Meu primeiro objetivo de encontrar relatórios e documentos que relatassem as práticas educativas do museu na década de 90 se tornou cada vez mais distante ao me debruçar uma boa parte do tempo que tinha disponível ali, para encontrar tais documentos sem sucesso. Apesar de ter encontrado vários documentos, poucos continham o registro da década de 90, o que dificultou ter uma análise documental contundente.

A dificuldade de acesso aos arquivos juntamente com a escassez de registro das atividades realizadas em 90, é um forte indício da pouca atenção que uma instituição do porte do museu Imperial disponibiliza ao setor educativo, embora este tenha sido (e seja) o maior educativo em termos de equipe e atendimento ao público dos museus do atual IBRAM¹¹.

O documento mais interessante ao presente estudo é um relatório sintético das ações educativas realizadas de 1990 a 2000, solicitado por Maria de Lourdes Parreira Horta¹², onde é possível visualizar de que forma o setor educativo foi se estruturando. Neste relatório é possível aferir a amplitude de atendimento a cada ano.

Em termos de análise de dados o fundamental é perceber que o número de atendimento, esteve diretamente ligado ao repasse de recursos para o setor educativo, quiçá reflitam as demais políticas públicas da época. Vale lembrar, que foi na década de 90 que começaram a se consolidar os setores educativos¹³ de museus, e no entanto não é possível afirmar uma constância no investimento do setor.

11 Informações encontradas na dissertação de mestrado de Fernanda Rabello de Castro, 2013.

12 Lurdinha como é conhecida, foi diretora do Museu Imperial de 1990 a 2008, e foi responsável por trazer a educação patrimonial para o Brasil a partir de alguns cursos de formação sobre uso educacional em museus entre 1982 e 1986 na Inglaterra. Foi autora do Guia Básico de Educação Patrimonial, 1999, largamente difundido pelo país, embora as atuais diretrizes do IPHAN acerca desta temática tenham tomado outros rumos.

13 É neste momento que são criados também diversos centros culturais, casas de cultura e Organizações não governamentais com apontam alguns autores como por exemplo Frederico Silva em pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, ou ainda Suzana Viganó (2006) sobre a proliferação de ONG's na década de 90.

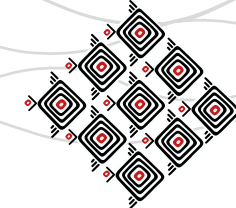


Apesar do setor educativo do Museu Imperial ser o maior em termos de equipe, percebe-se que houve ao longo do tempo uma inconstância na permanência dos funcionários do setor educativo, e que se repete em vários outros educativos, o que impede muitas vezes um bom andamento das atividades, conforme apresenta Fernanda Castro:

O Museu com maior número de profissionais, por exemplo, O Museu Imperial, atendeu cerca de 5,6 mil pessoas por mês no ano de 2012, o que dá uma média de 560 pessoas atendidas por profissional a cada mês. Ressaltamos aqui, que um trabalho educativo de qualidade realizado no espaço do museu, assim como o que se deve realizar na escola, deve ter como etapas o planejamento, a realização de atividades meio e fim e a avaliação. Para que essas etapas aconteçam no museu, é necessário que se faça um trabalho de investigação sobre o público que será atendido no momento do agendamento das visitas, deve-se contar com o curto tempo que os visitantes têm para estar no museu e a avaliação muitas vezes deve dar-se no próprio momento das atividades. Essas etapas servem tanto para as visitas ligadas a projetos de educação continuada, quanto para visitas pontuais (CASTRO, 2013, p. 81).

Neste trecho é possível perceber a necessidade de trabalho que um setor educativo requer, e que implica em ter uma equipe com um tamanho proporcional (e saudável) de atendimento ao público, para que seja possível realizar todas as etapas mencionadas acima, e que vem de encontro com os dados extraídos do relatório de 90 a 2000, e sintetizados na tabela apresentada. Se pensarmos a amplitude de atendimento, dividido pelo número de profissionais contratadas/os para o setor educativo, há uma desproporção nesses números, o que indica uma desvalorização da/o educadora/or de museu. Neste cenário, como valorizar determinadas especificidades profissionais?

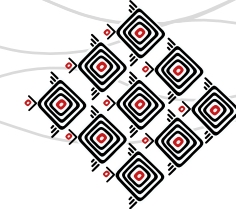
Em entrevista com Lurdinha Horta, foi narrada a trajetória da criação e consolidação do setor educativo, a autora relata que a criação do referido setor foi devido a duas situações : a



primeira delas referente a uma certa resistência de determinada funcionária em receber grupos escolares, já que esta considerava que não era função do museu realizar ações educativas; e a segunda situação foi o convite oportuno que Lurdinha recebeu, para participar de uma vivência educativa na Inglaterra, com o educador Tim Copeland. Um dos pontos chave propostos na metodologia de Copeland, era a dramatização como uma forma exitosa na assimilação dos diferentes períodos e eventos históricos. A partir da narrativa de Lurdinha, percebe-se a presença do teatro como meio para se abordar o patrimônio cultural, conforme abaixo:

A primeira atividade que eu fiz nesse sentido, voltando da Inglaterra foi o 13 de maio, as escolas começavam a pedir aula: “queremos uma aula sobre abolição”, aí ia tudo pra lá (Museu Imperial) ter aula, iam atrás da moça lá do educativo- eu nem tinha me enfrornado nisso- e ela disse “aqui não se dá aula, museu não é escola, não é pra dar aula nenhuma. Aqui é um local de sensibilização.” Lurdinha: Como que a gente pode sensibilizar essas crianças com o que temos aqui, que que a gente tem aqui? Instrumentos de tortura, temos umas gamelas, temos umas gravuras, então vamos trabalhar com isso aqui com as crianças. Aí a gente fez toda uma encenação com café, colhendo café lá no bosque do museu, e mostrando esses instrumentos, a bata de escravos e tal. Fizemos um júri em que tinha os defensores da abolição, e os defensores da escravidão né, do sistema. E as crianças tiveram que elaborar seus argumentos sobre a liberdade, sobre os direitos né, foi muito bonito. Eles elaboraram a madeira da abolição. Isso foram as primeiras experiências, olha, em 83 (HORTA, 2017).

Lendo este trecho é possível constatar que o início das atividades propostas por Lurdinha tinha como base a dramatização de momentos históricos para que as crianças pudessem se sensibilizar, mas a partir de uma prática. Não cabe a este capítulo discutir a prática teatral que se propunha ali, mas perceber sua forte presença desde 1983 quando Lurdinha começa aos poucos a assumir as atividades educativas. Apesar disso é interessante observar à forma com que se analisava a relação das crianças com os objetos dispostos as atividades educativas que, em



geral eram objetos de tortura e utensílios utilizados pelos escravizados; objetos estes retirados da reserva técnica e que poderiam ser manipulados pelas pessoas, muito diferente da relação com os objetos narrativos do Império em que não só era proibida sua manipulação, como também eram “vitrinizados” no museu. Percebe-se então certa categorização de objetos acessíveis e não acessíveis, que geram ambiências diferentes sobre cada acervo.

Mais uma vez se torna incontestável a presença da arte educação em ações de educação patrimonial, neste caso o berço da consolidação deste conceito no Brasil, embora já houvesse diversos projetos que hoje entendemos como educação patrimonial¹⁴. E novamente permanece certa invisibilidade de arte educadoras/es tanto na elaboração do conceito de educação patrimonial, como na potencialização desta área através das diferentes linguagens artísticas.

1.2.3 Museu Histórico Nacional

O estudo de caso do educativo do MHN foi de extrema importância, considerando o empenho desta instituição em projetos educativos, porém, o processo investigativo da pesquisa em campo não foi tão fortuito e dessa forma o que trago aqui, são algumas análises preliminares do objeto em questão.

Foram diversos os documentos de matérias de jornais ou de divulgação dentro do próprio MHN que comprovam a forte presença do teatro, sobretudo com o projeto “Mercado de Estórias” desenvolvido pelo Grupo de “Teatro Canta, Brinca e Conta”. Também vários dos documentos comprovam a abertura do MHN em contemplar e promover eventos artísticos culturais voltados ao público infantil, contemplando também apresentações voltadas a cultura afro brasileira como,

14 Ver: SIVIERO, 2015; FERNANDES, 2014; BRANDÃO, 1996.



por exemplo, a capoeira. Conforme se pode observar nos anexos destes trabalhos. Apesar de temáticas variadas ao atendimento de público diverso, contemplando temáticas pouco abordadas em outros museus, a Divisão Educativa do MHN esteve mais atenta em documentar o trabalho relacionado à assessoria de imprensa, sem, no entanto, registrar os planejamentos, execução e avaliação das atividades.

Essa é apenas uma hipótese, é possível também que esta documentação tenha se perdido no tempo e na história, e mais uma vez observa-se o pouco cuidado em manter a memória do setor educativo presente na instituição. O que pude encontrar foi fundamental para ter uma fonte legítima que comprovasse então uma abertura deste museu à comunidade, oferecendo não somente o seu acervo, mas todo o espaço do museu como um espaço educativo.

Tendo em vista o caráter transitório, em que o MHN se encontra, atrelado ao seu intuito educativo, talvez o MHN pôde se constituir numa ideia mais ampla de museu, ressignificando espaços e criando a ponte necessária entre este e a comunidade para que faça sentido sua própria existência. Tendo em vista a escassez de informações nos documentos, que se repetiram em materiais de jornal divulgando a programação da semana, a pesquisa ficou incompleta quanto a abordagem via entrevista com educadoras/es da década de 90 na Divisão Educativa.

Nos documentos são mencionados vários projetos de caráter pontual, como por exemplo “Mercado de Estórias” e “Baía de Guanabara como vai você? ”, que tinham como objetivo cumprir com a preservação do patrimônio cultural e natural do Rio de Janeiro. No entanto, aponto isso com o pouco acesso que tive às informações.

À guisa de conclusão o ponto que pude chegar até o momento, foi a certeza da presença da arte educação nas três instituições museológicas estudadas, porém de forma diferente. No Museu da Inconfidência é notória a utilização da arte educação, até mesmo pela presença de profissionais da área no setor educativo. No Museu Imperial o teatro é meio e fim para se abordar



os bens culturais na perspectiva da metodologia da Educação Patrimonial. Já no Museu Histórico Nacional, diferentes projetos educativos foram criados voltados à utilização do museu pela comunidade, com diferentes frentes de atuação, valendo-se de todas as linguagens artísticas. Neste sentido se faz emergente a luta pelo reconhecimento de educadoras de museus como as atuais Redes de Educadores de Museus-REM vem atuando, e sobretudo no reconhecimento de profissionais específicos, tal qual as/os arte educadoras/es, para que não se incorra no erro de uma transversalidade que esboça semelhança à polivalência da arte na educação, como as atuais reformas educacionais vêm realizando.

E ainda, se faz notória, a obrigatória necessidade de criação de políticas culturais, que visem à permanência de memórias tão fundamentais tais quais os vestígios histórico culturais presentes nos acervos dos museus (sobretudo os nacionais), para que se combata as políticas de esquecimento, materializadas nos sucessivos incêndios em instituições museológicas e/ou de pesquisas científicas.

Inicialmente pretendi trazer este trabalho para reflexão acerca da história e memória que tem sido cultivada e preservada nos educativos de museus, mas ao adentrar um pouco mais as instituições estudadas, é nítido o descaso não somente com os educativos e os profissionais da educação, mas com a da cultura como um todo. É preciso entender os perigos de uma história única tal qual Chimamanda Ngozie Adichie tal sabiamente nos propõe.

Referências bibliográficas

BRASIL. [Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.](#) Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.](#)



BARBOSA, AM. Arte-Educação no Brasil: **realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos avançados. 1989 Dec;3(7):170-82.

CASTRO, F. S.R. O que o museu tem a ver com educação? **Educação, cultura e formação integral: possibilidades e desafios de políticas públicas de educação museal na atualidade**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação, 2013.

CUNHA N.R.C. Chão de pedras, céu de estrelas: **o museu-escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do Título de Mestre em Educação, 2011.

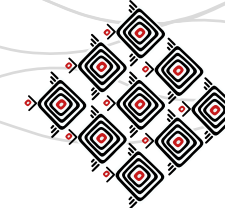
CHAGAS M. Museus: **antropofagia da memória e do patrimônio**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2005;31.

HORTA, M. L. O Museu Imperial como narrativa nacional. In: **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Org. Regina Abreu e Mário Chagas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 132-140. 315 p.

_____. Educação patrimonial e setor educativo do Museu Imperial. **Entrevista concedida em setembro de 2017 à pesquisa de mestrado em preservação do patrimônio cultural**. Entrevistadora: Henriques, B. Setembro, 2017.

OLIVEIRA CA. Educação patrimonial no Iphan. Monografia (Especialização) Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Brasília. 2011.

SANTANA AP. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. Sala Preta. 2002 Nov 26;2:247-52.SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Autores Associados; 2007.



MUSEOLOGIA, AUDIOVISUAL E MEDIAÇÃO CULTURAL

Áurea da Paz Pinheiro¹ - UFPI
Fábio Estefanio Lustosa de Brito Lopes² - IFPI
Rita de Cássia Moura Carvalho³ - UL | UFPI

Resumo:

Para este trabalho defendemos a relação intrínseca, indissociável, uma via de mão dupla entre teoria e prática, entre museologia e mediação, que tem nos permitido construir um trabalho efetivo e sistemático de pesquisa, registros audiovisuais e comunicação, o que inclui educação-mediação e exposição, no campo de estudos, da memória e do patrimônio cultural no Território da Unidade de Conservação - Área de Proteção Ambiental APA Delta do Parnaíba. Este trabalho associa-se diretamente ao Projeto-matriz “Ecomuseu Delta do Parnaíba”, concebido como fenômeno cultural integral e integrador de comunidades ribeirinhas, praias e deltaicas, com as quais um grupo de pesquisadores dialoga há dez anos, a motivar diálogos sobre produção, registro de imagens e seu papel legitimador e formador de memórias e identidades, formando agentes transformadores capazes de produzir uma representação artística de si mesmos, de sua comunidade, da relação com o outro e o mundo através de artifícios educacionais ligados ao uso de ferramentas audiovisuais.

Palavras-chave: Memória. Audiovisual. Mediação. APA Delta do Parnaíba.

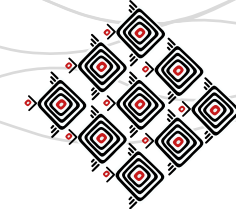
Introdução

Nosso trabalho tem como território de estudos e intervenções a Unidade de Conservação - Área de Proteção Ambiental APA Delta do Parnaíba, bioma marinho costeiro, com

1 Doutora em História (Unicamp) e Pós-doutora em Museologia Social (Universidade de Lisboa). Coordenadora do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional, em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Piauí (PPGAPM-UFPI). E-mail: aureapinheiro@ufpi.edu.br

2 Mestrando em Museologia pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Arte Educação; Graduado em Educação Artística/Artes Plásticas; Professor do Instituto Federal do Piauí. E-mail: fabiolopes@ifpi.edu.br

3 Doutoranda em Belas Artes na Universidade de Lisboa. Investigadora do CIEBA, Centro de Investigação e de Estudos em Belas Artes, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa; Fotógrafa e Documentarista; Professora Colaboradora do (PPGAPM-UFPI). E-mail: cassia.moura@gmail.com.



307.590,51 hectares, criada por decreto federal s\n de 28.08.1996, coordenada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), CR5, cidade de Parnaíba, Piauí, estão inseridos os municípios de Barroquinha e Chaval, no Estado do Ceará; Araiões, Água Doce, Tutóia e Paulino Neves, no Maranhão; Cajueiro da Praia, Luís Correia, Parnaíba e Ilha Grande, no Estado do Piauí.

Ao compreendermos os sentidos e significados que assumem no mundo atual a museologia e os processos de mediação associados a esse campo de saber fazer, suas peculiaridades, buscamos encontrar o nosso lugar na condição de comunidade, educadores e de profissionais em busca de formação para atuar no mundo dos museus, da museologia, das artes, dos patrimônios, de forma a fortalecer uma ação política, ética e profissional em defesa e promoção nessa rica e complexa paisagem cultural.

Na museologia, o termo ‘mediação’, depois de mais de um século, veio a ser utilizado com frequência, principalmente na França e nos países francófonos da Europa, onde se fala em ‘mediação cultural’, ‘mediação científica’ e ‘mediador’. O termo designa essencialmente toda uma gama de intervenções realizadas no contexto museal, com o fim de estabelecer certos pontos de contato entre aquilo que é exposto (ao olhar) e os significados que estes objetos e sítios podem portar (o conhecimento). A mediação busca, de certo modo, favorecer o compartilhamento de experiências vividas entre os visitantes na sociabilidade da visita, e o aparecimento de referências comuns. Trata-se, então, de uma estratégia de comunicação com caráter educativo, que mobiliza as técnicas diversas em torno das coleções expostas, para fornecer aos visitantes os meios de melhor compreender certas dimensões das coleções e de compartilhar as apropriações feitas (DESVAL-LÉES; MAIRESSE, 2013, p. 53).

Este trabalho associa-se diretamente ao Projetos-matriz “Ecomuseu Delta do Parnaíba”, concebido como fenômeno cultural integral e integrador de comunidades ribeirinhas, praias e deltaicas, com as quais um grupo de pesquisadores dialoga há dez anos (2008-2018), cujo pro-



pósito é criar uma rede de museus de território, para prestar serviços no campo da museologia e inovação social, para educação e interpretação patrimonial, conhecimento, reconhecimento, preservação, promoção da paisagem cultural, o que inclui os patrimônios cultural e ambiental, museologia e sustentabilidade social e econômica.

O nosso trabalho “Museologia, Audiovisual e Mediação Cultural” se insere no conceito de Rede de Museus, que se firma na existência de equipamentos culturais autônomos, mas que somam esforços e otimizam recursos humanos e materiais de forma a permitir organicidade no planejamento e execução de programas, projetos e ações conjuntos. As redes favorecem a existência sistemática e qualificada dos equipamentos culturais – neste caso os museus de território.

A concepção deste trabalho tem como referência estudos e intervenções iniciados em 2008 por Áurea Pinheiro e Cássia Moura, hoje coordenadoras do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional, em Artes, Patrimônio e Museologia e do Projeto Matriz Ecomuseu Delta do Parnaíba. Há dez anos essas pesquisadoras trabalham nesse imenso território; seus estudos revelam que há preocupações incipientes no que refere à pesquisa, registro, documentação, preservação, salvaguarda, comunicação e promoção do patrimônio cultural, saberes e modos de fazer ligados à pesca, à terra, ao rio, ao mar, ao delta, ao ecossistema manguezal, em um território com potencial para estudos e implantação de um Ecomuseu, a constituir-se em uma Rede de museus de território, de base comunitária.

Usamos métodos e práticas de educação e interpretação patrimonial com substrato na transversalidade; a arte e as mídias audiovisuais ordinárias nos serviram como ferramentas de pesquisa, documentação e comunicação; possibilidade para despertar os habitantes menos atentos para um olhar sensível sobre o território, o outro que está a seu lado e o patrimônio cultu-

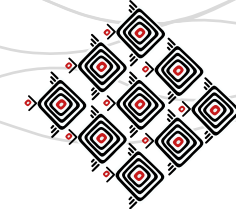


ral, o que nos permitiu construir orientando-orientadoras a série documental, que revela uma rica e complexa paisagem cultural, atravessada por subjetividades, diversidade cultural, biodiversidade, globalização, modernidade.

Nesse contexto, a equipe do Projeto do PPGAPM constrói de forma participativa e colaborativa sua missão e vocação - atuar diretamente no registro, documentação e comunicação da Paisagem Cultural da APA, para conhecimento, reconhecimento, defesa e proteção da diversidade cultural e biodiversidade; permitindo, assim, que os mestrandos exerçam suas funções sociais como educadores e profissionais, em nosso caso, no campo das artes visuais, o que nos permite propor estudos e intervenções com o objetivo de colaborar com a educação do olhar sobre o patrimônio cultural do território, de forma a contribuir para reverter a situação atual, marcada pela falta de conhecimento e reconhecimento da importância social, histórica, cultural e econômica dessa rica e complexa paisagem cultural.

Varine (2013) afirma que a gestão dos patrimônios deve ser feita o mais próxima dos criadores e detentores desses patrimônios, o que justifica opção do Mestrado Profissional pela Museologia de cariz Social, que valoriza as ações socioeducativas dos museus, entendidos como espaços de educação não-formal, de ações culturais e de comunicação, gerador de conhecimento, reconhecimento individual e coletivo, de valorização de culturas e identidades, de estímulo à consciência crítica, afirmando olhares e reflexões que permitem desconstruir os discursos oficiais, que negam as memórias de grupos minoritários e/ou marginalizados.

Os museus da rede estão com atividades associadas ao desenvolvimento e sustentabilidade ambiental e cultural, com a colaboração ativa das comunidades e empresas locais, regionais, nacionais e internacionais. Esses equipamentos têm como vocação ampliar os trabalhos já desenvolvidos no território pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Serviço Social do Comércio



(SESC) e Instituto Tartarugas do Delta (ITD), de conservação e preservação da biodiversidade e diversidade cultural encontrada na APA Delta do Parnaíba. A Rede tem a colaboração e participação direta das comunidades residentes nos processos museais, sobretudo, aquelas comunidades inseridas nos municípios que integram a APA, neste primeiro momento, Parnaíba e Luís Correia, no Piauí.

Uma Rede formada por equipamentos museais que devem sensibilizar as populações residente a participarem da gestão do seus próprios patrimônios, a entenderem e valorizarem o espaço modificado cotidianamente em suas relações como o meio ambiente.

O trabalho desenvolvido, na condição de professor de arte e mestrando em museologia, está diretamente ligado à ação educativa e cultural, nomeadamente no que refere à sensibilização para a percepção do território, das pessoas e do patrimônio do lugar onde habitam. Tem uma relação direta com a comunicação e interpretação do patrimônio, e nesse particular o audiovisual tem um papel fundamental associado à noções museológicas:

[...] relacionadas, a da comunicação e da animação, e, sobretudo, a da interpretação, está muito presente no mundo anglo-saxônico, e particularmente no contexto dos museus e sítios norte-americanos, e que recobre, em grande parte, a noção de mediação. Como a mediação, a interpretação supõe uma lacuna, uma distância a ser suplantada entre aquilo que é imediatamente percebido e as significações subjacentes dos fenômenos naturais, culturais e históricos. Assim como os meios de mediação, a interpretação materializa-se com as intervenções humanas (o interpessoal) e nos suportes acrescentados a simples disposição (display) dos objetos expostos para sugerir suas significações e sua importância. Nascida no contexto dos parques naturais americanos, a noção de interpretação passa, em seguida, a designar o caráter hermenêutico das experiências de visita a museus e sítios. Ela também se define como uma revelação e um desvelar que orienta os visitantes à compreensão, depois à apreciação, e enfim à proteção dos patrimônios que ela toma como objeto. (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 53-54)



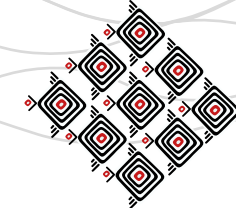
Mundo Visual e Educação

Vivenciamos inovações tecnológicas em um mundo atravessado pela informação e comunicação. A imagem costura, urde nosso mundo com força e, hoje, mais que nunca, as tecnologias e seu caráter sedutor fazem da mediação de processos de comunicação e educação uma realidade. Cabe ao educador, como mediador, permitir que educandos, atores sociais, percebam o potencial dessas tecnologias, tornando-as experiências significativas.

Es necesario realizar más investigación acerca de las estrategias desarrolladas por parte de los intermediarios del paisaje digital en temas sensibles como las alianzas con los grandes grupos de cultura-comunicación, el etiquetado de contenidos o los secretos algoritmos empleados por los motores de búsqueda que guían la visibilidad de contenidos. Considerando el protagonismo de los contenidos audiovisuales en las nuevas redes y soportes digitales se hace necesaria la puesta en marcha de portales y buscadores que favorezcan la emergencia de nuevos creadores, prestando especial atención al desarrollo de iniciativas surgidas en países en vías de desarrollo económico y/o con dificultades de acceso a los medios de producción y distribución en los mercados internacionales (UNESCO, 2013).

Nessa perspectiva, a arte potencializa o ensino-aprendizagem, contribui para a construção de sujeitos inquietos, questionadores, que percebem que podem transformar a realidade do lugar onde vivem; a arte e suas metodologias são potencializadoras da formação crítica, criativa. O audiovisual tem sua força como um meio de comunicação privilegiado, como ferramenta pedagógica e de visibilidade da beleza e problemas que atravessam a paisagem cultural de um território.

Naturalmente, a sociedade de consumo não é favorável, em si, à promoção da criatividade. Mas ela pode ser utilizada para esse fim, uma vez que traz provocações, experiências, materiais que alimentam a criatividade, com a condição de que esta se apoie sobre a confiança em si e sobre a consciência de sua riqueza patrimonial herdada e cultivada. (VARINE, 2013, p. 40).



Na busca de aproximações entre arte e patrimônio cultural, elegemos públicos diversos professores, estudantes, artistas, famílias de pescadores etc., nossa experiência com a cultura visual, com os repertórios imagéticos nos estimula a olhar a cidade, o rio, o mar o delta, as pessoas, os patrimônios. Aperfeiçoar outras formas de olhar, registrar e comunicar.

Segundo Morin (1981) citado por Brandão e Streck (2006, p. 98):

Não há nem haverá jamais um observador puro (está sempre unido a uma *práxis* transformadora); nem conhecimento absoluto [...]. Mas com a perda do absoluto, ganhamos em comunicação e complexidade [...], pois todo conhecimento, para um observador, é por sua vez subjetivo (auto referente), ao remetê-lo à sua própria organização interior (cerebral, intelectual, cultural), e objetivo (autorreferente), ao remetê-lo ao mundo exterior.

Podemos estabelecer uma relação com o ensino-aprendizagem de forma consciente, responsável e principalmente funcional, com retorno positivo para a comunidade. “Todo território determinado sem o respeito por seus componentes patrimoniais não poderá servir de base para um desenvolvimento local equilibrado e sustentável (VARINE, 2013, p. 19).” A partir dessas observações, percebemos a importância de formar públicos; professores-alunos em formação continuada, por exemplo, que podem olhar e intervir com arte, se relacionarem com a paisagem cultural que habitam.

Método

A pesquisa-ação é um dos métodos que orienta este trabalho. Trata-se de método de pesquisa social aplicada, qualitativa e participativa, que nos permite mediar experiências no cotidiano do território, usando os recursos audiovisuais, para exercitar o olhar e perceber os espaços,



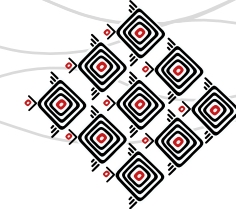
produzindo singularidades, afetividades e sentidos associados a lugares esquecidos, desconhecidos, imperceptíveis em seu valor cultural.

Estudar e intervir no espaço com a colaboração dos habitantes, dos professores, alunos e artistas é agir em uma perspectiva multidisciplinar e multiprofissional, comunitária, participativa e colaborativa, em uma relação dialógica de construção de conhecimentos, "[...] reinventando-se através de novas ideias, de novas metodologias, de novas experiências e de antigos e novos esforços de colocar o conhecimento social, obtido através de procedimentos científicos, a serviço de alguma forma de ação social transformadora." (BRANDÃO e STRECK (2006, p. 10),

A Pesquisa Participante “[...] deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos, destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes” (BRANDÃO E STRECK, 2006, p. 12). É essa natureza de pesquisa que orienta o nosso caminho de estudos e intervenções na cidade tombada – Parnaíba e no Bairro Coqueiro, em Luís Correia, APA Delta do Parnaíba.

Planejamento e desenvolvimento das ações

Ao longo de 2017 e 2018 trabalhamos com públicos diversos. Professores, alunos, artistas, pescadores, devotos, que habitam as cidades e seus bairros; uma cidade (Parnaíba) patrimonializada, mas não sentida, ausente da vida afetiva dos residentes; um espaço praticado apenas como lugar de serviços diversos, o que inclui comércio, saúde; uma cidade noturna insegura, vazia e marginaliza, mas uma cidade que comporta vivências e poéticas, o que justifica propomos uma zona de convergência, de diálogos por meio de práticas sensíveis, que envolva a linguagem audiovisual como mediadora.



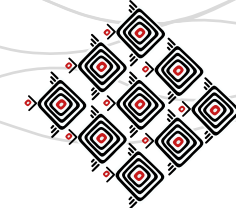
Realizamos aproximação com esses públicos, considerados neste projeto-ação participantes, colaboradores, interventores nos processos de criação. Partimos da ideia de construção de processos colaborativos, da necessidade de um primeiro contato para percepção, provocação. Iniciamos um diálogo com a Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / PARFOR. Houve receptividade e disponibilidade em participar do projeto nos horários letivos da turma de Estágio Supervisionado II, momento no qual há aproximações, início de algumas leituras e práticas voltadas para a interpretação do patrimônio.

No primeiro dia de atividades, discorremos sobre as estratégias continuadas de formação para a interpretação patrimonial com os professores de arte. Iniciamos diálogos sobre os processos de imersão sensível, críticos no Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba. Acreditamos que esses professores são potentes multiplicadores e que esses encontros reverberaram em sala de aula onde atuam.

Como primeira atividade prática, tivemos uma incursão afetiva no território da cidade protegida, os participantes registram com as câmeras de seus aparelhos celulares suas percepções, instigamos a observação, exploração, registro, apropriação e ressignificação da paisagem cultural, das memórias, das histórias.

Com o uso do celular, percebemos que a simplicidade técnica e as possibilidades de intervenção criativa ao longo de todo o processo de produção das imagens permitem, de um modo que nenhuma outra metodologia-técnica permitiria, desmistificar, analisar, compreender e vivenciar o processo de produção de imagens e vídeos, entendendo-os como ferramenta de inclusão visual, digital e construção de narrativas tendo como tema a percepção do território, das pessoas, do patrimônio cultural.

Na sequência, encontramos com artistas locais no contexto do Projeto Confluências do Serviço Social do Comércio – SESC; Projeto em nível nacional voltado para a discussão, mapea-



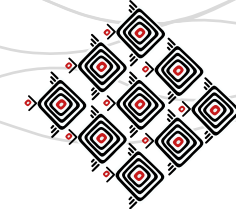
mento e difusão das produções artísticas que acontecem em circuitos não-legitimados. Realizamos três encontros com esse grupo de artistas, que, nesse primeiro momento, discutiram sobre a produção artística nacional em rede, buscando compreender a produção nacional e sua diversidade, para potencializá-la.

Iniciamos uma provocação sobre pensar intervenções artísticas que contribuíssem para o amadurecimento afetivo da relação entre a população da cidade de Parnaíba e Patrimônio Cultural; pensar práticas sensíveis de chamamento da comunidade para vivenciar o território, desnaturalizando a representação de espaço de passagem, de trânsito, frio, banalizado e marginalizado.

Propomos trabalhos com o uso de novas tecnologias como o mapeamento de vídeo e modelagem tridimensional em ambientes virtuais para intervenções em sítios históricos, para tanto, discutimos sobre como faríamos os diálogos com a comunidade nesse ambiente híbrido, territórios concretos, conceituais e virtuais misturados, com o objetivo de dar suporte a processos relacionados à construção da memória afetiva social do lugar. O amadurecimento dessas discussões oferece dia-a-dia corpo a uma série de atividades participativas e colaborativas em andamento sob a coordenação do PPGAPM.

Pretendemos que a avaliação deste trabalho ocorra ao longo do processo e sirva de alimento para novos encaminhamentos. Partindo de uma análise quantitativa, avaliamos que esses encontros e produções permitiram uma aproximação sensível com um número bastante expressivo de colaboradores, 27 professores, 20 artistas, 15 pescadores, dezenas de devotos, com o poder de multiplicar; grupos engajados, participantes ativos de reuniões, cursos livres, oficinas, discussões conceituais, além de intervenções no microcosmo a que pertencem - escolas e coletivos de arte.

Estamos a motivar, incluir os diálogos sobre produção, registro de imagens e seu papel legitimador e formador de memórias e identidades com a formação de agentes transformadores capazes de produzirem uma representação artística de si mesmos, de sua comunidade, da relação



com o outro e o mundo através do desenvolvimento de artifícios educacionais, que promovam outra relação com o espaço, além de trazer outras perspectivas do exercício do olhar mais atento na renovação da percepção sobre o próprio cotidiano, sobre a cidade e seu entorno.

[...] o patrimônio de que quero falar [...] é antes de tudo de natureza comunitária, isto é, emana de um grupo humano diverso e complexo, vivendo em um território e compartilhando uma história, um presente, um futuro, modos de vida, crises e esperança. (VARINE, 2013, p. 44)

Os modos como nos apropriamos das linguagens, das tecnologias e formas de comunicação, potencializam seu uso para além da dimensão instrumental, utilitária; são suportes para experimentações artísticas, formas de expressão de sentimentos e saberes. Esse amadurecimento do olhar possibilita com mais concisão o entendimento dos valores culturais e patrimoniais.

Engajamento social criativo e sensibilidade coletiva parecem ser as chaves de um percurso que envolve a arte e a comunidade; as experiências realizadas, permitem gradativamente o empoderamento social, a construção de sentidos, significados, afetos para com o patrimônio cultural.

Colaboração, engajamento e uso qualificado do patrimônio

Museologia e inovação social atravessam os trabalhos do Mestrado Profissional em Artes, Patrimônio e Museologia, que incluem arte e participação, que costumam nosso trabalho, um lugar de encontro, colaboração, troca e criação.

Acreditamos que pesquisa, registro e comunicação são ações indissociáveis, portanto, a missão de nosso trabalho é primordialmente contribuir com a construção de espaços de investigação e produção de conhecimentos para as comunidades do território. A criação do Museu da Vila, que abrigará um Núcleo de Documentação, Informação e Memória permite a produção e a sistematização de informações para auxílio de residentes, pesquisadores, estudantes do en-



sino básico, médio e universitário. Estamos a constituir um *corpus* documental organizado para acesso direto das comunidades e empresas, um acervo a serviço de gestão da informação e comunicação.

O envolvimento das pessoas na criação de produtos, como a série de documentários etnográficos “Povos do Delta”, cria um vínculo com um espaço, o mantém vivo, um local de formação e produção documental permanente. O que está sendo documentado hoje deve ser visto como espaço de reflexão crítica para as próximas gerações nas negociações de sentido que atravessam a existência humana.

Os modos como nos apropriamos das linguagens, das tecnologias e das formas de comunicação, potencializam os usos para além da dimensão instrumental, utilitária; são suportes para experimentações artísticas, formas de expressão de sentimentos e saberes. O exercício do olhar possibilita o entendimento dos valores do patrimônio cultural e ambiental. Um Núcleo desta natureza no território garantirá além da documentação do patrimônio cultural, em risco, o empoderamento social, a construção de sentidos, significados e afetos, através de ações educativas que contribuem para a perpetuação do lugar de cada pessoa na dinâmica da vida em comunidade.

Referências bibliográficas

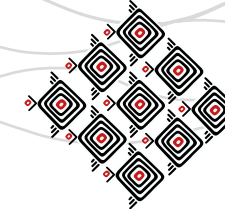
ALBERTI, V. Manual de História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BAUMAN. Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. Comunidade. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRANDÃO, Carlos R; **STRECK**, Danilo R. (Org.). **Pesquisa participante**: O saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

CHAGAS, Mário. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. **MUSAS**: Revista



Brasileira de Museus e Museologia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2004.

CHAGAS, Mário. MEMÓRIA E PODER: DOIS MOVIMENTOS. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 19 2009 Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/367>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

DESVALLÉES, André; **MAIRESSE**, François. **Conceitos-chave de Museologia**. Tradução: Bruno Brulon Soares, Marília Xavier Cury. ICOM: São Paulo, 2013.

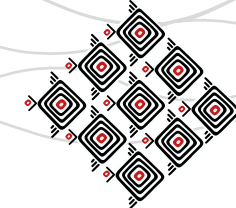
DIAS, B. e **IRWIN**, R. L. (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

PINHEIRO, Áurea. **MOURA**, Cássia; (Orgs.). **Cadernos do Patrimônio Cultural do Piauí: Conjunto histórico e paisagístico de Parnaíba**. Teresina: Superintendência do Iphan no Piauí, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira; **VIANA**, Claudemir Edson; **XAVIER**, Jurema Brasil(Org.) **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2016.

VARINE, Hugues de. **As Raízes do Futuro: O Patrimônio a Serviço do Desenvolvimento Local**. Porto Alegre: Medianiz, 2013.



DO CABURÁÍ A ILHA DA MAGIA: PROPOSIÇÕES EDUCATIVAS E PERFORMATIVAS

Ivete Souza da Silva¹ - UFRR

Resumo

O presente texto versa sobre a pesquisa de Estágio Pós-Doutoral² que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, a qual tem como objetivo criar proposições educativas/performativas que abordem as questões interculturais a partir de narrativas, já produzidas, dos povos das cidades de Boa Vista-RR e Florianópolis-SC. Tais investigações pretendem aprofundar os estudos e pesquisas que venho realizando durante os últimos 5(cinco) anos na minha atuação como professora de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, as quais tem como fio condutor os pressupostos antropofágicos e interculturais de educação. As proposições educativas/performativas a serem criadas estão em acordo com a ideia de ambientação trazida por Hélio Oiticica em seu Programa Ambiental, onde o mesmo “propõe uma manifestação total, íntegra do artista nas suas criações, que poderiam ser proposições para a participação do espectador.” (OITICICA, 2011, p. 81). Nesse sentido, para a criação das proposições educativas/performativas pretende-se conhecer narrativas construídas sobre os estados de Roraima e Santa Catarina – em especial suas capitais - que contribuem ou contribuíram para o processo identitário local. Inicialmente buscar-se-á narrativas já contadas e/ou publicadas que serão sentidas/percebidas/investigadas na imersão da pesquisadora no local de pesquisa.

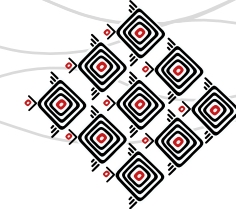
Palavras-chave: Educação. Proposições educativas/performativas. Intercultura. Ensino de Arte

1 Eis mais um parangolé: do Caburáí a Ilha da Mágia

As experiências nas quais mergulhei nestes anos de morada nas terras do norte, como educadora, pesquisadora e sobretudo moradora, me movimentaram a novas indagações e a ne-

1 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta no curso de Artes Visuais e no programa de Pós-Graduação/Mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura. E-mail: ivetesouzadasilva@yahoo.com.br.

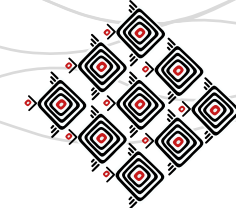
2 A pesquisa é supervisionada pelo Prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães (PPGE/UFSC), na linha Educação e Comunicação.



cessidade de avançar em minhas práticas educativas e investigativas, como por exemplo: Pensar proposições performativas e educativas que possam abordar as questões interculturais (tanto no cotidiano da sala de aula como fora dela). O delineamento desta pesquisa segue a proposta metodológica denominada Parangolé Metodológico (SILVA, 2013), que como principal base teórica as ideias de Hélio Oiticica.

O princípio inventivo, propositivo e participativo imbricado no “Parangolé” de Hélio Oiticica em sua proposta de programa ambiental, possibilita orientar caminhos investigativos para a prática de pesquisas acadêmicas. Em especial a pesquisa que ora apresento, já que a mesma se propõe a construir proposições educativas/performativas. Da mesma forma que o Parangolé se constitui com o movimento e o formato do corpo de quem o veste, a pesquisa também ganha delineamentos diferentes, novos ou velhos, dependendo de quem o faz e dos participantes que a completam com o movimento dos seus corpos. A pesquisa acontece “no movimento existente na relação entre ideia e objeto. O método de uma pesquisa não está pronto quando a iniciamos, mas, sim, vai sendo construído a partir das necessidades que vamos sentindo durante o seu desenvolvimento.” (SILVA, 2017, p. 20), e também a partir das vozes das pessoas que trilham conosco o processo investigativo. Vozes faladas, escritas, musicadas, dançadas... todas elas constituem a pesquisa e interferem no ato de pesquisar. Pesquisar é se aventurar por caminhos desconhecidos. É “pisar devagar para sentir a consistência do solo” como diria Porto-Gonçalves, pois o “próximo passo pode não ser necessariamente em solo firme”, já que o território é por hora desconhecido.

As proposições educativas/performativas a serem criadas estão em acordo com a ideia de ambientação trazida por Hélio Oiticica em seu Programa Ambiental, onde o mesmo “propõe uma manifestação total, íntegra do artista nas suas criações, que poderiam ser proposições para a participação do espectador.” (OITICICA, 2011, p. 81). Nesse sentido, para a criação das proposições educativas/performativas pretende-se conhecer narrativas construídas sobre os estados



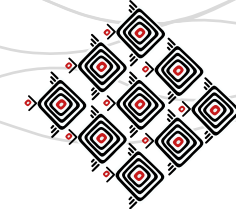
de Roraima e Santa Catarina – em especial suas capitais - que contribuem ou contribuíram para o processo identitário local. Inicialmente buscar-se-á narrativas já contadas e/ou publicadas que serão sentidas/percebidas/investigadas na imersão da pesquisadora no local de pesquisa. Estas podem ser mitos, lendas, histórias de viajantes, história dos povos tradicionais, produções visuais. As proposições então serão criadas a partir dos elementos encontrados, de forma a produzir diálogos interculturais entre norte e sul.

Neste texto, que organizo para compartilhar no *XVIII Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil e VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores*, trago um pouco Boa Vista-RR e sua constituição cultural e discuto sobre o cenário da arte e do seu ensino neste contexto. Os escritos aqui apresentados servirão como base para o estabelecimento de interlocuções com a cidade de Florianópolis-SC para, a partir destas construir as proposições educativas/performativas.

2 Muito Prazer...³

A Antropofagia seguiria comigo nessas novas trilhas, dizia eu nas considerações finais de minha tese. Talvez até tenha sido ela que me conduziu ao Norte do Brasil, a Roraima. Tendo se tornado Estado Federado do Brasil em 1988 com a Constituição da República, Roraima vive, ainda de forma intensa, sua construção econômica/social/cultural e política. Assim como o restante da Amazônia, a história de Roraima, mesmo antes de se tornar estado, é marcada por práticas exploratórias que buscavam apropriarem-se de suas riquezas naturais, provocando um movimento migratório intenso de brasileiros e estrangeiros e a morte de muitos indígenas que aqui viviam. Em busca de riqueza e de melhores condições econômicas muitas pessoas vieram, e ainda vem,

3 O título refere-se a letra de música CRUVIANA, do compositor Neuber Uchoa



para este canto ainda desconhecido do Brasil. No entanto, grande parte das pessoas que migram para Roraima retornam para os seus estados de origem, ou, seguem para outros estados, tornando a construção de uma identidade roraimense um entre-lugar (BHABHA, 2003) constante. Uma identidade que se inventa a partir do encontro e do convívio entre as várias culturas que por aqui passam, ou ficam. Roraima é como diria Canclini (2006), um “local fronteiriço”, não pela sua localização geográfica, mas, por abarcar em seu território elementos culturais de todo o Brasil e dos países vizinhos que se relacionam sem uma definição exata, ou um processo de hibridação, sendo de lugar nenhum e de todo o lugar ao mesmo tempo. E se Roraima é esse caldeirão de diversidade, Boa Vista, sua capital é o centro, o coração desse processo, pois é ela que recebe a maioria dos migrantes, sejam eles brasileiros ou estrangeiros.

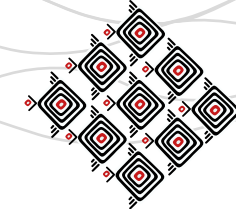
A cidade de Boa Vista de forma particular, e o estado de Roraima em geral, abrigam na sua constituição uma diversidade cultural muito grande. Dos 505.665 habitantes de Roraima, cerca de 222.000 são oriundos de outros estados brasileiros sendo o Norte, Nordeste e Sul os mais expressivos, e 320.714 vivem em Boa Vista. Dos 283.665 nativos roraimenses; 55.922 são indígenas conforme dados da FUNAI (2010), sendo 46.505 habitantes em Terras Indígenas e 9.417 habitantes na cidade. Roraima possui 11 (onze) etnias indígenas distribuídas entre 32 Terras Indígenas regularizadas (FUNAI, 2010) e, para além de seus nativos e dos diferentes povos do Brasil, abarca imigrantes da Venezuela, Cuba e da Guiana. Historicamente o processo de construção populacional de Roraima, foi incentivado pelo então governo para que as pessoas viessem explorar as riquezas minerais e construir aqui sua morada. Em seu livro “Histórias de garimpo”, Francisco Espiridião afirma que “[...] o território federal de Roraima vivia o auge da migração, iniciada com a ascensão, em abril de 1979, do oficial-general da força aérea brasileira (FAB) Ottomar de Sousa Pinto ao Governo [...]” (ESPIRIDIÃO, 2011, p. 25). O autor diz ainda que:

O estímulo para a vinda de migrantes – maranhenses em sua maioria – tinha como maior sustentáculo a decisão do brigadeiro Ottomar de oferecer, além da oportunidade de em-



prego nos diminutos setores sob a direção da administração territorial, algo que convence facilmente os passageiros de terceira classe: casa, comida e roupa de cama, digo rede. Muitas redes! (ESPIRIDIANO, 2011, p. 25).

Ottomar de Sousa Pinto era Brigadeiro da Aeronáutica e foi nomeado por João Batista de Oliveira Figueiredo para assumir o então Território Federal do Rio Branco, exercendo o cargo de governador de Roraima nestas condições de 1979 a 1983 e, em 1990, foi eleito pelo voto direto (1991-1994) (NOGUEIRA, 2014). Seus governos foram marcados por práticas assistencialistas, sendo conhecido como um “governo populista” (NOGUEIRA, 2014). Durante seu primeiro mandato, Ottomar Pinto trouxe uma quantidade muito grande de imigrantes nordestinos, especialmente maranhenses, para povoar o estado, construindo assim o seu “curral” eleitoral. Aos novos moradores eram oferecidas moradias (terreno e material para construção das casas) e emprego como forma de atração (ESPIRIDIANO, 2011, p. 25). Roraima vive então um dos seus ápices imigratório, tendo o garimpo de ouro uma significativa participação neste processo. Este momento foi marcado também pela violência e a morte de muitos indígenas, pois grande parte dos garimpos eram localizados em terras indígenas. No início da primeira década dos anos 2000, Boa Vista e Roraima vivem outra leva de imigrantes que vem por meio de concursos públicos, e a partir de 2015 passam a viver uma intensa onda imigratória dos venezuelanos, que na capital, segundo dados da Prefeitura Municipal, publicados em jornais locais e nacionais, chegam a 40.000 pessoas. Essa realidade traz mudanças do âmbito econômico, político, ambiental, cultural e identitário, tanto a nível nacional, como, principalmente, local. As ruas, praças, escolas, estabelecimentos comerciais, emanam outros sons, outras vozes. Os imigrantes nacionais e internacionais que chegam em Boa Vista e em Roraima mudam o contexto da(s) cidade(s) e dos espaços por onde transitam. Aos poucos vão imprimindo nele os seus traços, as suas músicas, o seu idioma ou dialeto. E a partir deste lugar que penso hoje minhas pesquisas e que me movimento a buscar interlocuções com outros lugares.



3 Macunaíma aproveitava a espera se aperfeiçoando nas duas línguas da terra, o brasileiro falado e o português escrito⁴

A diversidade cultural, conforme afirma Ana Mae Barbora (1998) “presume o reconhecimento dos diferentes códigos, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com os diversos códigos culturais das várias nações ou países, que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores”. Propor uma educação, e um ensino de artes visuais, com bases interculturais requer conhecimento acerca do contexto no qual o processo educativo acontece.

O campo da arte e do ensino de arte em particular, é pouco desenvolvido no estado de Roraima e na região norte de maneira geral. No campo educacional Roraima conta apenas com dois cursos na área, sendo eles, Artes Visuais (2010) e Música (2013), ambos licenciaturas e vinculados a Universidade Federal de Roraima. A criação dos cursos veio por demanda da sociedade e também orientação das políticas públicas educacionais financiados pelo programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Antes da existência destes cursos o estado contava com apenas 5 (cinco) profissionais formados em artes sendo estes na área de artes visuais (EDUCACENSO, 2007). Com a criação dos cursos de Artes Visuais e Música houve um acréscimo no número de profissionais formados na área de mais de 100% como afirmam Silva et al (2018, p. 11), tendo os cursos atuado na formação de “respectivamente 21 (vinte e um) profissionais em Artes Visuais e 5 (cinco) em Música”. O baixo número de arte-educadores (BARBOSA, 1998) atuantes na educação básica do estado influencia diretamente no desenvolvimento da área, pois priva os roraimenses de vivenciarem desde sua tenra formação, experiências estéticas no campo das artes. A arte enquanto linguagem é, conforme Buoro (2001):

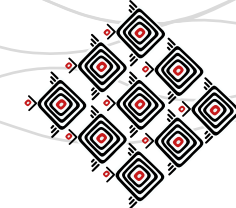
4 Retirado da obra Macunaíma: o herói sem nenhum caráter, de Mario de Andrade.



[...] parte privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. Por isso, a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia o seu saber (BUORO, 2001 p. 20).

A arte enquanto campo de produção de conhecimento contribui para o desenvolvimento integral do ser humano e a escola deve ser um lugar possibilitador e estimulador destas aprendizagens. A atuação dos cursos de Artes Visuais e Música da UFRR, por meio das ações dos grupos de pesquisas, e aqui destaco o Grupo de Pesquisa CRUVIANA, do qual faço parte e que trouxe para o estado e região norte espaços de debate amplos e de grande repercussão, tem possibilitado revigorar as discussões sobre o tema e trazer para o diálogo diferentes grupos, contribuindo para o cenário do ensino da arte e de produção artística. No entanto, muito ainda se para caminhar tanto no que se refere ao ensino de arte nas escolas, como a produção e fomento da arte no estado, inclusive sobre a ausência de espaços de galeria e museus.

O campo educacional e cultural andam juntos, se por um lado não temos a valorização da arte como área de produção de conhecimento nas escolas, por outro lado também não temos incentivo a espaços culturais. A capital do estado não conta com museus de arte e as galerias e/ou espaços de circulação de arte existentes são financiadas pelos próprios artistas locais. Em relação a galerias de artes visuais, Boa Vista conta com três espaços, são eles: Galeria de arte indígena contemporânea, que funciona na residência do artista indígena Macuxi Jaider Esbell; Galeria Edinel Pereira com funcionamento no Garden Shopping; Espaço Cultural SESC que abarca projetos culturais na instituição tanto na área de Artes Visuais como Dança, Música e Teatro, e funciona como espaço de exposição para os artistas locais. Há também o Espaço cultural Casa do Neuber que pertence ao cantor e compositor Neuber Uchôa e abriga atividades artísticas de

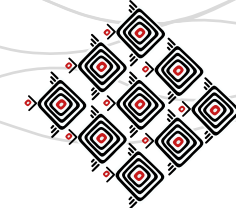


todas as áreas, com enfoque em Música e Artes Visuais. A “casa”, também o local de moradia do artista e sua família, possui um aspecto acolhedor e recebe o público com Damurida. A iguaria é uma sopa indígena apimentada feita tradicionalmente de carne de caça, no entanto no processo de apropriação desta para (ou pela) a cidade é feita, costumeiramente, com carne de peixe, pimenta e jambú. Além da Damurida a “Casa” serve outros pratos típicos como paçoca de carne seca e pastel de jambú.

Pensar o ensino de arte nas escolas é pensar também a produção e valorização da arte no estado, bem como, o contexto cultural no qual ela é produzida. Em geral as produções artísticas da amazônia brasileira, se origina na tentativa de construções de narrativas sobre o lugar e sobre seu povo, imprimindo nela suas paisagens, costumes, rituais. Para além da tentativa de construção de representações acerca da amazônia, essas narrativas, atuam no sentido de construção de uma identidade brasileira, ou, da identidade que pretende construir e/ou, até mesmo, apresentar aos estrangeiros.

Márcio Souza (2010) em sua obra “A Expressão Amazonense”, ao refletir sobre o contexto civilizatório e cultural do estado do Amazonas, discorre sobre a produção em arte do estado, problematizando a sua influência na construção das leituras e narrativas sobre o Brasil e a Amazônia brasileira de maneira geral. Dentre as produções artísticas mencionadas por ele, e a relação destas com a criação de uma identidade amazonense e brasileira, está a influência das fotografias e documentários, provocativamente abordadas no tópico intitulado “Os Documentários da Ostentação”. Nele Márcio Souza (2010, p. 139) trás a influência dos trabalhos do cineasta Silvino Santos como uma das expressões artísticas “mais apaixonante do ciclo da borracha”. Vindo de Portugal, Silvino⁵, se aventurava por estas terras na esperança de ficar rico. Sonho este que não

5 Aqui vale lembrar as palavras de Márcio Souza sobre a pretensão de Silvino: “Como Ferreira de Castro, este aventureiro chegou na Amazônia nos fins do séc XIX disposto a ficar rico”. Mas era um apaixonado pela região e não incluía o retorno em seus planos (p. 139).

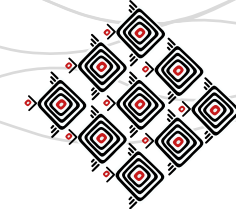


fazia parte apenas dos planos de Silvino, mas de grande parte dos “aventureiros” e/ou “estrangeiros e imigrantes” que para estas terras vieram e ainda vêm. Silvino, segundo o autor, tornou-se cineasta por encomenda, quando “O seringalista Júlio César Araña, poderoso proprietário de terras do rio Putumayo, temendo que as denúncias do missionário Hardemburgo de que mantinha trabalhadores escravizados em seus seringais atrapalhasse seus negócios em Londres” (SOUZA, 2010, p. 140) o procura para realizar um documentário em suas terras. Sem domínio sobre a técnica cinematográfica, Silvino tem seus estudos⁶ e seus equipamentos de trabalho financiados pelo então seringalista. Embora o documentário sob encomenda nunca tenha sido exibido, este ato inaugura, segundo Souza (2010, p. 140), o gosto pela arte na região. E dentre os trabalhos produzidos pelo cineasta Silvino Santos destaca-se o documentário *No país das Amazonas*. Feito sob encomenda de J.G.Araújo, comendador e um dos mais poderosos comerciantes de Manaus, para apresentação na “Exposição do Centenário da Independência”, na capital federal em 1922”, como forma de propaganda de sua firma. O documentário teve grande repercussão ficando conhecido como exemplo de “qualidade do cinema brasileiro”, sendo posteriormente traduzido para as línguas inglesa, alemã e francesa e exibido em vários países da Europa. O cinema de Silvino Santos, segundo Márcio Souza (2010, p. 145), “está na origem de qualquer invenção amazônica”. Sua arte, hoje extremamente reconhecida no estado, serviu para apresentar a amazônia aos brasileiros e, também, apresentar o Brasil (ou uma versão dele) aos estrangeiros.

A história do Brasil e da Amazônia brasileira é marcada pelos relatos dos viajantes que por aqui passaram. Guimaráes (2006, p. 52)⁷ em sua tese de doutorado ao discorrer sobre as intenções de viagem de Euclides da Cunha, um dos tantos viajantes que a amazônia já teve, menciona

6 Silvino Santos realizou um estágio em Paris, nas Usinas de Pathé, por volta de 1915. (SOUZA, 2010, p. 140)

7 Intitulada: Um olhar nacional sobre a amazônia: apreendendo a floresta em textos de euclides da cunha. A pesquisa já foi mencionada no item “Do Caburaí a Ilha da Magia”, por isso neste momento, na tentativa de não ser repetitiva, faço apenas referencia a sua “tese de doutorado”.



a atenção do então viajante sobre as narrativas e os significados que ela constrói. Segundo o autor, Euclides da Cunha para além de suas intenções pessoais que envolvia a obtenção de prestígio científico e literário, preocupava-se com a forma de narrar pois acreditava que “a Amazônia necessitava ser 'limpa' das significações impostas pela literatura de viagem que sobre ela tinha sido escrita desde o século XVII” (GUIMARÃES, 2006, p. 52). Nas palavras do então “pretendente a viajante das bandas de cá”, citadas por Leandro Guimarães:

Nada te direi da terra e da gente. Depois, aí, e num livro: *Um paraíso perdido*, onde procurarei vingar a Hilo e maravilhosa de todas as brutalidades das gentes adoidadas que a maculam desde o século XVII. Que tarefa e que ideal! (p. 227) (GUIMARÃES, 2006, p. 52).

Euclides da Cunha, segundo o amazonense Márcio Souza (2010) “redescobre o seringueiro explorado” e seu olhar crítico lhe rende, ser visto aos olhos dos coronéis seringalistas como um “pobre demente que não sabia o que dizia numa literatura intruncada”.

Mario de Andrade e Raul Boop também foram “viajantes” que, por meio de suas obras ajudaram a construir versões da Amazônia brasileira e de seu povo. Foram eles, dois antropófagos andarilhos a buscar elementos para a construção criativa de uma arte, literatura e cultura com raízes nacionais. Á exemplo de suas produções, podemos destacar: “Macunaíma: um herói sem nenhum caráter” de Mário de Andrade, que na figura de Macunaíma, personagem retirado da lenda indígena do povo Macuxí, apresenta ao longo do romance elementos constituintes da cultura brasileira. Macunaíma, durante sua travessia pela extensão do território brasileiro vai se miscigenando, transformando a si próprio e os lugares aos quais passa a pertencer. Sobre a contribuição de Mário de Andrade para a narrativa amazônica também podemos citar, conforme aponta Ângela Dias (2015, p 64), a obra “O Turista aprendiz”, onde o autor conta relatos de sua viagem ao norte do país a qual, inclusive, foi fonte de pesquisa para a escrita do romance Macunaíma: o herói sem



nenhum caráter”. No que se refere a Raul Boop, destaco o “poema maior” *Cobra Norato*, onde o autor se apropria das inúmeras lendas e mitos amazônicos para fazer sua escrita e contar suas experiências por estas terras de cá. Para Márcio Souza (2009) Raul Boop foi um dos que melhor soube entender a amazônia brasileira e a complexidade de seu povo.

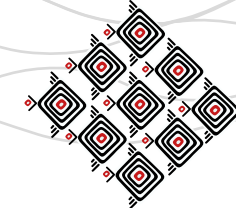
Muitas foram as narrativas que ajudaram a construir o que hoje entendemos como Amazônia brasileira e os exemplos que trago aqui são muito poucos e ditos aligeiramente, até porque, minha intenção é conhecer e contar as versões dos povos tradicionais, dos artistas locais, dos moradores do norte, hoje tão diversos. Ainda que poucos, os artistas roraimenses e nortistas vem produzindo sua arte e recontando a história. Os indígenas hoje frequentam escolas que seguem os padrões curriculares ditados pelos não indígenas, adentram a universidade, frequentam os cursos de graduação e pós-graduação e, neles, apresentam suas narrativas e registram suas histórias para além da oralidade. Como um ato de re-existência se reinventam para permanecer vivos.

Me coloco então nesta pesquisa como uma andarilha disposta a ouvir, ver, sentir e conhecer as narrativas do lugar – Roraima e Santa Catarina – e, com elas e a partir delas pensar proposições educativas e performativas que abordem as questões interculturais. Por ora trago apenas o contexto de Boa Vista e de Roraima. Lugar que me movimentou a olhar a educação, arte e cultura de forma diferente e me desafia a buscar interlocuções e diálogos inter-culturais com sul – lugar onde fui parida – e que hoje redescubro a partir do norte.

Referências bibliográficas

ASBURI, Michael. **O Hélio não tinha Ginga**. In: BRAGA. P. (Org). Fios Soltos: a arte de Hélio Oiticica. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.



BOAVENTURA SANTOS, S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo Cortez, 2011.

BOAVENTURA SANTOS, S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo censo comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011.

BUORO, Anamelia. B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

CANCLINI, Nestor, G. Culturas Híbridas. São Paulo, 4 ed. Tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. Edusp, 2003.

DIAS, Angela. M. A descrição do mundo de Verônica Stigger ou uma antropofagia desidratada. Belo Horizonte: *O Eixo e a roda*, n.1, v.24, 2015. p. 61-76.

ESPIRIDIÃO, Francisco. Histórias de Garimpo: Extração Mineral em terras Roraimenses. Fortaleza: Tipoprogresso, 2011.

FAVARETO, Celso. A invenção de Hélio Oiticica. São Paulo: FAESP, 2000.

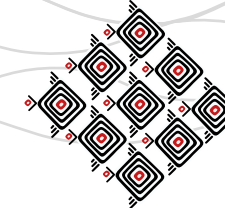
GUIMARÃES, Leandro. B. Um olhar nacional sobre a Amazônia: *apreendendo* a floresta em textos de Euclides da Cunha. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

OITICICA, Hélio. in FILHO, O. C (Org). **Hélio Oiticica: O museu é o Mundo.** Catálogo de Exposições. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

OITICICA, Hélio. Encontros. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

____ **Aspiro ao grande labirinto.** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

NOGUEIRA, Helen. P. da S. O governo de Ottomar de Sousa Pinto (1991-1994): um caso de populismo? Monografia de Conclusão de Curso. Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2014.



SILVA, Ivete Souza da. **Antropologia Cultural Brasileira e as práticas Inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: Contribuições Ecologistas e Interculturais para a formação de professores(as)**. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de pós Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2013.

SILVA, Ivete Souza da; **SARMENTO**, Georgina Ariane Rodrigues. **Arte e Intercultura na Terra de Makunaima: Uma Pesquisa nas Escolas Estaduais de Boa Vista-RR**. Artigo apresentado no III Encontro Internacional de Jovens Investigadores - ed. Brasil, 2017.

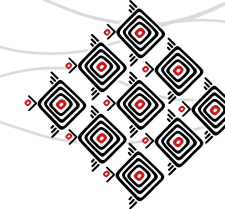
SILVA, Ivete.; **SILVA**. Jefferson. T. S. M; **LUGE**, Vinícius. O. **CRUVIANA: grupo de estudo e pesquisa sobre educação, arte e intercultura**. Anais IV COLBEDUCA e II CIEE, 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal, 2018.

SILVA, Ivete Souza da; **BAPTAGLING**, Leila Adriana. **Políticas públicas e o ensino de artes: o contexto de formação e atuação docente em Roraima**. Revista Diálogos Maringá v. 19, n.2, p. 849-870, mai.-ago./2015.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Manaus: Valer, 2009.

_____ **A expressão Amazonense**. Manaus: Valer, 2010.

SPERLING. David. **Corpo + Arte = Arquitetura**. In: BRAGA. P. (Org). Fios Soltos: a arte de Hélio Oiticica. São Paulo: Perspectiva, 2008.



RUA| RESIDÊNCIA ARTÍSTICA ARTÉRIAS URBANAS: PENSANDO MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

Jaqueline Carvalho Bezerra – UFPI¹
Áurea da Paz Pinheiro – UFPI²
Alexsandra de Moraes Cerqueira – UFPI³

Resumo

Este trabalho trata das experiências realizadas na “RUA| Residência Artística Artérias Urbanas”. Ela é um dispositivo criado como parte do projeto de mestrado em Arte, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Piauí-UFPI que propõe um ambiente de contaminação criativa por meio da arte contemporânea entre artistas que se inter-relacionam com a cidade de Parnaíba localizada no estado do Piauí. A residência propõe experimentar diferentes significados para memória, patrimônio cultural, território e estética relacional no centro histórico desta cidade, historicamente reverenciada por seu caráter cosmopolita, pois guarda em sua essência diálogo com outros lugares por ter suas memórias como porta de entrada para o comércio entre a Europa e o Norte do Brasil. São mais de 300 anos de vivências e transformações, constituindo um dos conjuntos arquitetônicos dos mais antigos do Brasil, e hoje integrada uma Área de Preservação Ambiental – APA, estrategicamente situada em uma das regiões mais belas do país, em pleno Delta do Parnaíba. A “RUA” pensa o espaço urbano como plataforma privilegiada para articulações e ativismos.

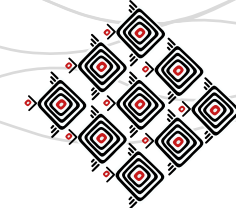
Introdução

Nas vivências impregnadas do diário a produção de símbolos é uma percepção capacitada pelo sentido dado às formas, subjetividades ou ambas, em especial quando se trata do homem

1 Mestranda em Museologia pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Gestão Pública em Gênero e Raça e Arteterapia; Graduada em Artes Plásticas. E-mail: jaquezumbido@gmail.com

2 Doutora em História (Unicamp) e Pós-doutora em Museologia Social (Universidade de Lisboa). Coordenadora do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional, em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Piauí (PPGAPM-UFPI). E-mail: aureapinheiro@ufpi.edu.br

3 Mestra em Museologia pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Língua Espanhola; Graduada em Língua Espanhola. Tutora da Universidade Estadual do Piauí e professora do Estado do Piauí. E-mail: leletamoraes@gmail.com



em uma cultura. Dessa forma como escrever a história do homem se não por seus significados e significantes elaborados por estes aos seus símbolos? É possível?

Compreender o homem contemporâneo nos invoca tocar no processo dessas construções de símbolos nos processos indivíduo, coletivo e seu meio, seja pelos símbolos-formas, símbolo-subjetividades, símbolos-formas-subjetividades elaborados por processos, criatividade, consciência, sensibilidade, cultura, etc.

O artista contemporâneo tem buscado estar sempre um passo à frente. Com um olhar cuidadoso ele põe sua criatividade, engenho e empenho a serviço do desenvolvimento do seu objeto de arte ou em muitos casos na arte contemporânea o que vamos chamar de processo criativo, trazendo mudanças na produção e circulação simbólica, o processo de reificação.

O crescimento urbano é uma das causas que intensifica a hibridação dessas informações e cultura, não sendo apenas os meios de comunicação. Dessa forma foi e é necessária uma revisão dos hábitos, uma invenção de identidades coletivas recicladas uma vez que a comunicação imaterial está interpenetrada também nos espaços urbanos, na arte e comunicação. Nesse entre meio o artista 'um passo à frente', busca produzir provocações não só nos espaços urbanos, mas provocar novos remix nas relações sociais.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como sujeitos sociais (HALL, 2001, p.9).

Existem muitos símbolos cuja natureza e origem não são individuais, mas sim coletivos, passando a serem “representações coletivas”, e estas representações são dadas numa constituição ampla das sociedades pelas relações de poderes como apontado pelo filósofo Foucault, que se dão pela forma mais próxima da verdade, que demonstra um dispositivo de poder:

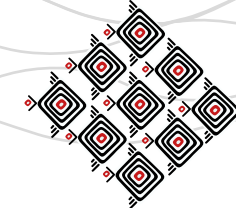


[...] para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la (FOUCAULT, 1999, p. 29).

No Brasil a inserção estética da arte urbana tem crescido nos últimos anos tanto pela aparição constante em ações artísticas individuais, em processos colaborativos ou por ações curatoriais direcionada, o tema voltado as manifestações artísticas urbanas foi inicialmente muito marcada nas grandes capitais do sudeste do país, e sua presença em novos espaços do território tem se dado principalmente pela difusão implementada por museus e centros culturais voltados para a arte moderna e arte contemporânea, atendendo as metamorfoses do olhar. Como diz Rizzi no material educativo Olho Vivo:

O olhar cotidiano, fragmentado, superficial, descontínuo, lacunar, característico da contemporaneidade, é seletivo mas não reflexivo. A experiência artística provoca a percepção, a ver em profundidade, estimula o olhar cuidadoso, apreciativo, crítico e criador (1998, p. 20).

A força da ligação de fios individuais a experiências coletivas é um grande catalizador de compartilhamentos, encruzilhadas, eixos, conexões, movimento e inclusive não-movimento, permitindo não só trocas, mas experimentar sair do seu território, sentir o processo de desterritorialidade e reterritorializar na zona dos microprocessos da subjetividade. Dessa forma o processo de residência artística valida a significação de ruptura intermediado pelo intercâmbio, pela troca e a experimentação produzida por uma residência.

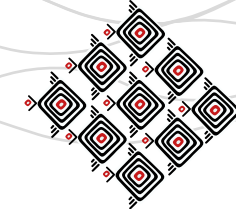


Sem segregação da sensibilidade o processo da residência artística tem como palavra de ordem o deslocamento, com a RUA| Residência artística Artérias Urbanas não é diferente. Ver implica se deslocar. Mas em meio à crise da percepção visual, dos dispositivos oculares do modernismo, acabamos tendo um grande emaranhado difuso, obstruído, tomado por uma quantidade monumental de informações que são mais indiscerníveis que possíveis. Então precisamos ver. Mas com um olhar privilegiado, pois cada vez mais olhamos o mundo sob o nosso ponto de vista, então, precisamos olhar entre as coisas, #brecha.

A brecha é essa possibilidade poética que o mercado não pode alcançar, a revisão dos hábitos. A nossa brecha aqui será a residência artística permanente com o intuito de provocar uma oxigenação na forma de pensar a memória e o patrimônio cultural da Avenida Presidente Getúlio Vargas, Porto das Barcas e área de entorno (tombados pelo Iphan desde 2008) na cidade Parnaíba, no Estado do Piauí, realizada com oito artistas entre locais e deslocados interessados, pois só há revisão dos hábitos se já houve comunicação com o espaço (essa é a característica dos artistas deslocados). E a partir dessa vivência artística o resultado é uma mostra do processo criativo itinerante, começando pela ocupação de um lugar de memória, uma casa, que sofre o processo de deterioração no Centro Histórico da cidade e um curta experimental chamado #brecha.

Nesse passo entendemos que o espaço urbano, ou seja, a cidade é uma plataforma privilegiada para articulações dos ativismos, ora ela é palco, produto, processo, lugar de encontro, enfim, ora uma esfera de convergências e divergências, e o artista aqui funciona como esse corpo que não segue doutrinas, é muitas vezes um descatrabilizador invisível.

A residência artística está abrigada no Espaço Cultural Balaio, localizado dentro do Conjunto Histórico e Paisagístico da cidade de Parnaíba tombado em 2008 pelo Iphan, onde a residência artística RUA está abrigada com encontros quinzenais, sempre buscando inflar o fluxo a partir de um fomentador colaborativo para realizar o disparo #brecha, esse colaborador de disparo é mui-



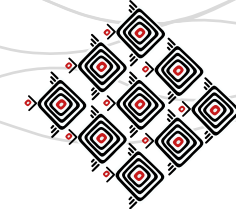
tas vez um artista, um arte educador, pesquisador, produtor, gestor cultural etc.. trazendo essa relação com o espaço amparada na Estética Relacional.

Ao justificar o surgimento da estética relacional, Nicolas Bourriaud especifica a arte dos anos 90 esboçando questionamentos desde a forma “material das obras” (2009, p.15) em exposição, pois na arte contemporânea não implica necessariamente em um objeto de arte, mas em outras situações a apresentação da partida de um processo criativo em desenvolvimento. Mediante esses novos formatos, ele suscita buscar uma linha dialógica como a forma de interpretação, de maneira que não seja analisado apenas sob a pena dos velhos questionamentos para “lamentar a ausência de respostas” (2009, p. 9), levantadas muitas vezes pela crítica produzidas num tom de questionamentos ultrapassados apenas para figurar a apresentação de abordagens. O papel da crítica é suscitar o levantamento, a problematização ou pontuações que uma exposição apresenta muitas vezes como um complexo labirinto, “a atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais” (2009, p.15).

Essa história [da arte], hoje, parece ter tomado um novo rumo: depois do campo das relações entre Humanidade e divindade, a seguir entre Humanidade e objeto, a prática artística agora se concentra na esfera das relações inter-humanas, como provam as experiências em curso desde o começo dos anos 1990 (BOURRIAUD, 2009, p. 39-40).

Desenvolvimento

Buscando dentro desse processo minimizar o distanciamento frio de uma pesquisa técnica, é necessário a utilização de atividades sensíveis como meio de aproximação. Duncan Cameron é apresentado como um dos expoentes da aproximação da área da comunicação com os museus durante a década de 60 e A. Wright na década de 70, estes autores estavam baseados na teoria da informação que abordam a cadeia emissor-meio-receptor-feedback.



Nessa época várias instituições começaram a realizar estudos voltados ao público e se apoiaram na semiótica, como aconteceu com o Museum of Modern Art de Nova York em 1978 até o Louvre em 1980, nessa década um série de teóricos voltados a compreensão dos museus como canal de comunicação se voltou também a semiótica, nesse período ocorreu um avanço no desenvolvimento nos processos de desenvolvimento de exposições, onde os Estados Unidos e o Canadá passam a ser pioneiros na elaboração de material de apoio para dá suporte aos processos expositivos, na década de 90 floresceu as exposições participativas e o aprendizado passa a ser um dos elementos críticos dos objetivos do museu.

No mundo contemporâneo os museus têm enfrentado grandes e variados desafios, pois a realidade, é que a maioria dos grupos sociais não observam os museus de forma “viva”, dinâmico, interativo. Dessa forma utilizaremos a estética relacional desenvolvida por Nicolas Bourriaud tomando a reificação como tendência, para ele a ‘...arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, fator de sociabilidade e fundadora de diálogo. Uma das potencialidades da imagem é seu poder de reliance [sentimento de ligação]...’ (1998, p.4-5).

No Brasil os equipamentos culturais por receber investimentos estatais sempre foi regido inconscientemente pelo reflexo da constante transformação política, o que reverbera o olhar do Estado sobre a cultura, oprimindo veladamente as experimentações artísticas, usurpando um espaço adequado as posturas de enfrentamento que a arte sugere, se fazendo perceber, a importância de espaços autônomos no intuito de fugir das adequações oficiais. Na década de 30 podemos encontrar o Clube dos Artistas Modernos- CAM, criado em São Paulo um dia depois da Sociedade Pró-Arte Moderna –SPAM em oposição a conduta elitista.

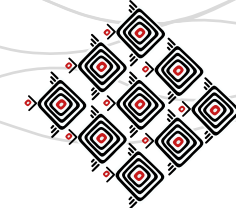
Em 1966 surge a Rex Galery&Sons também criada em São Paulo questionava o mercado de arte vigente, o papel do artista, espectador e propunha outros modelos ao ensino de arte no Brasil além de pensar formas alternativas de circulação da arte experimental, a audácia durou apenas onze meses, um claro ato de resistência ao recente golpe de 1964.



Foi apenas na década de 70 com a chegada dos produtos norte-americanos que o Conselho Federal de Cultura-CFC se preocupou com a valorização da produção cultural local, surgindo a Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, e em 1978 por demandas em parceria com a FUNARTE surge na Universidade Federal da Paraíba- UFPB o Núcleo de Arte Contemporânea - NAC|UFPB. Em posse dessas informações, Kamila Nunes apresenta sobre esse contexto histórico que:

A ruptura dos suportes tradicionais de arte, a crítica aos seus sistemas oficiais, as relações entre obra e contexto, as implicações da arte processual e o experimentalismo vivenciado pelos artistas, são algumas das situações que influenciaram nas mudanças de paradigma dos próprios espaços, sejam eles institucionais ou não, e que precisaram, por sua vez, adequar-se a estas urgências. Todos os exemplos já históricos citados aqui ilustram um novo tipo de relação que a obra e o artista podem assumir nos espaços voltados para a arte experimental (2013, p. 25).

Após essa contextualização histórica sobre a liberdade de expressão no Brasil, a RUA engajada nessas brechas, se volta para uma produção tomando a pesquisa-ação + laboratório-colaborativo reunindo aprofundamentos no contexto da arte contemporânea para abordar o patrimônio cultural, a memória, os novos processos museais, o fomento da identidade cultural, a busca da educação museal e patrimonial, numa relação a urbanidade do espaço utilizando a estética relacional, no desenvolvimento dos processos criativos, que buscam dialogar de forma afetiva e sensível através desses dispositivos da arte, buscando a agregação dos artistas residentes e outrora estender a outros artistas para além da cidade de Parnaíba, mas em parceria com os artistas locais.



[...] concebido enquanto processo subjetivo da população de sentir-se parte de um território, pertencente ao lugar. Ou seja, o sentido de pertencimento e a questão de identidade territorial têm relação com a(s) territorialidade(s) de cada grupo social (VARGAS, 2006, p. 101).

Urgiu, portanto, desenvolver e realizar atividades sensíveis ao território, às pessoas, aos patrimônios cultural e natural, com o objetivo de criar ações sistemáticas de natureza socioculturais, permitindo aos residentes da cidade o conhecimento e reconhecimento do seu rico e complexo patrimônio cultural e natural, permitindo, assim, que atribuam sentido e significado ao tombamento e traduzam esse sentimento para seus processos criativos.

Estado da Arte

A Cidade Histórica de Parnaíba vive-se um estado de calamidade pública, em oposição ao que deveria ser um planejamento urbano que valorize as pessoas, suas histórias e memórias, que valorize o patrimônio cultural e ambiental. Atualmente muitas das edificações da Avenida Presidente Getúlio Vargas, Porto das Barcas e região de entorno, ainda que tombadas, encontram-se em avançado estado de deterioração, desocupadas ou muito (algumas totalmente) descaracterizadas, além do uso residencial para o comercial ou de serviços, com muitas casas sendo adaptadas para tornarem-se lojas ou clínicas.

A consequência maior desse fenômeno para o lugar é que ocorre “um desequilíbrio entre a dinâmica diurna da superconcentração de pessoas e atividades e o esvaziamento noturno, comprometendo ainda a utilização e manutenção dos espaços de lazer e cultura” (PAIVA, 2003 APUD CUNHA, 2004, p. 29). Esse fator também gera problemas de segurança pública, afastando ainda mais as pessoas do lugar, além do aumento de depredações aos edifícios.



Fig. 1. Mapa do patrimônio tombado e entorno em Parnaíba.



Considerações finais

A residência artística é uma alternativa contemporânea de sabotagem a produção individual e desconectada, uma alternativa a modelos capitalistas que fragmentam processos de individualização e subjetivação. Ultrapassando o vínculo dos padrões de produção embasado em recursos econômicos, a busca com a relação ao desconhecido permitindo outras articulações, como acessar uma experiência-brecha, que promove deslocamentos.

Pensar em uma residência tenciona a criação de uma grande rede, e dessa forma refletir como criar algo que funcione de forma orgânica, dinâmica e fluida principalmente quando temos desafios para estratégias estruturais, administrativas, políticas e econômicas. Mas a intenção é descolar novos hábitos, buscando recursos disponíveis como o pensamento e principalmente a imaginação, para empreender em condições favoráveis afim de desnaturalizar discursos históricos de mecanismos viciados.

Dessa forma apresentamos alguns resultados a partir da Residência Artística como o: 'RUA no Disparo #brecha: corpo, memória e audiovisual'. Na construção desse disparo #brecha convidamos o arte-educador Fábio Lopes, professor do Instituto Federal do Piauí – IFPI e mestrando em arte, patrimônio e museologia que utilizou o recurso audiovisual, sensibilizando inicialmente através do conto do residente Gualberto Júnior apontado pela mídia social whatsapp no grupo da RUA em 10 de Junho de 2018, contida na teoria desenvolvida por Gilles Deleuze & Felix Guattari:

Sobre poéticos disparos em meio ao caos e calma da fritação imanente...

“Então, falando um pouco mais do conceito Deleuzeano utilizado nos livros Mil-Platôs e Anti-Édipo, consiste numa prática, estilo de vida Nômade, nós não podemos compreender o corpo sem órgãos, e sim viver a sua infinitude de significados e significantes contidos nessa teia existencial. Nosso corpo em si trabalha como uma máquina que produz. O corpo acaba se tornando organismo, daí lhe dão utilidade, ele se insere em nossa sociedade

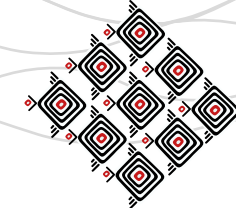


Fig. 2. Residentes na leitura do conto de Gualberto e texto de Deleuze e Guattari + piquenique – Imagem | JaqueB.



Fig. 3. Captações de imagens feitas do residente Gualberto Júnior no dispositivo fotógrafo cego.



Fig. 4. Outras captações de imagens feitas pelos residentes no disparo #brecha com o dispositivo fotógrafo cego

realizando determinados fins a favor da ordem de sobreviver. O órgão é sempre instrumento de algo para além dele mesmo, neste caso, o social. E assim nos tornamos fracos e infelizes...

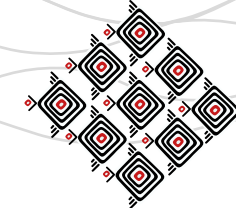
Assim meus caros nossos órgãos se tornam inimigos do organismo. Ou seja, devemos declarar guerra contra nossos próprios órgãos para criar nosso corpo sem órgãos dentro do nosso corpo com órgãos e viver de uma maneira mais plena com essa burla sistemática instituída dentro de nós mesmos.

Com a criação de um corpo sem órgãos o corpo se torna improdutivo em certos sentidos para se tornar intensivo. Largamos a moral e entramos na ética da lógica dos sentidos. As coisas tem novas maneiras de fluidez.

Você acorda e percebe está vivo, não é um instrumento, mas um conjunto de sensações, inclusive aquela que lhes fazem felizes da maneira que vocês são: seja relacionado a conhecimento, classe social, estilo, gênero, etnia. Você será do jeito que quiser dentro desse novo corpo que criou” (GUALBERTO, 2018).

O processo de construção e sedimentação da leitura acontece sempre permeado do que chamamos de ‘piquenique’, onde cada residente traz um come e bebe para compartilhar enquanto se constrói a linha de raciocínio no alimento da imaginação. Nesse processo foi lançada a proposta do dispositivo ‘fotógrafo cego’, onde os residentes de olhos vendados disparavam comandos pela fala a fim de fazer com que os outros residentes acompanhassem os comandos, na ausência do órgão olho, os órgãos da audição, do tato e do olfato deram vasão as demandas nas captações de imagens.

Em seguida surgiu a seguinte inquietação em nossas mentes emanada de forma verbal pelo Artista Fábio Lopes “vamos tentar imaginar e criar uma ciranda de corpos sem órgãos” daí a conjuntura de meus sentidos e acredito que os sentidos dos demais artistas residentes, entrou em um estado que eu denominei “estado de fritação”, no qual a ciranda se constituiu em virtude de órgãos interligados, que a partir do momento que culminavam entre si com suas



artérias, texturas e seus cheiros mais harmoniosos na perspectiva da essência de uma flor, ao pior de todos como o cheiro de um cu ou de qualquer outro órgão em estado de putrefação. A medida que culminavam entre si de forma circular a ciranda acontecia e tornavam-se um órgão dentro de outro órgão até sair de dentro um do outro e se chocarem novamente, e assim a ciranda vai, e assim a ciranda vai... (Relato do residente Gualberto)

Encontramos ainda o depoimento da residente Flora Castelo Branco Rego:

BEIRA RUA, BEIRA ESQUINA

Aonde começa a rua? Trago como título deste relatório um trocadilho com a obra de Assis Brasil “Beira rio, beira vida” a qual junto com nossa pesquisa, acontece na cidade de Parnaíba, à margem do rio, hoje, rodeado de ruínas. O que ocupa esses vazios? Questiono para então constatar que o disparo ao próximo passo se estabiliza na disritmia, a rua vazia, o fluxo até a borda marginal.

Sob o estudo do fotógrafo cego segue-se para a brecha. Não existe voz, e nem precisa. O corpo está ali mesmo que sem órgãos, pausando o tempo diante dos gemidos da rua.

A rua, ditada como via pública urbana, geralmente ladeada de casas, prédios, muros ou jardins, faz jus ao movimento maré, hora cheia, hora não. Não? Resinifiquemos o que é cheio ao sair pela porta e procurar qual caminho leva ao rio. Tão variável com suas infinidades de ruelas, possibilita assim diferentes bordas diante do que se propôs (Relato e imagem da residente Flora Rego).



Fig. 5. Construção do storyboard para a construção audiovisual do curta #brecha – Imagem| JaqueB.

Após a ciranda de corpos sem órgãos, foi apresentado o desenvolvimento de um novo dispositivo, a partir da experiência do ‘fotógrafo cego’, pensar a construção de um storyboard para construir um processo audiovisual, para falar agora das casas sem órgãos da região tombada de Parnaíba.

Após a realização do roteiro coletivo, foram realizadas as gravações em dias de jogos do Brasil da copa de 2018, onde o espaço urbano tombado da cidade de Parnaíba apresentou os personagens no instinto da andança da RUA na rua com o propósito de construir o curta metragem #brecha. E como ‘presente’ suscitando o antropólogo Marcel Mauss no livro Ensaio sobre a Dádiva, surgiram sequencialmente artistas na rua, em sua maioria poetas e um músico, a rua da vida real. Surgindo o curta metragem #brecha. Assista: <https://youtu.be/fQHfXbv04GE>.



Referências bibliográficas

BAURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009. (Coleção Todas as artes).

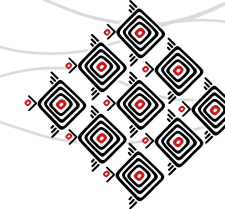
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Kamilla. **Espaços autônomos de arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **“O Direito à Cidade”**. 1ª ed. São Paulo: Moraes, 1991.

RIZZI, MC; OLIVEIRA, C. **Olho Vivo**. Material educativo elaborado no contexto da mostra organizada por Glaucia Amaral sobre o Ballet do IV Centenário de São Paulo, SESC Pompéia, 1998.

VARGAS, Heliana Comin; CASTILHO, Ana Luisa Howard de (org.). **Intervenções nos centros urbanos: objetivos, estratégias e resultados**. São Paulo: Manole, 2006.



MINHA CASA É UM MUSEU: A ARTE LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA

Jorge Fernando Lobato Sarges¹ - UFPA
Agência Financiadora: CAPES - PROF-ARTES

Resumo

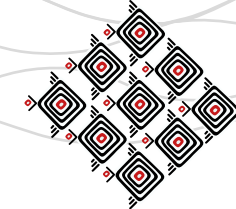
Esta pesquisa nasce a partir de experiências como professor de Artes na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irmã Stella Maria na cidade de Abaetetuba-PA, com turmas do ensino fundamental (de 6º ao 8ºano). Tem como objetivo propor um ensino de Arte a partir do diálogo entre conteúdo curricular e a arte local. Desse modo discorre sobre a importância da apropriação da arte local pelo professor, bem como do conhecimento gerado pela mesma e seu potencial de colaboração para o ensino de Arte, e da necessidade do professor (re)conhecer a produção artística de sua cidade e levar ao conhecimento da comunidade, para fins de reconhecimento e valorização. Utilizamos como estratégia de identificação, uma placa com a inscrição **Minha casa é um museu**, na casa dos artistas da cidade, como forma de criar pontos de referências para professores, estudantes.

Palavras-chave: (Re)conhecer. Arte local. Ensino de arte.

Introdução

Arte é arte em qualquer parte do mundo. Isso não quer dizer que arte seja tudo igual. Muito pelo contrário. Quer dizer que cada lugar tem sua própria arte, que não pode ser considerada mais ou menos importante, mais ou menos arte. Onde há arte é sinal que ali existe vida humana, pensamento, reflexão, conhecimento, política, questionamento, indignação, etc.

¹ Artista Visual, professor de Artes da SEDUC-PA, licenciado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará, especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Pan-americana, especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo PROEJA/PRONATEC/ UFPA, mestrando em Artes pelo PROF-ARTES UDESC/UFPA. Email: jf.sarges@bol.com.br



Neste artigo proponho-me a falar sobre a arte do meu lugar, do meu terreiro². A arte e a cultura de Abaetetuba que me mundiou³ e me abriu muitas possibilidades, como a de ver o meu lugar com outros olhos e compartilhar o que temos de bom.

Assim como qualquer outro lugar, Abaetetuba tem seus problemas, sociais, políticos, econômicos, educacionais, etc., e não pretendo fechar os olhos para isso, mas, no momento, não vem ao caso divulgar, pois a imprensa já faz isso muito bem.

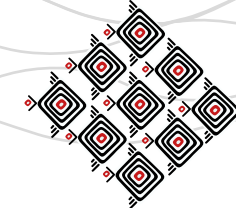
Este projeto é uma proposta que surge a partir de da necessidade de amenizar a falta de espaços de referências artísticas no município de Abaetetuba. Na busca por espaços de possíveis diálogos entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular. Tem como principal objetivo a aproximação do ensino formal de arte, produzido nas escolas de Abaetetuba, com a grande riqueza de conhecimento dos saberes populares, através do diálogo da escola com a arte local de Abaetetuba, buscando a (re)aproximação da escola com a vida, o que entendemos também como um dos desafios da escola contemporânea.

Tomando como uma das bases teóricas de nossa abordagem o conceito de Flavia Maria Cunha Bastos **Arte educação baseada na comunidade**, discutimos sobre a valorização da cultura local e os recursos disponíveis na comunidade. Pretendo apresentar no primeiro momento, um pouco do encantamento da cidade de Abaetetuba, minha relação com essa cidade, onde moro desde os nove anos de idade, as experiências artísticas vividas na referida cidade que me levaram a seguir pelos caminhos da arte.

Apoiados também pela importância de aproximar **a criança, o seu cotidiano e as aulas de arte**, apresentamos aqui algumas experiências com o ensino de arte na Escola Estadual Irmã Stella Maria e a importância da valorização e utilização dos conteúdos da arte local de Abaetetuba

2 Terreiro: O espaço entorno da casa, capinado e limpo, quintal. Retirado do *Glossário Abaetetubense palavras e expressões do linguajar regional* de Jorge Machado, Alquimia, 2005.

3 Mundiari: 1. Magnetizar, assombrar. Poder que certos animais tem de hipnotizar ou imobilizar, encantar.



que resultou em uma experimentação metodológica para o ensino de Arte, a intervenção ***Minha casa é um museu*** que poderá servir como material didático para professores e alunos na busca por pontos de referência da arte e da cultura local no município de Abaetetuba para estimular a utilização dos conteúdos locais nas aulas de Arte.

Minha casa é um Museu

Desde o início de minha prática como professor de Artes em Abaetetuba-Pa, tenho buscado fazer do espaço escolar um local para a vivência artística pela experimentação, pelo fazer artístico, pela aproximação da escola com os artistas locais, buscando um (re)aproximação da escola com a comunidade.

Apesar de Abaetetuba ter conquistado grande visibilidade a partir da produção do artesanato de miriti⁴ e principalmente a partir da associação desse artesanato a uma das maiores festas religiosas do mundo, o Círio de Nazaré em Belém do Pará, em Abaetetuba, esse elemento da cultura popular ainda é muito restrito aos ateliês, ou seja, a produção do brinquedo de miriti – como expressão cultural contínua e cotidiana – ainda é pouco estimulada e pouco visível no dia-a-dia da cidade.

Quem vive em Abaetetuba, ou quem conhece a cidade, sabe que o artesanato de miriti que o mundo vê, (principalmente no mês de outubro) é apenas o resultado da produção cultural cotidiana que acontece em Abaetetuba. Existe uma potencialidade artística nas mais diversas linguagens durante o ano todo, que serve inclusive como base para a produção do artesanato de miriti.

4 Miriti é a matéria prima retirada do miritizeiro (*mauritia flexuosa*) que é uma palmeira abundante na região de Abaetetuba. Sua altura varia de 30 a 50 metros. É uma árvore familiar de múltiplo uso: meio de subsistência, cestaria, material de artesanato, complemento na construção de habitações, fruto de agradável sabor, com inúmeras possibilidades. Amacia polpa da bucha da palmeira, após a retirada casca de talas que a envolve, é suporte para fabricação do tradicional Brinquedo de Miriti, joia do artesanato artístico, que é símbolo de Abaetetuba (LOUREIRO, 2012).



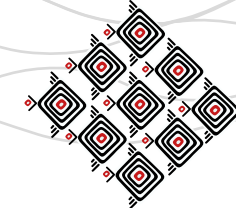
Daí surge um fenômeno um tanto quanto intrigante e, no mínimo, contraditório: o artesanato de miriti, o ícone da cultura abaetetubense, tem mais visibilidade para fora do que dentro da própria cidade. É como se nascessem discretamente nos ateliês, e como num passe de mágica surgissem já todos coloridos, para quando chegar o mês de outubro viajarem “escondidos” durante a noite em um caminhão baú, embalados em grandes caixas de papelão até Belém, para de lá ganharem o mundo.

Por outro lado, todas as outras expressões artísticas de Abaetetuba como a música, a literatura, o folclore, as artes visuais, etc, uma grande riqueza que é, ao mesmo tempo, matéria prima e fruto desse artesanato de miriti, continuam no anonimato, até mesmo para os próprios moradores da cidade.

Para o artesão Valdeli Costa⁵, a escola é um dos lugares onde se pode promover a aproximação do povo com a arte local, “a escola precisa se apropriar desse elemento cultural tão forte que é o brinquedo de miriti”, mas para isso, precisa se (re)aproximar da arte local, conhecer, para então mostrar aos alunos.

Nas atividades práticas de artes com os alunos de diversas idades, inclusive jovens e adultos, na Escola Estadual Irmã Stella Maria, em Abaetetuba-Pa, foi possível perceber as reações e expressões de pessoas que, apesar de conhecerem a cultura do miriti, nunca haviam tido um contato mais próximo com o artesanato. O que deveria ser algo familiar a eles, na verdade, despertou um estranhamento. Foi possível observar nos olhares um encantamento em poder colorir seu próprio brinquedo com suas cores preferidas, ao seu gosto e seu saber. Muitos deles nunca tinham tido a oportunidade de, ao menos, pintar seu próprio brinquedo. As expressões foram as mais diversas: alguns demonstravam prazer, alegria, outros o medo de “errar”, de “estragar”,

⁵ Entrevista com o autor: Valdeli Costa é mestre-artesão de brinquedo de miriti com vasta experiência. Já representou a cultura abaetetubense e paraense levando o artesanato de miriti em diversos estados e países como França e Itália.



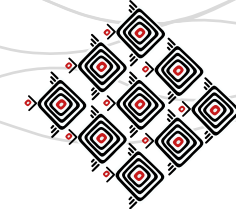
além da preocupação em deixar o seu brinquedo bem bonito, cada um do seu jeito, com seu encantamento. É Carneiro que afirma que “o encantamento do brincar não vem de fora pra dentro, mas é fruto da sua criação que transforma o real em imaginário originando um mundo de ilusões, com características próprias e que, muitas vezes pertence só a si próprio”. (CARNEIRO, S/D)

Ao manusear o material, seja para confeccionar um brinquedo, seja simplesmente para pintá-lo, o adulto aciona sua criatividade tão exercitada na infância e aos poucos esquecida com a maturidade. Resgata suas lembranças, suas reminiscências, ou seja, vive e revive ao mesmo tempo.

A partir destas observações fica mais fácil entender o porquê que o brinquedo de miriti conseguiu conquistar tamanho destaque dentre as diversas manifestações artísticas de Abaetetuba.

Hoje, apesar de todo seu vigor artístico, Abaetetuba com seus 123 anos de história, não dispõe de dispositivos culturais tradicionais como museu, galeria de arte, teatro. Contudo é possível contar com a grande riqueza e diversidade dos artistas, a cultura local, as manifestações populares, etc., e tudo isso pode, e precisa, ser melhor explorado, principalmente por nós professores. A casa/ateliê de cada artista são espaços onde nós professores podemos nos apoiar para desenvolver metodologias de ensino diferenciadas. Para que possamos desenvolver a verdadeira Educação *em arte e para arte*, é fundamental que os alunos tenham não só o contado com as obras, mas também com os artistas que são a fonte do conhecimento contido na obra de arte.

Outro objetivo deste trabalho é fazer a comunidade ver o artesão, o oleiro, o ceramista, aquele que tece o paneiro, o contador de histórias, ou seja, os produtores da cultura popular, também como artistas, criadores, produtores de conhecimento que são. Para isso, podemos partir da sala de aula para a arte local, ou mais do que isso, podemos trazer o próprio artista para a sala de aula. Precisamos (re)olhar aquilo que temos, com olhos que tornam precioso aquilo que vê. A partir dessa atitude podemos ver ou criar espaços alternativos para o diálogo entre a escola a comunidade.



Esta pesquisa me possibilitou olhar de forma diferente e mais otimista para o conteúdo artístico da minha comunidade, algo que sempre esteve ali, o tempo todo, e eu não percebia as possibilidades que estavam a minha disposição. Ao observar com mais cautela, pude ver quanta riqueza temos para utilizar como conteúdo para o ensino de arte na escola.

Isso me levou a buscar dar mais visibilidade à arte e aos artistas de Abaetetuba e querer levar os outros professores, alunos, artistas, à comunidade em geral, a verem também o que eu pude ver. A ideia deste projeto, portanto, surge no decorrer da pesquisa, a partir da observação da produção artística da cidade de Abaetetuba que me instigou a necessidade de dar visibilidade aos pontos de referências da produção artística local para fins de pesquisa de professores e de estudantes de diversos níveis.

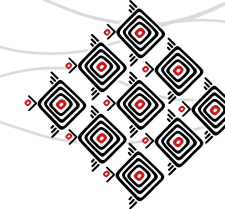
O projeto consiste em identificar as casas dos artistas das mais diversas linguagens (artesãos, artistas visuais, músicos, atores, grupos de teatro, historiadores, contadores de casos, etc) com uma placa (0,30cm x 0,30cm) com a inscrição: “**Minha Casa é um Museu**”, com o seguinte propósito: já que não tínhamos museus na cidade, apresentamos a casa dos artistas, que geralmente, é o mesmo local onde eles trabalham, ou onde se reúnem - no caso dos grupos folclóricos ou de teatro – Essas casas/ateliês/museus passam a ser as referências para que estudantes e professores possam realizar pesquisas e também conhecer a arte e os artistas de Abaetetuba, e consequentemente esses espaços servirão como referências também para pessoas que visitam a cidade e que queiram conhecer a produção artística do lugar.

O termo **Museu** foi escolhido como referência a um espaço onde se pode encontrar Arte, História, Cultura e Conhecimento. Bem como um dos maiores símbolos da estreita relação entre a Arte e Educação que o museu representa, sustentado pelas mais diversas possibilidades de



Fig. 1. Placa de identificação⁶

⁶ Placa de identificação das casas dos artistas de Abaetetuba, concepção e criação: Jorge Lobato e MVaz Art & Design.



conceitos que a contemporaneidade nos apresenta em relação a este dispositivo cultural que é o museu, como afirma Grossmann, 2007.

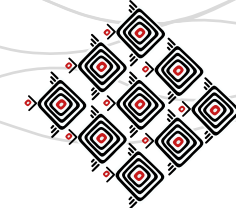
Como ponto de partida poderíamos dizer que o museu de arte hoje é, simultaneamente, uma tradição, um espetáculo, um lugar político, uma promoção social, uma arena para processos de ação socio-cultural, uma especulação, uma corporação, uma experiência, bem como alegoria ou metáfora para a explanação, criação e manutenção de outras dimensões de conhecimento. O museu se configura assim como complexidade, grandeza modelada por múltiplas dimensões (GROSSMANN, 2007, p. 1).

Fazer a relação do museu enquanto espaço de conhecimento com a casa de cada artista que também é espaço de criação e de conhecimento, e mostrar que apesar de não termos um museu, com aquelas características de uma instituição oficial; ao mesmo tempo, se olharmos de um outro ponto de vista, podemos ver vários museus vivos espalhados na cidade de Abaetetuba.

Essa alternativa não supre a necessidade de um museu como uma instituição pensada especificamente para este fim com toda a estrutura necessária.

Malraux nesse sentido não tece uma crítica ao museu da cultura material mas adiciona uma nova e contemporânea ala nesse complexo. Em relação ao museu, a sua intenção era a de investigar um novo “envelope” capaz não só de promover um contexto diferenciado para as obras de arte que esse abriga como também de alimentar novas razões de ser para ambos, museu e arte (GROSSMANN, 2007, p. 1).

Portanto, não pretendemos, em hipótese alguma, pregar a *não necessidade* de um museu, e sim mostrar a possibilidade de buscar outras formas de proporcionar experiências estéticas aos alunos, aos professores e com isso promover um ensino de arte mais completo e valioso.



Observando as diversas tipologias e conceitos de museus que nos são apresentados hoje, como o **Museu-Casa ou Residência Histórica**, que são casas que passam a ser consideradas museus por terem sido residências de alguém e por ter 90% do partido arquitetônico original; o **Museu da pessoa** que tem como objetivo coletar depoimentos de todo o ser humano, célebre ou anônimo, para eternizar a sua história.

Podemos lembrar ainda o conceito de **Museu Comunitário** do qual consideramos que a proposta de Casa/Museu de Abaetetuba mais se aproxima, principalmente quando consideramos que não se trata de uma estrutura acabada, e que, como a própria comunidade, está em constante transformação até mesmo pela necessidade de se adaptar às constantes mudanças que acontece em seu ambiente.

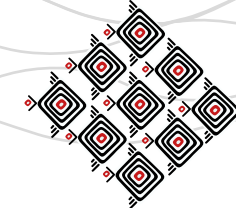
Dentro dessa proposta, além das placas de identificação nas casas dos artistas, faz parte também do material didático um mapa da cidade de Abaetetuba medindo 0,60cm x 0,90cm, onde é possível localizar cada ponto identificado pelas placas. Cópias do mapa serão distribuídos primeiramente nas escolas municipais, estaduais e particulares do município, na biblioteca pública municipal, nas universidades, e ainda nos espaços de grande circulação de pessoas como o Terminal Rodoviário da cidade, bares, restaurantes, etc. O mapa apresentará informações como: o objetivo do projeto, as pessoas envolvidas (alunos, instituições, etc), informações sobre os artistas e suas especialidades, etc.

Ao visitar os artistas da cidade para fazer o convite para participarem do projeto, expusemos os objetivos, e logo foi possível perceber a aceitação de todos e a satisfação, pois sentem-se mais valorizados e vem nesta ação, a possibilidade de terem sua arte reconhecida, divulgada e também o orgulho em poder contribuir para o ensino de arte em Abaetetuba.

Após a identificação das Casas/Museus, o projeto foi apresentado nas escolas para alunos e professores, onde foi possível também ouvir propostas e contribuições dos mesmos para a utilização do material do projeto.



Fig. 2. Mapa da cidade de Abaetetuba com os pontos de referência artística. Arte: MVaz Art & Design



O projeto **Minha casa é um museu** é uma proposta para o ensino de arte na educação básica, que é composta por um conceito de **casa/museu**, que consiste em reconhecer o território dos artistas de Abaetetuba como espaço de ensino/aprendizagem de Arte; e um material didático (mapa e placa de identificação) e tem como princípio a valorização da arte local em diálogo com o ensino de arte formal e a utilização de espaços não formais para o ensino de arte.

A proposta consiste no levantamento dos pontos de criação artística da cidade de Abaetetuba que são as casas/ateliês/museus dos artistas locais, que passam a ser reconhecidos como espaços de referência, de conhecimento no campo da arte e até mesmo de outras áreas como: história, língua portuguesa, geografia, cultura popular, religião, saberes tradicionais, etc...

Na proposta orienta-se que professor faça uma ou mais visitas previamente combinadas para conhecer o ambiente, o artista, caso não conheça, para conhecer os possíveis conteúdos a serem explorados em sala de aula e/ou na visita com os alunos, e assim combinar com o artista, o momento para a visita com os alunos naquele espaço.

Considerando que é indispensável que o professor conheça a realidade do contexto onde realiza seu trabalho, será possível por meio do mapa, encontrar de forma mais rápida e prática, os artistas locais e conhecer sobre sua história, produção e seu processo criador.

A proposta é que o professor não se limite apenas ao espaço escolar para ensinar. Que ele se sinta estimulado a explorar os espaços que estão ali, bem próximo da escola, a alguns passos, do outro lado do muro. Uma conversa com um artista vizinho da escola, ou a presença dele na sala de aula, pode ser um “recurso didático” muito mais eficiente e interessante aos alunos, mais que um quadro magnético, mais que uma reprodução de uma obra em papel, e até mais que um projetor e imagens.

O professor poderá utilizar o mapa das referências artísticas para propor atividades extra-classe, como pesquisas de campo, buscando escritores, poetas, artistas visuais, artesão, atores, dançarinos, músicos, podendo serem localizados através dos pontos identificados no mapa faci-



Fig. 3. Identificando a Casa/Museu do Artesão Valdeli Costa. Foto: Jorge Lobato, 2017.



litando e direcionando o aluno até as fontes do tema pesquisado. Pode ser utilizado ainda para situar o professor que busca um local para fazer visitas com os alunos.

Através do mapa o professor poderá buscar os locais mais próximos da escola, facilitando assim o deslocamento com os alunos sem necessitar de um ônibus para transportá-los, pois a falta de transporte é o que, na maioria das vezes inviabiliza a saída com os alunos. Assim, é possível ainda explorar outros pontos da cidade encontrados no caminho da escola para o local da visita.

Nas visitas, é importante que o professor não permita que sua aula se torne um simples passeio. O professor precisa escolher os locais que tenham a ver com o conteúdo que está ministrando em sala e tenha um planejamento de cada passo de suas visitas. Que tenha em vista as metas que se quer alcançar em cada visita, elas podem servir de roteiro para os alunos ao longo das visitas.

Nossa proposta é colocar em prática outras experiências didático-pedagógicas que vão além do espaço escolar, por acreditarmos que atividades dessa natureza são de fundamental importância para a formação dos alunos e para valorização da sua identidade cultural.

Em Abaetetuba, assim como em qualquer outra cidade, são diversos os lugares que podem ser explorados por professores como espaços de diálogo da escola com a comunidade. Espaços estes que dispõem dos mais variados conteúdos.

Geralmente, quando vamos a um museu de artes, estamos indo em busca de pelo menos três coisas: Arte, História e Conhecimento. Na casa de um artista também é possível encontrar esses três elementos. Toda produção artística envolve história e conhecimento. Logo, onde há arte lá também é possível encontrar história e conhecimento. Neste sentido, ao visitar o espaço de criação de um artista, é possível conhecer sobre sua técnica, suas ferramentas, materiais, seus temas favoritos, etc... É possível conhecer sua história pessoal e sua história como artista. Todas essas informações vêm acompanhadas de muita experiência, e por isso, cheias de conhecimento.



Considerações Finais

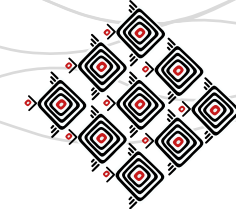
Sabemos que nosso sistema educacional é bastante deficitário, e essas deficiências se apresentam de diversas formas, uma delas é o distanciamento que se criou, ao longo de décadas, entre a escola e a vida. E essa experiência aqui apresentada foi para nós mais uma tentativa que consideramos exitosa, visto que conseguimos alcançar alguns dos nossos objetivos que é minimizar a distancia entre a escola e a vida pelos caminhos da arte local no município de Abaetetuba, através da proposta de transformação, principalmente na forma de ver os espaços disponíveis na cidade como espaços alternativos de aprendizagem e de diálogos entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular.

É possível nos desprendermos daquilo que nos falta para que possamos ver o que nos é disponível. Este não é um exercício muito fácil, mas é necessário, e quase uma questão de sobrevivência. É o que nos sustenta enquanto profissionais da educação pública.

Neste percurso foi possível exercitar a otimização das nossas necessidades e transformá-las em resultados positivos. Para isso, fez-se necessário uma mudança na forma de olhar os conteúdos que temos e que devem ser explorados, seja qual for nossa realidade, tal como sujeito histórico que somos, como formadores do próprio sistema de ensino/aprendizagem do qual fazemos parte.

A escola não pode estar isolada do seu contexto e essa aproximação pode se dar por meio da valorização da cultura local e os recursos disponíveis na comunidade através de momentos de reconhecimento entre a comunidade o artista local como alguém tem muito a nos ensinar.

Sabemos que a criança está, a todo momento, aprendendo com tudo que está ao seu redor, por isso, cabe a nós professores saber nos apropriar dessas fontes de conhecimento para compor nossa metodologia de trabalho. Por isso, a proposta aqui apresentada é que o professor não se limite apenas ao espaço escolar para ensinar. Que ele se sinta estimulado a explorar os



espaços que estão ali, bem próximo da escola, a alguns passos, do outro lado do muro. Uma conversa com um artista vizinho da escola, ou a presença dele na sala de aula, pode ser um “recurso didático” muito mais eficiente e interessante aos alunos, mais que um quadro magnético, mais que uma reprodução de uma obra em papel, e até mais que um projetor e imagens.

Vimos que é possível estabelecer os espaços e territórios dos artistas, suas casas/ateliês/vidas, constituídas como experiência museológica vista a partir do olhar do professor na relação com o aluno da educação básica.

É necessário olhar nosso lugar de forma universal, pois como afirma Paes Loureiro, “este é lugar essencial de motivação criadora e originalidade, pois o artista tem relações únicas com o seu lugar”. Paes Loureiro apresenta o conceito de originalidade não no sentido de algo diferente, inédito, mas no sentido daquilo que parte de nossas origens. Pois para ele “a originalidade nasce da relação do artista com sua realidade cultural, social, ambiental, etc...”

Enfim, neste processo, particularmente, pude perceber que uma pesquisa pode nos trazer muitos conhecimentos, contudo, acredito que o mais significativo é o conhecimento que adquirimos sobre nós mesmos, sobre nossa própria história.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**, 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**, 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. **A cultura popular e a arte de fazer brinquedos**. S/D

FUSARI, Maria; FERRAZ, Maria Heloísa. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**, 2. Ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.



GROSSMANN, Martin. **O Museu de Arte hoje** – São Paulo: USP, 2007.

LOBATO, Maria de Nazaré Carvalho. **Nossa Arte Nossa Vida**, Abaetetuba-Pa: Fundação Cultural Abaetetubense, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Da cor do Norte: brinquedos de miriti**. Fortaleza: Lumiar Comunicação e Consultoria, 2012.

MACHADO, Jorge. **Glossário abaetetubense: palavras e expressões do linguajar regional**. Abaetetuba-Pa: Edições Alquimia, 2005.

Civilização Brasileira, 2013.

RICHTER, Ivone Mendes, **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa (Org.) Congresso Nacional da Federação de Arte_Educação do Brasil. **Trajétoria e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV CONFAEB** – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa; LIMA, Fábio Rogério Batista. **Museu e suas tipologias: web museu em destaque**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.2, p. 57-68, maio/ago. 2014.



MEDIAÇÕES NA ESTAÇÃO CABO BRANCO, CIÊNCIA, CULTURA E ARTES

Juliana Souza Alves¹ - UFPB
Maria Emilia Sardelich² - UFPB

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar o relato de experiência de uma prática de mediação em exposição de Artes Visuais observada na Estação Cabo Branco, Ciência, Cultura e Artes, na cidade de João Pessoa, Paraíba, em maio de 2018. A partir dos registros da observação dessa prática, tecemos uma reflexão sobre as possibilidades da mediação cultural no campo da Arte/Educação em um espaço de educação não formal inspiradas no horizonte do movimento da decolonialidade. Concluímos que a arquitetura pedagógica da transmissão ainda é estrutural na ação educativa, porém é possível perceber fissuras para diferentes possibilidades de percepção do público e arte/educadores sobre temas como o corpo feminino em um espaço que, historicamente, tem pensado o mesmo como objeto de desejo masculino e a sexualidade da mulher como tabu, pressupostos reforçados pelo poder moderno/colonial.

Palavras-chave: Mediação Cultural. Artes Visuais. Estação Cabo Branco, Ciência, Cultura e Artes.

Introdução

O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) reconhece a Estação Cabo Branco, Ciência, Cultura e Artes como uma instituição museal da cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil (IBRAM, 2011, p.122). A Estação, como é conhecida pela população pessoense, foi concebida como uma

1 Mestranda em Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/UFPB/UFPE), Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba. Fez parte da equipe do setor de Curadoria da Estação Cabo Branco durante os anos de 2013 e 2015. floresdeorganza@gmail.com

2 Doutora em Educação, professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/UFPB/UFPE). Atua na área de Didática e Ensino de Arte, cursos de Licenciatura, modalidades presencial e a distância. emilisar@hotmail.com



Unidade de Gestão Desconcentrada, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), do Município de João Pessoa, inaugurada em 2008. Essa instituição educativa e cultural, de caráter interdisciplinar, ocupa e constitui um espaço de aprendizagem singular na capital paraibana. É nesse espaço que estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre mediação cultural, vinculada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A pesquisa em curso tem por objetivo dar visibilidade às ações que a Estação Cabo Branco, Ciência, Cultura e Artes realiza para aproximar o público visitante às Artes Visuais por meio das exposições temporárias e permanente de seu acervo. Partimos do pressuposto de que os processos que essa instituição engendra para e nas exposições de Artes Visuais podem não ser tão visíveis para os próprios sujeitos que dela fazem parte e possibilitam, tanto aos pesquisadores quanto aos participantes desta pesquisa, uma reflexão sobre o campo da Arte/Educação no âmbito da educação não-formal.

A metodologia que enquadra esta investigação é a Etnografia, compreendida como uma “escrita do visível” (MATTOS, 2011, p. 54). Para Fortin (2009) a Etnografia é um dos caminhos que inspira a bricolagem metodológica dos pesquisadores em e sobre a prática artística. A autora esclarece que o termo bricolagem refere-se aos “elementos vindos dos horizontes múltiplos” (FORTIN, 2009, p. 78). Fortin (2009), Matos (2011) e Rocha; Eckert (2008) caracterizam a pesquisa etnográfica como um exercício de olhar e escutar o Outro, como uma Alteridade, e, na medida em que passamos a conhecer esse Outro, também buscamos nos conhecer melhor. Esses autores indicam a Etnografia como um método de pesquisa que considera a dimensão cultural, compreendendo a cultura “como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas (MATTOS, 2011, p. 50). Fortin (2009), Matos (2011) e Rocha; Eckert (2008) sustentam que as pesquisas etnográficas fundamentam-se em uma inter-relação entre pesquisadores e participantes da pesquisa que interagem em um determinado contexto,



por um longo período, admitindo uma participação ativa e dinâmica aos atores sociais, com a finalidade de revelar as relações e interações significativas, de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação que praticam. As pesquisas etnográficas recorrem primordialmente às técnicas da observação direta e ou participante, entrevistas e densas descrições do contexto partilhado.

Nesta pesquisa sobre mediação cultural, o exercício de olhar e escutar se fez por meio de “estranhar o familiar” (ROCHA; ECKERT, 2008) com a intenção de superar os possíveis posicionamentos ingênuos, a partir das conversas que fomos capazes de estabelecer nas interações com os arte/educadores da instituição, na expectativa de compreender as intenções e motivações que orientam as ações dos profissionais, e da instituição, para e nas exposições de Artes Visuais. Os registros da observação direta e participante se fizeram com a escrita de diários de campo e registros visuais, por meio de fotografia e vídeo digitais. Buscamos nos colocar com os sujeitos da pesquisa, de um modo não invasivo, não discriminatório nem opressivo ou excludente, porém sabemos que, apesar de todos os cuidados, dos fartos registros, da documentação e descrições exaustivas, não conseguimos descrever as ações dos profissionais e da instituição a partir de seus pontos de vista, pois reconhecemos que “Toda descrição é, de fato, uma interpretação no sentido de que é a seleção de informações atribuição de significações a partir de uma memória e de um imaginário individual e coletivo (FORTIN, 2009, p. 82).

Consideramos que os arte/educadores que atuam para e nas exposições de Artes Visuais, interagem com os diversos visitantes e, apesar dos protocolos institucionais, também fazem escolhas e realizam o trabalho com a intenção de que seja significativo para aqueles com quem interagem. Buscamos descrever e captar suas ações por meio da observação participante e das entrevistas, procurando identificar seus saberes para compreender suas ações. Nossa intenção foi a de conversar sobre o sentido das situações que ocorrem nas interações com os diversos públicos em uma reflexividade, pois enquanto os arte/educadores relatavam seus fazeres, as



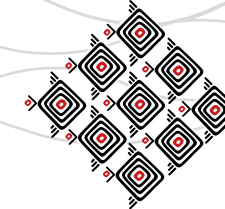
situações interativas que vivenciam com os diversos públicos, eles, ao mesmo tempo, também estão construindo o sentido do que fazem, assim como nós pesquisadoras.

O recorte que apresentamos neste artigo refere-se à observação participante de uma experiência de mediação que ocorreu na Exposição “Matriarcados”, da artista visual Geórgia Cardoso, durante o mês de maio de 2018. Para melhor compreensão desta experiência, apresentamos inicialmente parte do referencial teórico, as lentes que utilizamos para olhar e escutar as interações entre arte/educadores e público visitante. A seguir descrevemos a experiência de mediação indicada e, por fim, as considerações alcançadas até o momento.

Mediação Cultural e Arte/Educação

Abordando o tema mediação cultural e ressaltando seu âmbito cada vez mais social, Barbosa (2009) se posiciona em prol de uma visão ativa a favor de uma política multicultural capaz de promover a quebra de barreiras através do ensino de arte, tanto nas escolas quanto nas instituições culturais e museais. Trata-se de uma busca por integração entre os diversos códigos culturais e do respeito por cada um que, no espaço do museu se traduz por exemplo, na busca de ações e formatos menos “europeizados” capazes de oferecer experiências que dialoguem coerentemente com nossa realidade social e cultural, contribuindo assim para uma interpretação crítica do público. Partindo da arte/educação, os posicionamentos de Barbosa (2009) indicam que:

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando do lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2009, p. 33).



Nos últimos anos, o sentido de mediação cultural tem sido incorporado na arte/ educação num esforço que visa não separar a arte da educação e do cotidiano da sociedade, se aproximando assim das tentativas e discursos que visam desconstruir narrativas pré estabelecidas que reforçam barreiras. Para Martins (2017) mediar é estar entre muitos:

[...] conceito de mediação que tem sido aprofundado “entres”, pelo meio, nas conexões entre pensamentos, sensações, percepções entre arte, artistas, críticos, curadores, historiadores, educadores, sociólogos da arte, iconólogos, filósofos, crianças, jovens, adultos, rizomaticamente tecido na conjunção “ e...e...e...” (MARTINS, 2017, p. 8).

Neste sentido, a mediação cultural é apresentada em meio a um debate capaz de potencializá-la, considerando sua importância para além do tradicional encontro do observador com a obra. Trata-se de estar na posição de quem vivencia uma experiência capaz de despertar e ser despertado, de se colocar em posição de caminhar junto ao mesmo tempo deixar ser levado pelas múltiplas experiências que a mediação cultural lhe é capaz de propor em meio as várias possibilidades de “contaminações e provocações estéticas” (MARTINS, 2014, p. 251).

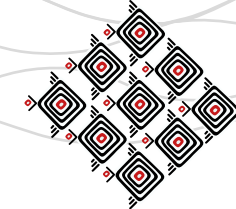
Entre as inúmeras perguntas que foram surgindo no início desta pesquisa uma delas foi: como tratar o campo da mediação cultural sem incorrer no risco de reforçar um olhar eurocêntrico da história relacionado à arte, à educação e ao museu? Atraídas pelo caráter fronteiro do pensamento decolonial e sua proposta de atitude reconfiguradora, iniciamos um trajeto sobre esse tema a partir do posicionamento de Catherine Walsh, autora que desenvolve pesquisas no âmbito da decolonidade e interculturalidade (WALSH, 2014).

O uso da categoria decolonialidade, abraçado por Walsh (2014), resulta da intenção de transcender os discursos acadêmicos e políticos, que se baseiam no pressuposto de que, com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia, vivemos



atualmente em um mundo descolonizado e pós-colonial. Em oposição a esses discursos, a decolonialidade parte do pressuposto de que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, bem como a hierarquização étnico-racial dos diversos povos, que se formou durante os vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nação na periferia. Nesse contexto, trata-se muito mais de uma transição do que podemos denominar de colonialismo moderno para uma colonialidade global; um processo que, conseqüentemente, tem alterado de alguma maneira as formas de dominação impostas pela modernidade, porém, não as estruturas das relações centro-periferia em escala mundial.

Walsh (2014) compreende a decolonialidade e a interculturalidade como temas de raízes não acadêmicas e sim de posicionamentos e horizontes de lutas sociais que, de várias maneiras, tem como pretensão o enfrentamento do poder moderno/colonial, apontando para uma construção de um modo de viver diferente. “Há momentos em que o poder político, a política colocada no poder, o poder colocado na política, nos deixam mudos não porque não temos nada a dizer, mas por não sabermos como dizer (WALSH, 2014 p. 47). A decolonização requer o processo e projeto da interculturalização; requer o construir das relações entre povos, gerando conhecimentos, cosmovisões e maneiras de estar em e, com o mundo, baseadas em condições de respeito, dignidade e igualdade. Trata-se de transgredir a hegemonia, a dominação e a imposição capitalista eurocêntrica, ocidental e neoliberal em meio ao encaminhamento de mudanças a nível político-estrutural e epistêmico existencial. A autora sinaliza que o projeto da decolonidade se baseia em posicionamentos que buscam uma forma de vida equilibrada para a sociedade, que permita o bem-estar, a felicidade e a permanência da diversidade cultural e ambiental, bem como a harmonia, a qualidade de vida a partir da união, da equidade e da solidariedade. Uma base de qualidades resgatadas dos conhecimentos dos antigos povos, sociedades da região dos Andes



Sul-americanos e que, constam no corpo da grande tarefa de decolonizar o cotidiano em que vivemos. Trata-se de um corpo de propostas que necessitam ser:

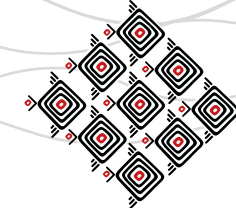
Compreendidas a partir de suas lutas passadas e atuais, são apostas, processos e projetos políticos e pedagógicos de um contínuo marchar/ de uma ação perene – a partir de “baixo” - tanto de fissurar e quebrar como de construir, de criar e encaminhar. Requerem desta maneira, não apenas nossa vigilância persistente sobre os dispositivos e novas reconfigurações de poder agora “progressistas”, mas também uma aprendizagem sobre estes mesmos dispositivos e reconfigurações nacionais e regionais – equatorianas, argentinas, bolivianas, sul- americanas-, aprendizagens que possam contribuir novamente para articular forças diante da atual fragmentação (WALSH, 2014, p. 75).

E por se tratar de uma ação que necessita ser contínua, de insistência e de enfrentamento é que esses sentidos que dão base ao pensamento decolonial, compreendidos como processos e projetos políticos pedagógicos, se direcionam também para as ações educativas nos mais diversos espaços de aprendizagem, entre esses as instituições museais.

Em consonância com as propostas decoloniais, consideramos ainda o debate das Artes Visuais inserido na perspectiva da performatividade, aspecto que vem sendo estudado por Maria Acaso (2011) e, que trata de evidenciar a “necessidade de tornarmos explícito o invisível” e de mudarmos as “arquiteturas pedagógicas” dos espaços educacionais como os museus.

Olhares sobre a exposição “Matriarcado” na Estação.

O momento que marca a visita de um grupo de estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola do sistema municipal da cidade de João Pessoa, na Estação Cabo Branco, foi instigado por uma pergunta feita, naturalmente, por um dos adolescentes visitantes: *“Porque aqui só tem “mulheres peladas?”*



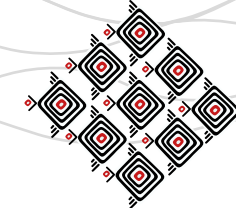
Esse foi o ponto de partida da arte/educadora na tentativa de dialogar com a questão colocada pelo adolescente que, sem respondê-la, convidou o grupo a visitar a exposição “Matriarcados”, da artista Geórgia Cardoso. O convite deu início à um novo percurso, uma vez que a mediadora acabara de apresentar, de maneira narrativa, o acervo da área externa do museu. Esse começo inesperado no roteiro da visita foi instigado pelo trabalho intitulado “Vida”, do artista visual pernambucano, radicado em João Pessoa, Eulampio Neto. Uma escultura que representa a forma de uma mulher nua sentada gerou a curiosidade dos adolescentes que, após terem circulado pela área externa do museu aceitaram entrar em uma das salas de exposição, apesar do aviso da arte/educadora ter sido bem claro: *“A exposição tem um ambiente no qual não poderão entrar. Um espaço com trabalhos proibidos para menores de dezoito anos”*.

A curadoria da exposição “Matriarcado” foi feita pela própria artista Geórgia Cardoso, e as ações educativas foram pensadas entre arte/educadores da Estação Cabo Branco e artista. Para parte dessas ações, a artista, que também atuou como mediadora, considerou o pressuposto de que o próprio tema da exposição pudesse sugerir significados, referências possíveis a partir da aproximação de cada pessoa com os trabalhos da exposição. A mediação partiu da proposta de instigar a percepção do público visitante, principalmente das mulheres.

Composta por trabalhos de pintura, cerâmicas, instalação e vídeos, a exposição apresentava para o público visualidades acerca das possibilidades da gestão feminina. Nessa direção arte/educadores, em conjunto com a artista, tiveram como ponto de partida para as ações educativas as referências do colo e do ventre da mulher; referências que, além de terem sido muito evidenciadas nos trabalhos expostos, surgiram também nos momentos de interação entre arte/educadores, artista e público. Desta maneira, as imagens contidas nos diversos trabalhos expostos se apresentavam como tentativas de gerar discussões acerca de possíveis reposicionamentos sobre a representação do corpo feminino por e nesse espaço do museu.



Fig. 1. Estudantes na Estação Cabo Branco diante de “Vida”, maio de 2018 – João Pessoa (PB).



Na concepção da artista e mediadora que atuou na abertura e nos primeiros momentos das ações educativas:

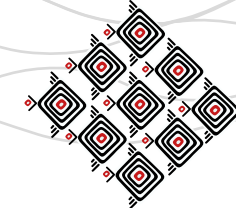
O tema da igualdade de gênero é muito antigo, hoje possuímos uma Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, mas continuamos presenciando diversas desigualdades de gênero, em especial, no domínio das artes onde não só é maciçamente ocupado pelos homens, como a própria forma de se retratar a mulher reforçando nas mulheres o inconsciente coletivo os lugares de fragilidade e submissão (Fala da artista Georgia Cardoso registrada em entrevista gravada).

O “*espaço proibido*” da exposição abrigava a instalação “Oratório”, que faz referência à figura feminina como deusa, criadora ou ser capaz de gerar. A arte/educadora situou-se diante da entrada desse “*espaço proibido*” sem adentrá-lo. A fala da arte/educadora a respeito dessa instalação girou em torno da figura feminina, não apenas como um ser capaz de habitar e ocupar lugares, mas capaz de gerar e gerir a vida e o mundo em diversas instancias. Nessa perspectiva, a arte/educadora buscou explicar para o grupo que a imagem que referencia a vagina, desenhada na parede da instalação, teria sido produzida com sangue menstrual, coletado com um objeto comumente usado para essa pratica. Neste momento, várias foram as interrogações dos adolescentes do grupo, não apenas em forma de palavras, mas, também, por meio de suas expressões faciais, acompanhadas de comentários como “*nojento!*” além de perguntas reiterativas em torno do sangue utilizado na pintura da instalação.

Nessa direção a arte/educadora reforçou suas explicações acerca do processo de criação da artista, relatando que, para além da liberdade criativa da artista em questão, a pratica da coleta de sangue menstrual era muito saudável para as mulheres e que era necessário, tanto para meninas quanto para meninos, tratar de questões sobre o corpo feminino, bem como dos cuidados necessários para a saúde da mulher. Houveram ainda tentativas, por parte de alguns



Fig 2. Visitantes diante da entrada para Instalação “Oratório”, de Geórgia Cardoso, 2018 – João Pessoa (PB).



adolescentes do grupo, de entrarem no “*ambiente proibido*” da exposição, no entanto, com ajuda da professora responsável que acompanhava o grupo em visita à exposição, a arte/educadora reforçou o aviso anterior de que não poderiam entrar naquele espaço da exposição, que era a instalação “Oratório”. Depois de alguns minutos, organizados em fila, a visita foi encerrada pela arte/educadora na medida em que outros visitantes iam chegando na sala da exposição.

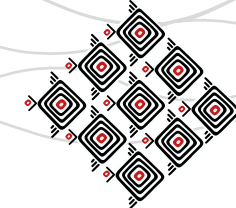
A instalação “Oratório” foi exposta em um ambiente restrito a maiores de dezoito anos. Esse ambiente era composto por duas pinturas e um conjunto de cinco máscaras, compostas de pinturas sobre cerâmica, que traziam como referências simbologias do órgão sexual feminino. Apesar do aviso colado na parede de entrada desse ambiente da exposição, foi possível observar que, nos momentos posteriores ao da ação educativa com o público escolar, alguns adultos e outros visitantes adolescentes, que não estavam com o grupo de estudantes, porém alguns acompanhados por adultos, entravam e interagiam com essa parte da exposição, deixando mensagens escritas e desenhadas em papéis cor de rosa. Foram vários os momentos de ação direta do público com o trabalho em que não houve, na maior parte das vezes, intermediação de arte/educadores da Estação Cabo Branco.

Entre as frases deixadas na interação direta do público com a instalação, sem a mediação dos arte/educadores, encontramos as que apreciavam e as que depreciavam, de diversas maneiras, a imagem da vagina representada pelo desenho da instalação.

Em um dos momentos da ação educativa em que a artista atuou como mediadora, esta convidou o público feminino a se aproximar dos trabalhos por meio de uma conversa intimista com cada mulher que ia chegando ao espaço expositivo. A artista/mediadora propunha que as mulheres escolhessem o trabalho da exposição que mais atraísse sua atenção e uma palavra sugerida pelo trabalho escolhido. Resiliência foi a primeira palavra escolhida pela visitante convidada para esse momento de interação. O trabalho escolhido foi uma pintura intitulada “Colo”. Quando indagada pela artista/mediadora sobre o porquê da palavra e sua relação com a obra, a visitante es-



Fig 3. Visitante em Instalação “Oratório” de Geórgia Cardoso, 2018 – João Pessoa (PB).



clareceu que a palavra resiliência “veio” em sua mente porque compreendia que no mundo atual a mulher tem sido mais cobrada em vários sentidos na sociedade e que, conseqüentemente, tem se adaptado a situações para romper obstáculos e resistir as opressões do cotidiano em geral.

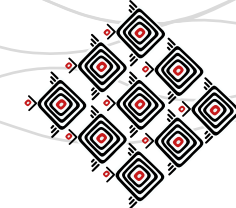
Ao ser indagada sobre o tema da exposição, outra visitante escolheu a pintura intitulada “Musa” (2017) seguido da palavra “centro”, escrita a lápis em um papel branco que foi posicionado pela visitante diante de seu seio. Ao discutir sobre a palavra gerada pela obra, a visitante relatou em conversa com a artista/mediadora que a escolha da palavra “centro” se deu ao olhar para a pintura da artista que remeteu diretamente à palavra seios, identificada pela visitante como o início e manutenção de tudo, da vida, na maternidade.

Considerações alcançadas

A partir desse recorte das observações feitas em momentos da ação educativa que ocorreu na exposição Matriarcado, da artista Geórgia Cardoso, em maio de 2018, foi possível apreender que em um mesmo espaço expositivo museal coexistem diferentes discursos e abordagens, ainda que tenham sido negociados e acordados pontos de partida e referenciais para a mesma. Foi possível perceber que as “arquiteturas pedagógicas” da transmissão, da explicação da obra foi estrutural na ação educativa observada. Apesar da instigante questão levantada por um dos estudantes adolescentes visitantes, a arte/educadora não respondeu a questão/observação feita pelo adolescente visitante sobre a nudez feminina exposta no espaço museal, mesmo que essa questão política venha sendo tratada por várias artistas, como, por exemplo, o coletivo Guerrilla Girls, que têm feito essa mesma questão/provocação em vários museus do mundo, dentre estes o Museu de Arte de São Paulo (MASP), em 2017. Consideramos que, apesar da arte/educadora não conseguir tratar essa questão política levantada pelo adolescente, em outro momento da



Fig 4. Visitantes interagindo com obras de Geórgia Cardoso, 2018 – João Pessoa (PB).



ação educativa buscou fissurar posicionamentos convencionais e convencionados, que demarcam lugares à meninas e meninos em suas práticas corporais.

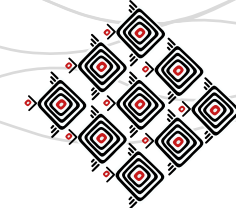
Também foi possível apreender que, apesar do ponto de partida para a ação educativa dessa exposição serem as referências do colo e do ventre da mulher, as respostas do público à instalação “Oratório”, sem a mediação de arte/educadores, não foram aproveitadas para repensar as maneiras de estar em e, com o mundo, baseadas em condições de respeito, dignidade e igualdade entre mulheres e homens. Por outro lado, a ação da artista/mediadora buscou dar visibilidade à palavra das visitantes e seus pontos de vista.

A voz dos diferentes públicos “ecoou” de diversas maneiras na ação educativa organizada na exposição “Matriarcado”. Consideramos que poderíamos chamar de “pequenos exercícios” do próprio espaço expositivo na tentativa de se abrir para tecer diálogos com seus públicos e decolonizar o cotidiano em que vivemos. São “pequenos exercícios” para transgredir a hegemonia, a dominação e imposição epistêmica existencial, uma pequena brecha para diferentes possibilidades de percepção do público e dos arte/educadores sobre temas como corpo feminino em um espaço que, historicamente, tem pensado esse corpo como objeto de desejo masculino e a sexualidade da mulher como tabu; pressupostos reforçados pelo poder moderno/colonial.

Referências bibliográficas

ACASO, Maria. Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?). In: **Perspectivas - situación actual de la educación em los museos de artes visuales**. Fundación Telefónica, Barcelona, 2011.

BARBOSA, Ana Mae e GALVÃO, Rejane Coutinho (Orgs.) **Arte/Educação como Mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009.



FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, p. 85-95, fev. 2009.

IBRAM. INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Guia dos Museus Brasileiros**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

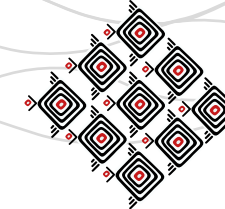
MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos mediação cultural {entre}laçando experiências e conceitos**. Editora Terracota, Edição Digital S. L., 2014.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Mediação cultural: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Uva Limão, 2017

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P A. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas; In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, Interculturalidad: Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: MIGNOLO, Walter (org.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Ed: Educo. Buenos Aires, 2014. p. 47- 77.



POSSE E VALOR - A PINACOTECA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ NO ENSINO DA ARTE: DEZ ANOS DEPOIS, O QUE TEMOS?

Luciano Buchmann¹ - Unespar-FAP

Lorene De George² – CEP/SEED

Kátia Grisbach³ – CEP/SEED

Resumo

O artigo apresenta parte da avaliação do acesso físico e simbólico que o projeto “Posse e valor: a pinacoteca do Colégio Estadual do Paraná no ensino da arte” proporcionou. E tendo surgido no contexto do Programa de Desenvolvimento Estadual do Paraná (PDE-PR), política pública de formação continuada de professores da Secretaria Estadual da Educação (SEED), a pesquisa avalia, de forma indireta, objetivos do PDE e serve para questionar ideais contidos na BNCC quanto ao acesso à arte, com a retirada da disciplina do currículo do Ensino Médio. Trata-se de uma coleta de dados por questionário (on-line) de 177 estudantes dos 8^{os} anos e 2^o ano do ensino médio, sendo que o primeiro grupo recebeu conteúdos de arte ligados ao acervo, inseridos em seu currículo durante o 6^o ano, e o segundo, mediação na exposição da pinacoteca, no Salão Nobre do CEP.

Palavras-chave: Acesso cultural. Ensino da arte. Pinacoteca do CEP.

Introdução

O Colégio Estadual do Paraná (CEP) existe desde 1846 e, em 1950, teve inaugurada sua sede atual. Sete anos depois surgia a Escolinha de Arte do CEP (EA/CEP). Segundo DE GEORGE (2011, s/p), a EA/CEP iniciou em 1957 com aulas de pintura, desenho e modelagem em duas

1 Professor mestre na Unespar-FPP, doutorando no PPGAV da UDESC na Linha de pesquisa ensino das Artes Visuais. luciano-buchmann@gmail.com.

2 Professora de Artes Visuais especialista em Metodologia do Ensino/FEP. Professora PDE. lorene.dg@gmail.com.

3 Professora de Artes Visuais especialista em Expressão Gráfica no Ensino/UFPR. kleilane@yahoo.com.br.



salas e “não foi projetada na construção do novo estabelecimento, porém no espaço que antes abrigava a marcenaria do colégio”, nesse espaço, “professores de arte ganharam duas salas: a de cerâmica e a de desenho e pintura, na implementação de uma proposta de atividades complementares”. Atualmente, a Escolinha conta com 31 professores especialistas nas quatro Artes, que atendem a uma média de 3.500 estudantes nas aulas curriculares dos Ensinos Fundamental, Médio e Integrado. Atende, ainda, cerca de 1300 pessoas, estudantes ou comunidade externa no contraturno, em cursos modulados.

Além do tamanho, quantidade de estudantes matriculados, número de professores e instalações, outro fator de distinção do CEP em relação às outras escolas públicas é a coleção de arte, formada por 31 obras bidimensionais, distribuídas principalmente, no Salão Nobre (18); na sala da direção geral (6) e na EA/CEP (2), além das esculturas. Por conta de o CEP não ter sido arquitetado para fim expositivo, a coleção era pouco conhecida, inclusive do alunado.

Essa falta de acesso fez com que, em 1986, por ocasião da reunião de peças do “patrimônio artístico do próprio Estado, encontradas em gabinetes palacianos e em dependências administrativas de outras unidades governamentais” (FERREIRA, 2006, p. 294), peças da pinacoteca do CEP fossem requeridas pela Secretaria de Estado da Cultura para formarem o acervo do Museu de Arte do Paraná. Porém, o colégio organizou-se em protesto, evitando tal retirada, o que fez com que a coleção fosse mantida quase privada até 2008, quando o projeto “Posse e valor: uma prática educativa em arte a partir da pinacoteca do CEP” foi selecionado pelo Programa de Desenvolvimento Estadual (PDE).

O Programa de Desenvolvimento Estadual e o CEP

O PDE/PR compõem as políticas públicas da educação no Paraná desde 2005, e ficou conhecido como o mestrado do docente da educação básica. Trata-se de uma parceria entre as

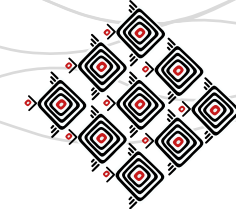


Secretarias Estaduais da Educação; da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e as Instituições de Ensino Superior públicas, e sua base é o aperfeiçoamento contínuo “[...] da formação de professores e professoras no espaço escolar com a articulação entre Educação Básica e Ensino Superior” (BINI, 2015, p. 43).

O objetivo do PDE/PR, é “motivar professores da rede pública a reatarem o vínculo com o estudo formalizado pela Universidade e, com esse apoio formal e recursos teórico-metodológicos, alcançar melhoria de sua prática pedagógica” (BINI 2017, p. 2484, 2485). Ao surgir, o PDE foi aberto aos docentes do Quadro Próprio do Magistério (QPM), selecionados pela escrita de um projeto, prova eliminatória de Língua Portuguesa e conhecimentos, além de produção didático-pedagógica e de títulos. A primeira turma de professores selecionados iniciou seus estudos em 2007 (BINI, 2015, p.44). Há dois anos o programa não tem aberto inscrição.

A metodologia do PDE inclui cursos presenciais, a criação de material pedagógico e o desenvolvimento de prática de ensino na escola a ser refletida posteriormente em artigo científico. O afastamento do trabalho docente é estratégico por propiciar que o professor/a PDE “tenha contato com a academia”, retome seus estudos, e possa aprofundar-se, “na teoria de embasamento do trabalho que virá a realizar em sala de aula” BINI (2017, p. 2485) descreve que durante o segundo ano da formação, o docente desenvolve seu projeto na prática pedagógica, tendo que divulgá-lo por meio do Grupo de Trabalho em Rede (GTR), aberto à participação de professores interessados. Ao término do curso, o artigo acadêmico (resultado de sua pesquisa e prática) deve ser publicado no Portal Dia-a-Dia Educação, da SEED (idem).

O projeto “Posse e valor: uma prática educativa em arte a partir da pinacoteca do CEP” da professora Lorene De George, desenvolveu estudo sistemático sobre o acervo da pinacoteca do CEP, transformado posteriormente em conteúdos das aulas. Segundo a professora, a escolha se deu pelo incômodo que sentia pela falta do uso das obras no ensino e falta de acesso também da comunidade externa, razões pelas quais seu projeto vinha a responder: como construir co-



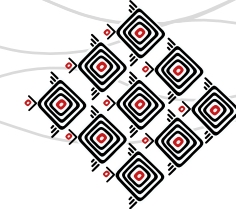
nhecimento em arte com estudantes e professores do Estado, tendo como objeto a pinacoteca do CEP, coleção esta que possui qualidade estética e valor histórico?

O objetivo geral do projeto foi construir uma prática pedagógica a democratizar saberes implícitos no acervo. Os objetivos específicos eram: pesquisar a história da instituição Museu, a formação da pinacoteca do CEP e a relação dos estudantes com esse acervo artístico. A professora, por meio desse projeto desejava, ainda, promover o conhecimento da arte por meio de visitas, aulas expositivas e práticas, e a elaboração um material de apoio a professores de arte a partir do acervo da Pinacoteca do CEP.

Em 2008, foram propostos questionário e entrevistas aos alunos e professores, a fim de verificar sua relação com a pinacoteca. Uma amostra de 240 questionários foram aplicados, com 4 alunos voluntários de cada turma, dos 1º e 2º anos do ensino médio. Destes, 161 foram devolvidos. Na leitura dessa avaliação, percebeu-se que 30% conheciam a obra mais representativa da coleção, “A Fundação de Curitiba” de Theodoro de Bona; 27% a tinham visto no Salão Nobre, 14% no CEP, 18% em aula, 10% livro de história, 9% não especificaram, 2% na TV, 2% Museu Oscar Niemeyer. A metade dos pesquisados sabiam da existência da Pinacoteca, e 70% a conheceram sozinhos, andando pela escola. Os montante que escolheu a alternativa de a pinacoteca não ter sido tema de aula foi de 67% do total.

Como forma de reconhecimento ao projeto que, simultaneamente, ensinava arte e reconhecia a importância do patrimônio do colégio, houve a sugestão por parte do colegiado de Arte de implementar permanentemente essa proposta no projeto curricular da EA/CEP. E atualmente, ela faz parte da Política educativa da instituição, e o artigo que registra a experiência é citado no Projeto Político Pedagógico do CEP (PPP, 2017).

A proposta integral se constitui em embasamento teórico, leitura e releitura das imagens, visita a coleção com mediação às obras da pinacoteca, nos seus diversos ambientes com destaque ao Salão Nobre. Em 2009 a experiência se dá às 5ªs séries A e B e a partir de 2010, passa a



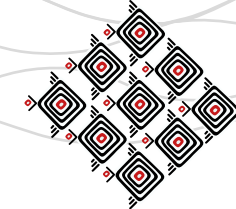
ser desenvolvida com os estudantes do 6ºs anos, devido a mudança de seriação que estendeu o ensino fundamental para 9 anos. O ensino foi desenvolvido pela professora Lorene De George até 2011, quando foi substituída por Kátia Grisbach, que em 2014 incluiu na proposta as obras tridimensionais do patrimônio da escola.

Razões para investir no consumo da cultura pela escola e a política educacional

A política cultural brasileira muitas vezes foi comparada a uma colcha de retalhos: cheia de emendas. Faltam instituições culturais e museus fora das grandes cidades. Os acervos públicos - mantidos pelos esforços de muitos, permanecem, de forma física e simbólica, distantes, dificultando seu usufruto por quem dela tem direito. Com a fenda entre o que diz a Constituição sobre o direito à cultura e o exercício da cidadania, como as novas políticas educacionais promoverão mudanças positivas?

Na atualidade pós “golpe 2016”, houve a súbita reforma do ensino médio e a duvidosa escrita participativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isso, a arte perdeu seu status de “Área de conhecimento”, como era tratada pela LDB 9394/96, para tornar-se componente da “área de linguagem”, tendo as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como subcomponentes.

O texto da BNCC, na 6ª competência da área de linguagens, descreve que os jovens, ao final do ensino médio, devem ser capazes de apreciar produções variadas da arte de maneira crítica e criativa, que consigam “fruir de manifestações artísticas” compreendendo relações entre linguagens, e o façam embasados “em critérios estéticos” e estilísticos, inclusive comparativamente, “levando em conta as mudanças históricas e culturais que as caracterizam” (BRASIL, 2018, p.488), e para operações intelectuais tão complexas, eles poderão ser privados das disciplinas filosofia, sociologia e arte, que estruturam a fruição, a distinção e a criticidade.



No caso da BNCC do Ensino Fundamental, as quatro linguagens do componente curricular constituem unidade temática com objetos de conhecimentos e habilidades “articulados às dimensões da criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão” e, ainda, surge uma quinta unidade: Artes integradas, que explora relações “entre as linguagens e suas práticas” (Brasil, 2018, p.195). De que maneira isso tudo caberá no currículo e será ministrado por profissionais sem formação, é pergunta que, provavelmente, será respondida pelas editoras de material didático e instituições privadas que atuarão na formação continuada de professores.

Após dez anos do trabalho iniciado no PDE da professora Lorene De George, e do compromisso assumido pelos docentes do CEP em utilizar o acervo do colégio nas aulas de arte, ainda não havia sido feita uma avaliação dessa prática. É no momento em que as políticas públicas da educação tornam a Arte opcional no currículo do Ensino Médio, a BNCC com suas “frases de efeito” fazem apoteose ao patrimônio, e no Paraná o PDE deixou de ser ofertado na ascensão da carreira docente, é pertinente perceber qual o impacto desse projeto sobre a formação dos estudantes do CEP, até mesmo como forma de reajustá-lo.

Antes, porém, cabe alguma reflexão a respeito das questões que cercam o consumo cultural, principalmente desse público que cada vez mais, tem seus sentidos mediados pela tecnologia e conseqüente valorização daquilo que é remoto, e menos disposição ao contato frente a frente com as manifestações culturais que não tenham “marcas das mídias” (BARRETO, 2009, p. 95).

Além desse fator, no que se refere à arte, a absoluta maioria dos estudantes brasileiros não são consumidores “de qualidade” pela falta da “maneira correta de consumir os bens culturais” (BOURDIEU, 2003, p. 104). Isso porque a “disposição à arte” estrutura-se em um processo educativo longo, marcado pela visitação frequente a instituições, e com maior sucesso quando legada aos filhos como herança cultural. Assim, a tentativa de sistematização de um conteúdo da arte, como é o caso desenvolvido pela EA/CEP, pode obter um sucesso relativo.



O questionário e resultados

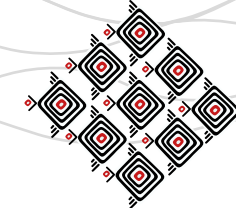
Após dez anos do projeto PDE, foi concedida permissão pela divisão educacional e os autores retomaram a avaliação diagnóstica anteriormente proposta, com a inclusão da imagem da pintura “Terra Prometida” (Theodoro de Bona - 1934), e questões discursivas, a fim de perceber a alteração do pertencimento da coleção pelos estudantes, propiciado pela prática pedagógica com acesso à coleção de obras de arte do CEP.

E tendo em vista a rapidez no preenchimento, facilidades de tabulação de resultados e gratuidade, foi escolhida a plataforma online para questionários *Google Forms*. Por esse gênero de instrumento online, o pesquisado responde diretamente sem a intervenção do entrevistador (MATTAR, 2008).

A pesquisa ocorreu nos meses de julho e agosto deste ano. Como amostra, foram selecionadas 6 turmas que, nas aulas curriculares de Artes Visuais, tiveram contato com a pinacoteca: duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e quatro turmas de 2º ano do ensino médio. Os estudantes do 8ºs anos participaram em 2016 de forma integral quando ainda estavam matriculados nos 6ºs anos (A e B). No decorrer do tempo as turmas receberam poucos alunos novos. As turmas do 2º ano do ensino médio participaram por terem sido mediadas no início de 2018 para reconhecimento do patrimônio do colégio, sem o objetivo de se aplicar a proposta por completo.

Como mencionado, o questionário de 2008 foi revisto e das 15 perguntas, 10 foram adaptadas para discursivas, retirando alternativas para dar voz aos estudantes. Também foi aberto espaço para esclarecimento da alternativa “em parte”.

A amostra de pesquisados sofreu pequena diferença, de 161 questionários em 2008, tivemos 174 respondentes. Esse diferencial se deve ao fato da proposta ter sido oficializada na EA/CEP, e assim, todos os estudantes que vivenciaram aprendizagem a partir da coleção foram chamados a responder à pesquisa, ao contrário da coleta anterior, feita com voluntários de cada turma.



Em relação ao acesso à coleção de arte, recorte que decidimos apresentar nesse evento: de 168 respondentes, 154 conhecem a pintura mais representativa da pinacoteca, contudo, há variação de respostas quando questionados sobre a significação da obra: os alunos reconhecem o contato dos portugueses com os índios, mas poucos localizam que o lendário encontro teria ocorrido em Curitiba. Ainda na mesma questão, a imagem da obra, Terra Prometida, foi adicionada por ser do mesmo autor e representar a chegada dos imigrantes italianos ao Paraná. Nas 174 respostas, 61% (108 alunos) reconhecem a obra, mas destes, apenas 123 tentaram responder seu significado, sendo que 34 estudantes identificam o tema como relativo à imigração, e 3, recordam haver caráter autobiográfico do pintor na obra, como a colonização italiana ou o autorretrato.

Para sabermos onde os alunos viram tais obras, oferecemos várias alternativas a serem escolhidas mais de uma. Nas respostas dos 174 alunos respondentes, 159 escolheram o Salão Nobre do CEP (91%) , 34 em aula (19,2%) , 23 em livro de arte (13%), 11 no livro didático (6,2%), 5 no Museu Oscar Niemeyer, 4 na TV e 12 não souberam responder. A seguir, do mesmo número de pesquisados, 146 afirmaram conhecer a pinacoteca do CEP (82,5%), e interessou-nos saber como a conheceram: 142 (84,5%) o fizeram com uma professora de arte, 17 sozinhos (10,1%), 5 com colegas (3%) e 4, com professor de outra disciplina (2,4%). De 161 respondentes, 69 explicaram que foram apresentados à pinacoteca no local em que ela se encontra (42,9%), 63 apontaram que a coleção foi o conteúdo da aula curricular de Arte (39,%), 55 a viram em evento no Salão Nobre (34,2%), 31 dizem ter conhecido em parte a coleção (19,3%) e 21 o fizeram por imagem (13%).

Ainda sobre esse tema, questionamos se todos tinham acesso à pinacoteca visto tratar-se de um patrimônio público. Dos respondentes (174), 21 marcaram a opção “não” (11,9%), 52 optaram sim (29,4%), e 104 em parte (58,8%). A justificativa a esta última, para a grande maioria, é apenas a comunidade interna do colégio poder visitar os espaços onde a pinacoteca se encontra; outros disseram que o Salão Nobre, estar geralmente fechado e a autorização ser exigida



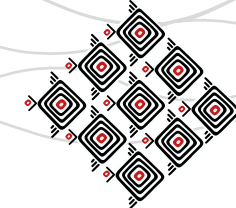
para nele se entrar, alguns estudantes disseram frequentar aquele espaço somente por meio das aulas de arte ou em algum evento. Também foi citado o desconhecimento da pinacoteca, principalmente pela comunidade externa, mas também pela interna ao qual foi alegado à falta de interesse, ainda 23 estudantes, não souberam responder.

Conclusões

É fato que o acesso a esse patrimônio - de todos -, é negado, e mesmo com a proposta de ensino a partir da coleção, apenas estudantes têm acesso a tal conhecimento. O Salão Nobre, como outro espaço do gênero, é privado a determinadas práticas tendo em vista sua preservação, e não sendo museu não há vigilantes, alarmes. Justamente por isso, consideramos a discussão de uma Política Cultural do CEP, com educação patrimonial, visitas mediadas à coleção de arte para a familiares de professores e estudantes, e demais comunidade, assunto a ser pensado pelas direções do Colégio.

Sobre a pesquisa atual, consideramos que o fator obrigatoriedade de participação fez com que muitos estudantes escolhessem não respondê-la efetivamente, seja por preguiça ou pelo anonimato proporcionado pelo ambiente virtual, tanto que no retorno às salas de aula se manifestaram: “avacalhei nas respostas”, e outros, “faz muito tempo que tive aula sobre essas obras, não lembro de mais nada”, “não sei responder nenhuma questão”. Apesar desses fatores, ficou expresso que tiveram acesso à coleção.

Apesar de não tratado nesse texto, pelo número de laudas possíveis, as respostas às demais questões apontam que, mesmo alguns tendo “zoadado”, principalmente os grupos dos oitavos anos, vários vêem a necessidade de que a pinacoteca seja de conhecimento de toda a comunidade escolar servindo de alguma forma no trabalho que o colégio desenvolve além de lhes ser apresentada nas aulas de Artes Visuais.



Em tempos de perdas de direitos da população brasileira, do PDE não ser mais oferecido ao professorado do Paraná, e da BNCC fazer apologia ao contato com a obra artística enquanto a reforma do Ensino Médio retira a obrigatoriedade do Ensino da Arte do elenco de disciplinas, nossa pesquisa mostra o quanto essa área de conhecimento é relevante e não apenas no que concerne ao direito à cultura.

A julgar pelos resultados parciais que apresentamos, verifica-se ao cotejar os resultados, que de 161 estudantes de 2008, apenas 30% conheciam a obra mais representativa do acervo de sua escola: “A fundação de Curitiba”, de Theodoro de Bona, e após essa prática o número se alterou: de 168 respondentes, 88,15% hoje conhecem a pintura, ou seja, 154 estudantes, apenas 14 desconhecem esse patrimônio do colégio. A responsabilidade por essa alteração, a pesquisa confirma, deve-se ao trabalho das professoras especialistas e da Escolinha de Arte do CEP, o que mostra a importância do trabalho destes profissionais tão pouco valorizados na atualidade.

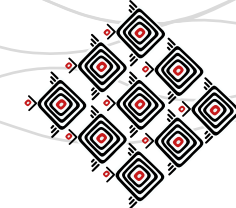
Encerramos esse trabalho lembrando o patrono de nossa educação brasileira quando nos diz, quanto mais nos capacitamos como profissionais sistematizando nossas experiências e nos valendo do patrimônio cultural, “que é de todos e ao qual todos devem servir”, mais aumenta nossa responsabilidade com a humanidade(2006, p.20). É esse o propósito da arte, da educação e o nosso compromisso social enquanto educadores.

Referências bibliográficas

BARRETO, Raquel G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: Editora Uerj, 2009.

BINI, Renata R. **O Programa de desenvolvimento Educacional - PDE/PR: um estudo sobre mudanças e permanências**. Curitiba: Unespar- campus II/ Faculdade de Artes do Paraná, 2015.

BINI, Renata R. O retorno do professor à prática docente após o programa de desenvolvimento do estado do Paraná. **Anais do XXVII CONFAEB**. Campo Grande: UFMS, 2017. p.2483-2495.



Disponível em faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf acesso em agosto de 2018.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus da arte na Europa e seu público**. SP: Editora Zouk, 2003.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518. Acesso em 12/08/2018

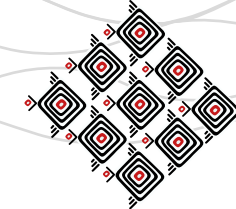
BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMe-dio. Acesso em 11/08/ 2018

FERREIRA, Ennio Marques. **40 anos de amistoso envolvimento com a arte**. Curitiba: Fundação cultural de Curitiba, 2006.

FREIRE, Paulo. O Compromisso do Profissional com a Sociedade. In: **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. pp.15 a 26.

GEORGE, Lorene De. Posse e valor: uma prática educativa em arte a partir da pinacoteca do CEP. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2242-8.pdf. Acesso em 9/06/2018.



INTERVENÇÃO ARTÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO PELA ARTE CONTEMPORÂNEA EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Walter Rodrigues Marques¹ - PPGGEEB-UFMA/SEDUC-MA
Luís Félix de Barros Vieira Rocha² - PPGGEEB-UFMA/SEMED-Matões do Norte

Resumo

O presente artigo tem por objetivo descrever a trajetória da arte na sociedade, suas transformações e passagem da arte moderna à arte contemporânea brasileira. Aborda-se o histórico, características e percurso das intervenções artísticas no Brasil. E principalmente a aplicação das mesmas em espaços públicos e urbanos da cidade de São Luís do Maranhão, seus diversos meios, técnicas e materiais aos quais podem ser realizadas, como proposta de apresentação da arte contemporânea à sociedade. Analisa-se e descreve-se as experiências realizadas através das intervenções e a recepção do público às obras. Proporcionou-se vivências significativas para a reflexão e fruição em arte como fonte de conhecimento para a sociedade local. Na primeira seção discutimos acerca do que caracteriza-se como arte urbana, nessa seção discutimos o que vem ser Arte no espaço público”, “Arte pública”, “Arte urbana”, “Intervenção no espaço urbano, em seguida na segunda seção deste artigo buscamos entender o que é intervenção artística a partir da concepção de alguns pesquisadores, em seguida descrevemos as intervenções que foram feitas. Para realização da parte teórica de nosso artigo, nos sustentamos, principalmente das seguintes bibliográficas rela-

1 Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (em andamento); Especialização em Psicologia Hospitalar e da Saúde; Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial; Ciências Sociais (graduando); Psicólogo; Artista visual, Professor de Arte (graduado em Educação Artística). Membro da Associação Nacional de pós-Graduação em Educação (ANPED); da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB); da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa “Arte, Cultura e Educação” (GEPACE-UFMA). Email: walterkeyko@gmail.com; marqueswalter@outlook.com

2 Mestre em Educação pelo Programa de pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (UFMA). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola, Política de Igualdade Racial pela UFMA. Graduando em Comunicação Social - Jornalismo (UFMA). Especializando em Educação Especial Inclusiva (UEMA). Membro da Associação Nacional de pós-Graduação em Educação (Anped); da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Professor de arte da escola Municipal Júlia Fonseca Barbosa, SEMED/Matões do Norte-MA. Email: felix_rocha_luis@yahoo.com.br



cionado a temática pesquisada: Archer (2001), Beramin (1998), Brenson (1996), Cauquelin (2005), Fonseca (2007), Geyau (2009) e Gullar (1999).

Palavras-chave: Arte contemporânea. Intervenção artística. Espaço público.

Introdução

A influência artística tem constituído um fator importante para o desenvolvimento social brasileiro, de forma relevante no processo de ensino e tem levado muitos estudiosos e artistas, a refletirem sobre novas ideias com dinâmicas artísticas contemporâneas, na qual os membros participem ativamente de suas atividades, na produção do conhecimento. Desta forma, o presente trabalho tem o propósito de levar a arte e o conhecimento para a sociedade ludovicense, por meio de intervenções em ambientes urbanos e públicos da cidade, tendo em vista, que a arte contemporânea está cada, vez mais presente no nosso cotidiano, percebendo-se a carência desse conhecimento. Então a partir da realização de algumas intervenções em lugares públicos e de grande fluxo, foi apresentada a arte de uma maneira mais dinâmica e muitas vezes nunca vista antes. Aproximando assim a sociedade local, com panoramas artísticos diversificados, e ainda foi observada toda a experiência participativa e contribuidora do público em todo o processo de realização da pesquisa, como fonte de conhecimento.

Na atualidade, ao analisar o universo da arte, nos deparamos com diferentes estilos, formas e práticas. Parece não existir um material específico que possa se reconhecer como material da arte. A arte contemporânea tem usado não só materiais físicos, mas também o som, as palavras, ideias, conceitos, entre tantas outras coisas. Hoje, existem poucas técnicas e métodos de trabalho para serem seguidos como forma de produção artística. Não deixando de lado a importância das formas “antigas” ou “tradicionais” de fazer arte e suas obras, surgem a cada momento novas ideias e maneiras de abordagens. (ARCHER, 2001).



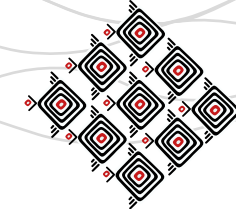
Temos na arte contemporânea um leque muito vasto de possibilidades e criações. O que a torna muitas vezes de difícil compreensão. (BERAMIN, 1998). O artista deixa a produção manual, por ideias e experimentações, onde o público se torna foco principal da participação e composição da obra. Aproximando ainda diferentes tipos de arte, como a música, a pintura, a colagem, a instalação etc., interligando-os. Levando ao público novas possibilidades de visão, entendimento e participação, tornando-a cada vez mais próxima da vida. E essa proximidade com a vida, influencia também na forma de fruição da nova arte.

Para entender essa nova arte, é preciso aprender a construir um novo olhar, um olhar atual, já que estamos diante de fatos atuais, de coisas contemporâneas e de nosso tempo. (CAUQUELIN, 2005). Não podemos tentar conhecer e “entender” uma obra contemporânea, com uma visão passada, com uma busca do belo e da perfeição, apreendidas em tempos passados. Nesse contexto, será abordado as intervenções artísticas como uma proposta de estudar e analisar formas de aproximação da arte contemporânea na sociedade ludovicense.

Arte Urbana

No âmbito da arte contemporânea é possível perceber uma dificuldade no emprego de uma nomenclatura específica para algumas manifestações artísticas. Nesse contexto tem-se “Arte no espaço público”, “Arte pública”, “Arte urbana”, “Intervenção no espaço urbano”, ou até mesmo “Intervenção urbana”. Designações diferentes, porém, significados iguais. São termos usados para referenciar a arte realizada em espaços das grandes cidades.

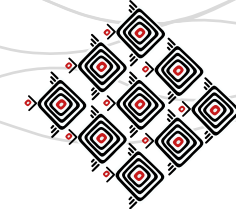
A expressão “Arte pública”, muitas vezes é questionada, porque acaba induzindo a uma percepção e interpretação equivocada em relação à arte que fica em museus e galerias, pois essa arte é pública também. Pois está ali para todos que queiram e possam apreciá-las, e não é pública somente a arte realizada nas ruas, e ambientes públicos de fato.



Sendo bem complexo encontrar um termo ideal que identifique a arte produzida em espaços fora dos museus e de galerias. E para facilitar a compreensão deste questionamento o estudioso BUREN (2001), resolveu simplificar e distinguir “Arte”, aquela sem adjetivos, (aquela que fica nos museus e galerias), e em “Arte pública”, a arte feita e exposta nas ruas. Mas sem ignorar o fato de que o museu é um espaço público também. Mas percebendo a diferença de público, que em museus e galerias, é mais apreciador, mais sensível e muitas vezes mais conhecedor do ramo. Já nas ruas, é mais variado, pessoas de diferentes classes sociais, raças, crenças, entre outros aspectos, mas todos usufruem da mesma arte.

E não diferente de outras manifestações artísticas, a arte pública é moldada de acordo com as características de cada local onde será elaborada. Outro aspecto importante a ser analisado é o entendimento no Brasil dos conceitos público e privado, levando em consideração que a arte antigamente estava direcionada somente a classes altas, que andava juntamente com o “privado”. Termo mais relacionado e acessível a essas classes sociais. E o “público”, termo relacionado às pessoas de baixo poder aquisitivo (em alguns aspectos), e que andam fora do contexto artístico. Sendo assim, com as grandes transformações que a arte contemporânea nos proporcionou, essa distinção está sendo desmembrada a cada dia. Hoje as exposições e as obras estão cada vez mais acessíveis a todos. E a arte em espaços públicos (neste caso ruas, praças etc.), de maior movimento e tipos sociais, surgiram para diminuir essa distância e diferença entre o público na arte. Nela não a distinções. Todos que ali passarem ou tiverem no local, podem apreciar e muitas vezes interagir com ela.

E quanto ao espaço público, constata-se a difícil compreensão quanto a quem pertence. Como o nome diz é de todos, de toda a comunidade e não do governo ou prefeitura como grande maioria da população acredita. O que torna muito mais difícil o processo de conscientização de preservação desses locais e das obras ali expostas.



A arte pública contemporânea possui características únicas que favorece a uma relação vantajosa com o espaço urbano, e com a comunidade a qual está sendo inserida. E age ainda muitas vezes com um fator importante de revitalização das sociedades integrantes. (BRENSON, 1998).

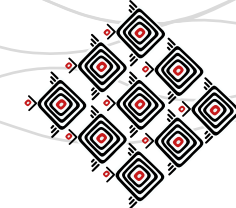
Nas intervenções urbanas, principalmente, é característica marcante inserir e ter como fonte inspiradora no processo de criação, a história e as características peculiares dos locais. Não deixando de acrescentar algo, uma informação, um conteúdo. (FONSECA, 2007). Muitas vezes as obras não são bem compreendidas pelo público, devido à falta de preocupação do artista nesse aspecto, e por não levar em conta os interesses e necessidades da comunidade local. Tornando assim, essa preocupação, o passo principal para a realização de uma intervenção urbana favorável.

Intervenção Artística

Atualmente, a aceitação às diferenças, levou ao surgimento, na arte, de inúmeras propostas de execução e produção de obras. Abordando os espaços, as práticas e as produções artísticas, percebe-se que na arte contemporânea, as obras não se fixam em galerias e museus. Elas estão presentes em qualquer lugar, nos espaços urbanos, públicos e nos mais variados lugares. (GULLAR, 1999).

A intervenção pode ser considerada como vertente da arte urbana, pública ou também da chamada arte ambiental. Onde se direciona a interferir sobre algo ou uma dada situação, com finalidade de promover uma reação ou transformação no cotidiano dos expectadores.

Toda a expressão artística, se ela é verdadeiramente arte, produz alguma coisa nos outros, uma sensação, uma percepção, uma alteração de estado, uma ebulição qualquer cujos efeitos muitas vezes só se manifestam posteriormente. Ela tem uma imensa capacidade de afetar, de atuar em um nível profundo do espírito, de fazer mover as forças mais internas, aquilo que muitas vezes não é acessível à razão (GUYAU, 2009, p. 23).



O termo intervenção urbana, aproxima mais o público, quanto à designação dessa arte. A partir dele pode-se entender de forma mais favorável o que quer dizer. Remete-nos ao centro, regiões mais desenvolvidas e movimentadas das grandes cidades (GUYAU, 2009).

Não há uma definição específica para caracterizar um trabalho como intervenção, adquirindo assim várias tendências. Podendo ser Arte Efêmera, Bodyart, Land art, performance, instalações, fotografias, vídeos e inúmeras outras tendências. Sendo assim, destacam-se vários aspectos alcançados por essa forma de arte, como a relação entre a obra e o local, entre o espaço e público, a intenção de provocar reações, transformações no comportamento, concepções e percepções das pessoas, questionamentos dos problemas sociais e políticos (GUYAU, 2009).

Dentro do contexto das intervenções artísticas, este trabalho enfatiza principalmente “Intervenção urbana”, que consiste em uma manifestação artística realizada em centros de grandes cidades, nesse caso a cidade de São Luís do Maranhão. Manifestação, esta que busca a interação do público com o objeto artístico, levando questionamentos, reflexões, participação em ambientes urbanos e públicos.

A intervenção em grandes cidades busca transformar e intervir na vida urbana cotidiana. Os expectadores são sujeitos criadores e ativos em todo o processo da obra. Ela é caracterizada pelo novo e inusitado, tendo possibilidades de focar vários assuntos. (BUREN, 2001).

Intervenções realizadas: Projeto “FILAS” (Intervenções)- Abril/Maio 2012 e Projeto Múltiplos Olhares: Intervenções artísticas e urbanas- São Luís in Concretus/ Julho/2013 | Projeto: “FILAS”:

As “Filas” em seu significado propriamente dito, quer dizer fileira de pessoas que seguem umas às outras, por ordem de chegada, aguardando sua vez de ser atendidas ou entrar em ambientes, coletivos etc. Porém em meio a essa definição existem muitas abordagens.



Fig. 1: Intervenção do artista Rage, São Paulo (2011). **Fonte:** <http://www.hypeness.com.br/2011/08/intervencoes-urbanas-do-brasileiro-rage/>

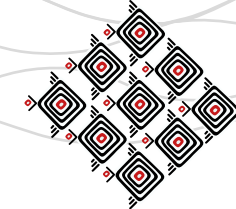


Fig. 2: Bonecos de machê. **Fonte:** Renny Marques (Terminal de ônibus da Praia Grande – São Luís-MA).



Fig. 3: Bonecas – Entrada do Terminal da Praia Grande/São Luís- Ma. **Fonte:** Renny Marques (Terminal de ônibus da Praia Grande – São Luís -Ma)

O foco principal do projeto de intervenção “FILAS”, era abordar o sentido real da palavra, e toda a questão da problemática do transporte público de São Luís, e dos ambientes em que se faz necessário o uso de filas. Seguindo a execução e planejamento do projeto, fizemos uma primeira intervenção, utilizando o hall do CCH da UFMA, para chamar à atenção dos estudantes quanto a essa abordagem, pois por se tratar de uma instituição pública e de grande fluxo de pessoas, tem vários locais que necessitam de FILAS, mas que muitas vezes, não existem, e assim, os questionamentos acabam prevalecendo. Como exemplo, tem-se dentro dos espaços da universidade, o RU (restaurante universitário).

E também o posto da Secretaria Municipal de Trânsito e Transporte (SMTT), onde se adquiri crédito nas carteiras de estudantes, entre outros. Mas que na maioria das vezes, são espaços, que o uso das FILAS ocorre de forma desorganizada e sem ordem. E realizou-se também essa intervenção, em outro momento no Terminal de Integração de ônibus da Praia Grande, fortalecendo mais ainda, a proposta e abordagem desse projeto.

A técnica utilizada foi à caracterização de bonecos de plástico, com roupas, cabelos e acessórios bem diversificados, demonstrando homens, mulheres, crianças, idosos, sem restrições de sexo, idade, raça ou classe social. Buscava-se demonstrar as diferentes características da sociedade ludovicense, mas em um momento específico, nas filas.

II Projeto: “Múltiplos Olhares Intervenções artísticas e urbanas- São Luís in Concretus”/ Julho/2013

No decorrer do processo de pesquisa surgiu a oportunidade de participar de um projeto que realizaria intervenções artísticas em São Luís. Logo buscou-se informações sobre o mesmo, e a realização da inscrição para participar deste. O projeto consiste em ações artísticas realizadas através do projeto Múltiplos olhares: Intervenções artísticas e urbanas em 2013, realizado através



do Programa Cultura do SESC, por meio de sua galeria de arte, que tinha como objetivo provocar no público cotidiano, instantes de observação e apreciação de temas, locais e situações características de sua rotina. Levando assim arte e conhecimento através das obras artísticas para a comunidade local e para as sedes do SESC.

E dentro desse objetivo, surgiu o São Luís In Concretus, projeto que objetiva a realização de intervenções artísticas e urbanas, em locais característicos e comuns da cidade, a fim de despertar no espectador o conhecimento, a aceitação e compreensão da arte contemporânea, ampliando o seu olhar diante da arte já conhecida e da nova apresentada, em meio ao seu dia a dia e características peculiares dos locais e da sociedade.

O In Concretus, trabalho do artista plástico maranhense Raurício Barbosa, surgiu há três anos e meio, inspirado no trabalho do artista italiano Francesco Cinelli, que também realiza intervenções por meio da body painting, mas com propósitos diferentes. Raurício já foi realizou intervenções com as características que vamos abordar, em algumas cidades do Brasil como São Paulo e Porto Alegre, e em 2013 chegou a São Luís através de uma parceria com o Sesc. Tendo como ideia central retratar diversos locais da cidade por meio das intervenções, respeitando suas características arquitetônicas e sociais. O título *In Concretus*, segundo o próprio artista, pode ser dividido e entendido por duas partes, o prefixo IN, que quer dizer dentro e estão diretamente ligadas as pessoas e a subjetividade e características da sociedade local. E Concretus, que de acordo com o contexto do trabalho, significa busca, procura, contrário. Uma nova leitura da palavra Concretus, como uma representação da sociedade e suas diversas características.

E como afirma o Departamento de Cultura do Sesc (2013), as intervenções do projeto SÃO LUÍS - IN CONCRETUS, tiveram como objetivo expandir os novos processos de criação das artes na contemporaneidade, buscando provocar um novo olhar no expectador, diante das estruturas e características da arquitetura (Patrimônio Histórico) e dos bens materiais.

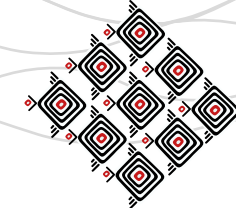


Fig. 4: Intervenção In Concretus na Praça Gonçalves Dias-São Luís/Ma.

Fonte: Sandy Mota

Utilizando-se da Body Painting (Pintura corporal), onde modelos (participantes do projeto como percebemos acima) são pintados, enfatizando as formas, as cores, desgastes e o maior número de detalhes o artista puder identificar, de acordo com o local escolhido, levando-as ao mimetismo (processo que busca chegar a uma imitação mais próxima possível do objeto real.), tentando levar o expectador a se relacionar de forma mais humana com sua cidade. As pessoas são pintadas de acordo com o local e todas as suas características, a pintura resulta em uma verdadeira camuflagem mediante ao espaço utilizado.

Essa etapa do projeto foi realizada em quatro praças da cidade, primeiramente Praça Deodoro, segundo Praça Gonçalves Dias, terceiro Praça Benedito Leite e por fim mediante a uma alteração, Praça do Desterro, pois essa última ação estava programada para ser realizada na Praça da Saudade, mas por motivos de segurança e falta de público foi transferida para outra praça.

Considerações finais

Pode-se concluir e compreender que a arte contemporânea nos proporciona diferentes caminhos, que se interagem entre si, como os diversos gêneros artísticos, as técnicas, os meios, os materiais e os temas que são abordados, presentes nas mais variadas obras. Aqui representadas nas intervenções artísticas.

A arte contemporânea cada dia firma sua complexidade e definição. Fixando-se claramente como uma arte da transformação. Transformação que aqui abordou-se com mais veemência por meio da intervenção artística, que podemos classificar hoje como um dos meios que mais a caracteriza. (CAUQUELIN, 2005).

A influência das intervenções artísticas para o acréscimo social brasileiro tem-se constituído um fator relevante no processo de ensino de qualidade, um órgão de ação dinamizadora com



Fig. 5: Intervenção In Concretus na Praça Gonçalves Dias-São Luís/Ma. **Fonte:** Sandy Mota

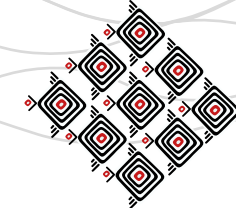


Fig. 6: In Concretus na Praça Deodoro
Fonte: Renny Marques



Fig. 7: Praça Benedito Leite
Fonte: Renny Marques

ações que direta ou indiretamente podem contribuir no desenvolvimento da aprendizagem de uma sociedade ativa, refletindo novas ideias na produção do conhecimento.

A prática de intervenções artísticas em lugares públicos com ampla circulação de diferentes tipos de arte como: a música, a pintura, peça teatral entre outros, induz a sociedade a novas possibilidades de interatividade, entendimento e participação, apoiando a aproximação e inclusão das práticas sociais nos indivíduos.

A vivência do ser humano com a arte permite diferentes linguagens e abordagens. A arte de representar nas ruas proporciona ao público ávido e participativo, um veículo eficiente de comunicação e de divertimento, capaz de empregar a obtenção de novas formas do conhecimento.

Os projetos de intervenções realizados em São Luís (MA) ocasionaram uma intensa aproximação entre a população e a arte. A participação direta do público com as obras e como artista trouxe ainda relevantes características e questões sociais dessa comunidade, firmando assim o seu caráter social.

Através desta pesquisa constatou-se que por meio das intervenções artísticas, suas diferentes técnicas, meios e materiais, foi possível propiciar conhecimento e aprendizado para a sociedade de forma diferente, mais dinâmica, ocasionando novas experiências em arte significativas, tanto para o público quanto para o artista propositor. E ainda se comprovou que sua aplicação é eficaz nos mais variados ambientes, seja em locais públicos e urbanos, como também em salas de aula do ensino regular.

Referências bibliográficas

ARCHER, Michel. Arte contemporânea: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção a).

BERAMIN, Antônio Sérgio. Arte pública e arquitetura. Trabalhos apresentados pelo SESC, 1998.



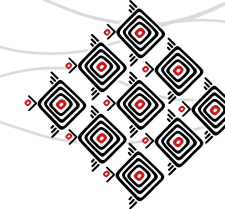
BRENSON, Michel. **As virtudes da arte pública**. Trabalhos apresentados pelo SESC. União Cultural do EUA, 1996.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005 (Coleção Todas as artes).

FONSECA, Maria da Penha. **Arte contemporânea: instalações artísticas e suas contribuições para o processo educativo em arte**, 2007. Dissertação (Mestrado) - UFES.

GEYAU, Jean-Marie. **A arte do ponto de vista sociológico**. São Paulo: Martins, 2009. (Coleção Todas as Artes).

GULLAR, Ferreira. **Etapas da arte contemporânea: do cubismo à arte neoconcreta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, janeiro, 1999.



“CADÊ MINHAS RAÍZES?”: UM PROJETO SOBRE O RESGATE DA ARTE E CULTURA ALEMÃ POR ACADÊMICAS DE ARTES VISUAIS - PARFOR/FURB.

Marcia Priscila Haut¹- PARFOR/FURB
Zoreide Marivone Clen²- PARFOR/FURB
Roseli Kietzer Moreira³- PARFOR/FURB
Agência Financiadora: PARFOR

Resumo

Este artigo aborda aspectos históricos, culturais e artísticos que nortearam o projeto sobre a Cultura Alemã na comunidade do Bairro Encano Baixo, que fica localizado no município de Indaial em Santa Catarina. Este projeto foi desenvolvido pelas acadêmicas do Curso de Artes Visuais – PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), da Universidade Regional de Blumenau – FURB –, com a orientação de professoras da graduação. O projeto “Cadê minhas raízes?” teve como ponto de partida pesquisas realizadas com as famílias dos educandos, desenvolvendo na sequência uma sucessão de atividades promovidas durante o 2º semestre do ano de 2017 na Unidade de Educação Infantil Recriar. Os objetivos aqui são resgatar a cultura alemã e evidenciar sua importância e conhecimento para as crianças por meio de atividades e vivências práticas. O trabalho foi realizado com os educandos da Unidade envolvendo seus familiares e a comunidade, buscando uma afinidade direta com elementos relevantes como: a culinária, a dança, a música, a história, entre outros. As práticas artísticas ajudam a avigorar a Arte como uma expressão cultural em que o adulto e a criança estreitam relações culturais e sociais, contribuindo para a formação do senso estético e artístico.

Palavras-chave: Cultura alemã. Arte-educação. Educação infantil.

1 Acadêmica do Curso de Artes Visuais PARFOR/FURB. Professora na rede pública de ensino. E-mail: marciaphaut@gmail.com

2 Acadêmica do Curso de Artes Visuais PARFOR/FURB. Professora na rede pública de ensino. E-mail: prof.zoreide@hotmail.com.

3 Mestre em Educação. Arte-educadora na educação básica. Professora da Graduação em Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau – PARFOR/FURB. E-mail: arte.roseli@gmail.com



Introdução

A Unidade de Educação Infantil Recriar tem sua história marcada pela união com a comunidade e foi por intermédio dessa Comunidade, do Encano Baixo, que sempre se organizou para sensibilizar o governo quanto à implantação de uma Unidade de Educação Infantil no bairro. No dia 2 de agosto de 2004, na Rua Vila Nova, esse anseio se tornou realidade. Em função da crescente demanda por vagas na Unidade, procurou-se um novo espaço para atender a comunidade. Então no dia 21 de março de 2007, foi realizada a mudança para um novo local situado à Rua Dr. Blumenuau, nº 3999, também no Bairro Encano Baixo, onde a Unidade se encontra até os dias de hoje. A Unidade de Educação Infantil Recriar tem um elo muito forte com aquela comunidade. Há uma relação de respeito e cooperação entre as partes, favorecendo assim o convívio individual e em sociedade. Focada em um bem comum, a Unidade procura conduzir da melhor maneira possível uma parceria que venha beneficiar o processo de ensino-aprendizagem de cada um dos educandos.

O projeto institucional iniciou com base em observações realizadas pela coordenação da Unidade de Educação Infantil Recriar ao perceber que muitas crianças e suas famílias eram de origem alemã. A partir dessas observações, constatou-se que as crianças, apesar de estarem inseridas num contexto familiar de cultura germânica, não conheciam sobre a história e suas raízes culturais. Resolveu-se, então, realizar uma pesquisa para se obter mais dados e analisar a situação com comprometimento voltado ao resgate e conhecimento da cultura alemã.

A pesquisa foi realizada por meio de questionários com as famílias das crianças da Unidade, resultando em 87 entrevistas. Destas, 46 pais e 45 mães responderam ser de origem alemã. Descobriu-se outro dado importante: 36 crianças dessas famílias possuem alguém que mora na casa que é falante de outro idioma. Cabe ressaltar que, das 36 crianças, 34 falam o idioma alemão como segunda língua. Ainda sobre o aspecto da linguagem, para as pessoas que falam outro idioma na família da criança, apenas 16 incentivam a prática do idioma alemão.



Além do idioma, observou-se que a comunidade do Bairro Encano Baixo também cultiva outras características da cultura germânica como: a culinária, a música, as festas, a arquitetura enxaimel, entre outras. A partir das observações, chegou-se aos objetivos principais do projeto: resgatar a cultura alemã e evidenciar sua importância e conhecimento para as crianças por meio de atividades e vivências práticas.

A seguir, o relato com as vivências e o contexto do projeto.

Um pouco de história

O Bairro Encano fica localizado no município de Indaial em Santa Catarina, onde a imigração alemã possui grande destaque. O nome do município Indaial se originou por possuir muitas palmeiras que se chamam de Palmeira Indaiá.

O Bairro Encano Baixo em alemão se escreve *Kannebach* que traduzido significa “Cana em Encostas”. O bairro possui um ribeirão denominado Ribeirão Encano, onde os colonos plantavam cana de açúcar para produzir cachaça. Segundo os documentos da Igreja Católica do bairro (Ata da capela), há o registro do ano de 1860 como o ano da chegada das primeiras famílias no local. Em torno de 40 famílias alemãs chegaram pelo Rio Itajaí-Açú. Os imigrantes vinham de comunidades como de São Pedro de Alcântara (litoral de Santa Catarina) e do estado do Rio Grande do Sul, difundindo-se, assim, pela região sul do Brasil. As primeiras famílias viviam inicialmente da agricultura. Somente no ano de 1915, surge a primeira indústria conhecida como Cia Hering, dos irmãos Hermann e Bruno Hering, e, em 1916, surge a Cia Lorenz, do empresário alemão Fritz Lorenz. As empresas contribuíram para uma melhor situação financeira dessas famílias. Homens e mulheres trabalhavam um período em suas roças e em outro eram operários dessas empresas, garantindo dessa forma uma melhor qualidade de vida aos seus filhos.



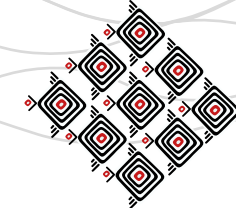
O início do projeto

Após a coleta de dados, foi realizada uma reunião com os profissionais da instituição, o secretário de educação do município e demais convidados de interesse do projeto. Apresentou-se a pesquisa e, em conversa com as professoras, ficou acordado que o projeto institucional do segundo semestre da Unidade de Educação Infantil Recriar seria a valorização da cultura local.

Apesar de a cultura alemã estar de certa forma intrínseca em algumas famílias, percebe-se que hábitos e costumes podem se perder com o passar das gerações por falta de incentivo regular dessas famílias ou ainda por questões externas como a Campanha de Nacionalização do presidente Getúlio Vargas. As Campanhas de Nacionalização aconteceram no período da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), em que muitas famílias foram proibidas de falarem as línguas imigratórias como a alemã, a italiana e a polonesa. O primeiro governador do estado, Nereu Ramos, também apoiava o governo federal da época. Com a proibição de idiomas estrangeiros, os imigrantes tinham a obrigação com a língua portuguesa. Como consequência, a ordem era que os imigrantes falassem o idioma português nas igrejas, clubes de caça e tiro e principalmente nas escolas, com o risco de serem presas ou torturadas, tendo que tomar óleo de rícino, levando a óbito, caso não seguissem a lei. Havia espíões, e o medo de ser denunciado era grande. Hoje se pode perceber que a maioria dos alemães que aqui vivem ainda sentem o medo e a tristeza que muitos passaram na época. Com o fim da guerra, puderam retomar a fala e a escrita, a comunicação via rádio e a correspondência. Muitos imigrantes ainda lembram com pesar esse passado restrito. Esse exemplo faz repensar as atitudes perante o diferente e buscar fortalecer questões de alteridade.

Desenvolvimento do projeto

Muitas das interações foram realizadas com algum membro da comunidade ou parcerias com estabelecimentos do bairro e que foram aceitas de forma positiva por todos os participantes.



A intenção não era apenas contemplar características da cultura alemã local, mas a história do bairro e das pessoas que ali residem.

A proposta lançada pela coordenação estabelecia que cada professor ficasse responsável por apresentar ou realizar um trabalho com o tema da cultura alemã: culinária, dança, música, história, exposição, festa de rei e rainha e caça e tiro.

No tema da culinária, a turma de cinco anos realizou a receita de uma cuca com uma senhora da comunidade (Dona Aurita) que é contratada por muitas igrejas do município para fazer cucas nas tradicionais festas de igrejas. A cuca é uma tradição forte da região e da cultura alemã, é um doce típico feito à base de massa com recheio na cobertura.

Durante a conversa com as crianças, ela mostrou como fazer a cuca em todo seu processo. Contou um pouco da sua história: quando criança, a cuca era feita somente para dias especiais como a Páscoa ou Natal, pois a farinha tinha um custo mais elevado. Aprendeu a fazer cucas observando a mãe e a avó, sendo uma tradição passada de geração a geração. No dia seguinte, a Unidade de Educação comemorou os aniversariantes dos meses de julho e agosto, então, foi realizada uma festa temática da cultura alemã com música e dança. O prato principal foi a cuca feita pelas crianças de cinco anos e Dona Aurita.

Na sequência do projeto, seguiu-se com a contação de histórias em língua alemã. Observou-se expressões diversas no decorrer do processo. Percebeu-se que as crianças maiores conseguiram interpretar em português. Algumas fizeram associação com expressões que escutam em seu cotidiano familiar como “*Aba loida!*” (Nossa, gente!) e “*Gute nacht!*” (Boa noite!).

A idade de dois anos é considerada uma fase com muito estímulo para a oralidade, pois é quando as crianças iniciam suas primeiras falas e frases. Com a mediação do adulto, a criança terá condições de adquirir conhecimentos e construir uma representação do mundo em que está inserida.



Fig 1. Preparo da cuca. **Fonte:** acervo pessoal da acadêmica.



Para Vygotsky (1896-1934) a emergência da linguagem verbal, de um agir comunicacional, vai regular a atividade da criança pelo estabelecimento, por parte dos parceiros, de um acordo sobre os objetivos e as formas de ação, que podem ser então planejadas e avaliadas, tornando-se mais complexos. A aquisição de um sistema lingüístico dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas da criança, sua atenção, memória e imaginação (OLIVEIRA, 2014, p. 129).

Após a contação de histórias, as crianças solicitaram para a professora sua continuidade no idioma alemão, o que demonstrou interesse e curiosidade pela cultura linguística. Percebe-se em alguns alunos que estes também vêm sendo estimulados no ambiente familiar por meio da fala. A escola é uma grande parceira da família, e ambos devem viabilizar relações pautadas no desempenho adequado dos papéis. As crianças, no papel ora de aluno, ora de filho, aprendem as normas sociais e éticas e compreendem o seu lugar no mundo. Para Bartholo (2001 apud LIMA, 2009, p. 1): “A parceria família escola é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros deste sistema, uma vez que a aprendizagem não está circunscrita à conteúdos escolares.”.

Dando continuidade, trabalhou-se com música. Uma cantiga tradicional da cultura alemã local é a *Hoppe, Hoppe, Reiter* que fala sobre cavalgar, ou seja, os adultos carregavam as crianças em seu colo e cantavam a música, simulando uma cavalgada. Pode-se considerar como um momento lúdico, pois é uma canção e uma brincadeira ao mesmo tempo. No dia 20 de setembro, a turma de três anos apresentou essa canção com uma coreografia que contagiou os colegas que estavam assistindo. Após a apresentação, as crianças que assistiam pediram para aprender também. Foi prazeroso e significativo esse momento para elas, em que crianças de um e seis anos dançavam juntas, revelando um novo repertório para algumas e para outras vivências do seu âmbito familiar na instituição de ensino.

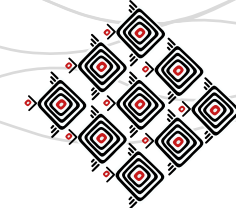


Para a instituição, ouvir falas de crianças e familiares sobre esse momento foi muito importante para iniciar uma avaliação sobre o projeto. Uma criança de cinco anos relata “Meu avô canta comigo essa música.”; e o relato de uma avó “Meu marido canta com a Alice essa música.”. No decorrer desse projeto institucional, as famílias começaram a perceber e relacionar as suas vivências com as propostas desenvolvidas na instituição. As crianças também interagem com mais facilidade, despertando o interesse em conhecer um pouco mais sobre a cultura alemã. Segundo Mendes e Silva (2010, p. 1):

Quando o aluno vem para o ambiente escolar já traz consigo informações, vivências e experiências culturais que segundo Vigotsky não podem ser desprezadas, mas trabalhadas para que haja assimilação e entendimento das mesmas pelos alunos.

As danças também foram estimuladas no projeto. Existem várias danças típicas da cultura alemã como *Bandertanz*, *Schwäbische Tanzfolge*, *Schulz*, *Hakke Toone*, *Buder Lustig*, entre outras. A turma de quatro anos trabalhou duas danças e realizou a apresentação de uma, conhecida como *ZigueZague*. Para esse momento, teve-se a participação de outra instituição, a Escola de Ensino Fundamental Florentino Vetter, que apresentou a dança dos sete passos (uma espécie de polka). A dança foi apresentada por alunos do 5º ano. Entende-se que as interações entre as crianças de diferentes idades são fundamentais para uma experiência educativa de qualidade. Sem exceção, participaram da respectiva apresentação de dança desde os bebês da turma de um ano até a turma de cinco anos:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2009, p. 6).



No Bairro Encano localiza-se a Sociedade Esportiva e Recreativa Cultural Progresso. Essa sociedade existe desde 1950 promovendo bailes de rei e rainha e as competições típicas dessas sociedades. No dia 31 de outubro, foi organizada uma visita com as crianças a essa sociedade. As turmas de dois a cinco anos se deslocaram utilizando o transporte ofertado pelo município. Foi um momento enriquecedor, pois a professora de Educação Física já havia apresentado às crianças alguns jogos da cultura alemã e, nesse dia, colocou-se em prática as brincadeiras que realizavam com material alternativo na Unidade de Educação.

A sociedade dispõe dos jogos conhecidos como bolão, bocha, tiro e pássaro (este é um jogo para as crianças associando com o tiro). As crianças jogaram o bolão e a bocha e esse contato fez elas perceberem tamanhos de bolas, texturas e pesos diferenciados. Também puderam brincar com o pássaro, jogo realizado com a finalidade de buscar pontuação. O jogo do pássaro, que acontece nas competições, é uma espécie de jogo do tiro ao alvo adaptado para a criança. O pássaro é feito de madeira e o seu bico é um objeto pontiagudo. Ele fica pendurado, numa extremidade fica a criança, na outra o alvo. A criança segura o pássaro pela cauda e o solta, torcendo para que o bico da ave atinja o mais próximo possível o centro do alvo. A criança que ganhar, acaba sendo o rei ou rainha do pássaro.

Essa visita também serviu para estreitar laços entre a Sociedade e a Unidade de Educação, com possibilidades de ampliação desses momentos.

Alguns dias depois, a turma de um ano proporcionou na Unidade de Educação uma festa muito típica na região do Vale do Itajaí: a festa de rei e rainha. Trata-se de uma festa tradicional organizada pelos clubes de caça e tiro ou sociedades como a citada anteriormente. A festa acontece após os jogos de tiro e o resultado final desse placar determinada o novo rei e rainha do tiro, também possui a 1ª e 2ª Princesas e o 1º e 2º Cavalheiros.

Os clubes de caça e tiro originaram-se em 1859, trazidos pelos colonos alemães. Hoje os clubes continuam com a tradição da festa, por desempenhar importante papel social, político, recreativo e cultural. Nessas festas, há as competições de tiro, a busca pelas majestades, acontece



Fig 2. Atividades de dança alemã. Fonte: acervo pessoal da acadêmica.



um desfile pelas ruas ou pela sociedade (dependendo do clube), trocas de faixas, café ou janta do rei e rainha e por fim o baile.

A festa de rei e rainha promovida pela turma de um ano procurou seguir o modelo da festa dos adultos. Nesse dia, as crianças que vivenciaram esse momento com seus familiares puderam conhecer um pouco mais da festa e participar. No primeiro momento, foi realizado um desfile, o qual foi organizado e inspirado nos moldes dos que acontecem nas festas originais. Primeiro desfilou a banda com a turma de quatro anos, seguidos pelos porta-bandeiras (formados por alguns funcionários da Unidade) e convidados da festa (as outras turmas e demais funcionários). Todos que estavam no desfile foram “buscar” a turma de um ano que eram os reis e rainhas que estavam promovendo a festa. Todos participaram ativamente nessa etapa e logo após realizaram o café, todos lancharam cuca e pão com *Kochkäse* (queijo típico da região). A turma de cinco anos apresentou a *Polonesa*, uma dança típica realizada nessa festa. Observou-se no final que houve uma ampliação de repertório musical e cultural, significativo para as crianças.

Para efetivar o projeto, a coordenação convidou um professor de alemão para interagir e realizar propostas com as crianças utilizando o idioma. O trabalho foi realizado de forma lúdica, utilizando da música, contação de histórias, vivências e brincadeiras. Ocorreram em duas terças-feiras no período matutino e vespertino com o professor de alemão. Suas propostas foram planejadas juntamente com a pedagoga da Unidade, sempre buscando contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Proposta do Município de Indaial para a Educação Infantil.

Um dos trabalhos foi a contação de história da Chapeuzinho Vermelho em alemão. A reação das crianças foi de expectativa, interesse e contemplação. Um dos destaques foi a turma de quatro anos que aprendeu a canção do trem, *Eisenbahn*, em alemão. A professora regente aproveitou para apresentar às crianças a história do trem que existiu em tempos idos e que passava pelo bairro. Trabalhou-se uma atividade artística de construção de um trem com papelão e que serviu como objeto lúdico para as crianças cantarem e brincarem.



Fig 3. Oficina de pintura Bauermalerei. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para criar um contato com a comunidade a respeito da cultura alemã, a turma de quatro anos visitou a casa da *Frau Reiter*, que recebeu as crianças em sua residência para contar um pouco sobre a história do bairro. Uma de suas falas que mais chamou a atenção das crianças foi de que o trem passava no local onde está situada a Unidade de Educação, antes de ela ser construída, e a sua casa era o hotel do bairro, onde as pessoas passavam à noite. Como a estação foi desativa em 1978, o hotel parou de receber clientes, tornando-se a sua residência no segundo piso, e no primeiro piso funcionam uma loja e um bar da família. Relatou também que sua casa possui algumas paredes feitas de estuque, algo que não existe mais na cidade. Esse passeio foi de suma importância para interagir com as pessoas da comunidade e fortalecer o entendimento da história do bairro.

O projeto também contemplou o contato da comunidade com o artesanato, que aconteceu por meio de uma oficina com a técnica *Bauermalerei*, pintura típica alemã feita sobre a madeira, metal ou tecido. Esta foi realizada no espaço da Unidade no período noturno, reunindo mães, avós e funcionárias. Essa oficina foi ministrada pela professora Sandra Bugmann do PARFOR/FURB. A oficina ocorreu em dois momentos: o primeiro com explicação do contexto histórico desse artesanato, conheceram características da pintura, artistas e sua história; o segundo momento, foi a produção artística.

Por último, realizou-se a Festa Cultural da Família com uma mostra para a comunidade. Essa foi uma oportunidade de mostrar todo o trabalho que foi desenvolvido na Unidade durante o segundo semestre do ano de 2017.

Do convite à decoração do salão, os detalhes das mesas e até a vestimenta, houve demonstração de interesse, envolvimento e participação de todos nesse evento. Durante a festa houve apresentações das crianças voltadas para o tema da cultura alemã, e pôde-se observar a alegria e a participação das famílias. Muitas agradeceram pela vivência dessa interação.



Além disso, houve a presença de um grupo de dança alemã de Indaial chamado *Bogenbrücke Volkstanzgruppe* (Ponte dos Arcos), que inspirou um encantamento entre as pessoas presentes ao reviverem lembranças do passado por meio da música e canto. A festa foi marcada pela confraternização entre escola-família-comunidade, houve um café partilhado entre todos, regado por conversas e risadas. Isso demonstrou que com parcerias é possível alcançar um objetivo em comum, é propiciar às crianças conhecimento para viverem no mundo atual com uma educação de qualidade.

Considerações finais

Acredita-se que se atingiu os objetivos do projeto que eram resgatar a cultura alemã e evidenciar sua importância e conhecimento para as crianças por meio de atividades e vivências práticas. Com o projeto foi possível evidenciar alguns aspectos da cultura alemã desenvolvidas no bairro, e que a cultura é tão inerente ao nosso ser, que muitas vezes não se percebe que está ao nosso redor de maneira latente.

Pode-se perceber que no Bairro Encano Baixo ainda se mantém a característica linguística alemã trazida pelos imigrantes que se instalaram às margens do Rio Itajaí-Açú e Rio Encano. Cabe à comunidade a manutenção, não somente do idioma, mas também dos traços culturais que lhes dão identidade.

Nesse sentido, espera-se que as ações desenvolvidas pelos professores e alunos neste projeto tenham contribuído para promover uma maior valorização da memória e do patrimônio cultural alemão. A partir deste trabalho, espera-se instigar o resgate e a valorização de outras etnias, pois famílias de italianos, portugueses, búlgaros, poloneses, além de indígenas e afro-descendentes também fazem parte da grande identidade cultural de nosso bairro, de nossa cidade e região.



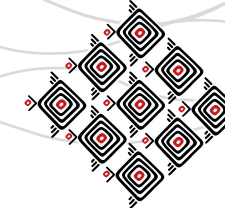
Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer homologado**. Brasília DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2018.

LIMA, Liliana Correia de. **Interação família-escola: papel da família ensino-aprendizagem**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2009-8.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

MENDES, Rosicléia Lopes Rodrigues; **SILVA**, Susie Barreto da. **A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo**. 2010. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-das-raizes-culturais-para-a-identidade-cultural-do-individuo/36283>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2014.



PERCURSO CRIATIVO DE UM FESTIVAL ESTUDANTIL DE TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA- O FESTA

Marcos Clóvis Fogaça¹ – SEESP UAM

Resumo

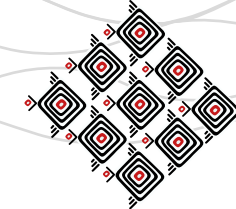
O presente artigo tem como objetivo relatar sobre as experiências vividas com a criação de um festival estudantil de teatro nas aulas de Arte e Projeto de Vida, dissertando sobre sua contribuição para montagens teatrais significativas na escola, formação de plateia, processos de criação, instigando o protagonismo juvenil frente aos desafios da montagem, gerando reflexões sobre o trabalho do professor de teatro na arte de conduzir processos, tendo um olhar atento de diretor teatral e pedagogo. As pesquisas de Haderchpek (2009), Desgranges (2010), Koudela (2015), Simões (2015) e as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (2014) do Estado de São Paulo serviram como embasamento teórico para alinhar as aprendizagens com a montagem de um festival estudantil de teatro na Escola Estadual Professor Altamir Gonçalves, na cidade de Sorocaba- SP.

Palavras-chave: Festival Estudantil de Teatro. Teatro na escola. Percurso

Introdução

Os festivais estudantis de teatro fomentam, direcionam e dão visibilidade as montagens de teatro que acontecem dentro da escola, criando um panorama dos grupos e seus processos de montagem, disseminando práticas e trocando experiências, tornando-se assim uma ferramenta para o trabalho do professor de teatro, pois propõem um encontro de grupos diferentes, soluções cênicas distintas e novos diálogos.

¹ Possui especialização em Linguagens da Arte pela Universidade de São Paulo-USP, licenciatura em Educação Artística e Pedagogia. Atualmente é estudante do 6º semestre em Teatro (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade Anhembi Morumbi. É professor de Arte-Teatro na Escola de Ensino Integral Professor Altamir Gonçalves. marcosclovis_arte@yahoo.com.br



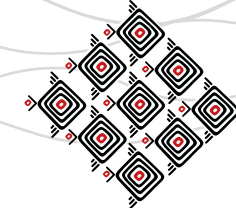
Com a montagem teatral os alunos da unidade escolar passam a conhecer o trabalho dos diferentes grupos de teatro, o docente tem a oportunidade de motivar na turma troca de experiências, gerar reflexões acerca do teatro, trabalhar com conceitos e quebrar preconceitos. Reporto-me ao que diz Flávio Desgranges (2011, p. 26): “A Experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando a visão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro”.

É também importante pensar a formação de plateia na escola, pois os alunos precisam usufruir o máximo que uma montagem teatral pode oferecer, aprendendo que o teatro é mais que uma apresentação, o teatro é a identidade de um grupo, é político e social.

Porque assistir uma peça de teatro? O que vamos aprender com ela? Para que serve o teatro? Questionamentos como estes podem estar presentes na mente dos alunos quando estes são envolvidos em um processo de criação teatral. Pensar a formação de plateia é então viabilizar o contato com o teatro e suas ferramentas, articulando teoria e prática, experimentando as potencialidades do corpo, ora apreciando um espetáculo teatral, ora propondo cenicamente.

Nesse sentido o professor de teatro assume o papel de encenador e passa a ter como perspectiva a montagem de espetáculos. Dentro dessa perspectiva, os festivais estudantis de teatro devem primar por uma análise mais precisa de encaminhamentos pedagógicos empregados pelos grupos, discutindo o impacto desses procedimentos na construção das cenas e nas suas estruturações espetaculares. Não se trata de julgar as encenações e valores artísticos oriundos do teatro profissional, mesmo porque nem sempre é possível enquadrar essas produções nos moldes do teatro profissional (KOUDELA, SIMÕES, 2015, p. 77).

A formação de plateia aproxima, e articula saberes sobre o teatro, mais que assistir a uma apresentação é preciso conhecer, desvestir o processo para entender as proposições dos gru-



pos. Quando acontece um mergulho no processo criativo de um grupo, quando se estuda sobre esse grupo, os elementos teatrais ficam mais evidentes e os signos propostos ficam mais claros.

É preciso conhecer, para entender e refletir. O teatro não pode ser visto apenas como uma experiência momentânea, que só se limita as apresentações. A sua força, tão importante para a educação acontece quando este é investigado e explorado.

Formar espectadores consiste também em estimular os indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. Educar o espectador para que ele não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo. A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de lhe fornecer instrumentos para enfrentar duelo que se trava no dia-a-dia (DESGRANGES, 2010, p. 37).

Essa pesquisa tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido com as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Altamir Gonçalves, na cidade de Sorocaba-SP, investigando as contribuições da experiência vivida em um festival estudantil teatro na escola, que acaba de finalizar sua 4ª edição.

Para pensar os procedimentos, a mediação entre público e arte e a metodologia de ensino usei os estudos desenvolvidos por Flávio Desgranges, Ingrid Domien Koudela e José Simões de Almeida Junior. As reflexões sobre o diretor-pedagogo teve como embasamento teórico a pesquisa de Robson Carlos Haderchpek.

A metodologia usada foi à qualitativa empírica, no universo do processo criativo do teatro, onde ideias, criações e experimentações são muito subjetivas, encontrei na metodologia qualitativa empírica o suporte para a escrita. Relato dos alunos, portfólios, roda de conversa, filmagens, fotografias foram os registros para a pesquisa.



O FESTA- Festival Estudantil de Teatro do Altamir.

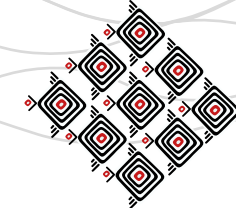
A Escola de Ensino Integral Professor Altamir Gonçalves na cidade de Sorocaba- SP, além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, conta também com disciplinas diversificadas, que buscam proporcionar um conhecimento interdimensional para a vida dos alunos. Uma delas é a eletiva, onde os professores criam, articulando com o currículo comum aulas que ampliem o conhecimento do aluno, proporcionando novas formas de aprendizagens.

Com esse objetivo o Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 12).

Desenvolvo desde 2013 na escola a eletiva de Teatro, onde está inserido no programa o processo de criação de uma montagem teatral. “As disciplinas eletivas ocupam um lugar central [...] oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos” (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 29). Desde o início a eletiva teve inúmeros interessados, mas pelas poucas vagas oferecidas semestralmente, muitos alunos ficavam de fora.

Pensando nisso, resolvi privilegiar o trabalho com o teatro nas aulas de arte, para proporcionar a todos os alunos da unidade escolar essas experiências teatrais.

Tinha como objetivo que todas as turmas montariam um espetáculo de teatro, mas no planejamento encontrei alguns questionamentos: Quais eram as possibilidades de trabalhar a mon-



tagem de teatro na sala de aula sem ter apenas como foco o produto final? Como articular as trocas de aprendizagens entre as salas? Como apresentar os resultados dos trabalhos de maneira reflexiva? Como investigar/registrar o processo criativo vivenciado pelos alunos? A partir desses questionamentos estabeleci alguns fios condutores para o projeto.

Mais do que criar uma peça para apresentar, minha expectativa foi propor aos alunos uma experiência estética e reflexiva. Para isso o processo de criação em teatro esteve sempre presente em meus objetivos, com ele os alunos poderiam pensar frequentemente sobre o caminho que estavam trilhando, e se necessário, intervir no percurso para ser gratificante o ponto de chegada.

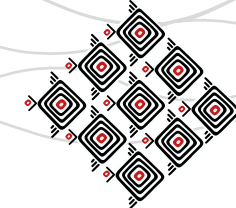
A criação de um festival foi importante para articular os saberes e a formação de público pelos próprios alunos. O conceito de formação de plateia foi um grande aliado, pois contribuiu para aproximar as apresentações com a plateia criando diálogos sobre as peças, instigando o protagonismo juvenil, propondo apreciações e reflexões sobre teatro.

O objetivo geral do projeto foi propor uma experimentação, pensando e operando com a montagem teatral na escola. Como objetivos específicos propus a investigação sobre o processo de criação, diálogo sobre público e montagem, a criação de um festival estudantil e instigar o protagonismo juvenil.

O projeto teve sua primeira edição em 2015 e no ano de 2018 foi realizada a sua quarta edição. Durante o percurso do festival toda a escola se envolveu com ações de formação de plateia, apresentação dos resultados cênicos, apontamentos de destaques e registros reflexivos. As estratégias mais utilizadas foram os jogos teatrais, improvisações, rodas de conversas, trabalho em equipe e propagação do protagonismo juvenil.

A sigla FESTA- Festival Estudantil de Teatro do Altamir surgiu da minha reflexão sobre como deveria ser encarado o ensino de arte nas escolas, uma grande comemoração e festividade.

No ano de 2015, a escola possuía oito salas de aulas, para desenvolver o projeto fui buscar no currículo oficial caminhos que me apoiassem na preparação e fundamentação, refletir sobre



o que propor para os alunos durante o ano letivo. Como montar oito peças de teatro com os alunos e não ficar sobrecarregado? Como estabelecer diálogos entre as salas criando reflexões por parte da plateia?

O que motivava era acreditar que as apresentações dos resultados no festival trariam para a escola um lugar de diálogo, troca de saberes, envolvimento. Preocupava-me, porém, a exposição dos alunos em apresentações mal sucedidas e montagens vazias de significados.

Realizei uma atividade diagnóstica, para checar o que eles já sabiam e quais ajustes eu teria que fazer no meu planejamento, as aulas ganharam então um caráter de oficina de teatro, com: jogos dramáticos, jogos teatrais, estudo do texto, leitura dramática, criação de cenas, prática de ensaio, criação de adereços, cenários e figurinos, ensaio aberto, apresentações dos resultados.

Caráter interdisciplinar: Arte e Projeto de Vida

Nas duas primeiras edições, 2015 e 2016, o processo de montagem da peça acontecia somente nas aulas de arte, a partir da terceira edição, a disciplina Projeto de Vida (PV) passou a fazer parte do festival.

Esta disciplina tem como objetivo desenvolver nos alunos valores para uma vida cidadã, traçar com cada discente metas para o futuro, mostrando que cada um é capaz de realizar seus ideais. O protagonismo juvenil e os quatro pilares da educação fazem parte do conteúdo básico da disciplina.

Uma das principais funções sociais da escola é acolher os jovens que nela estão ingressando, dando a eles condições de não apenas preservar as realizações do passado e do presente, mas, principalmente, partindo do existente, aprimorá-lo. Há uma relação necessária entre os sonhos e as realizações humanas com a responsabilidade de se evitar, com as ações educativas, que jovens de toda uma geração percam a capacidade de sonhar (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 18).



Fig. 1. A Escola Dos Meninos Felizes, 6ºanoC, III FESTA, 2018, Sorocaba – SP.

Identidade Visual vencedora do FESTA.

Vencedoras: Nathaly e Mariana Mendes 7ºano C.



Conceito: O desenho representa nosso interior, o regador o teatro e as flores a humanidade. Toda flor necessita de água para crescer e viver, certo? A humanidade também precisa de algo para se libertar. O teatro contribui para deixar florescer o que há de melhor em nós.

Fig. 2. Criação das alunas Nathaly e Mariana, 7ºC, – Sorocaba – SP.

Sendo o teatro na sua essência uma prática coletiva e capaz de promover ações como a escuta, o trabalho em equipe e a capacidade de superar desafios, não houve dúvidas que essa disciplina deveria fazer parte do projeto.

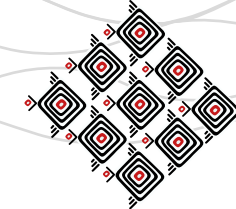
Enquanto nas aulas de arte criávamos as cenas e ensaiávamos, nas aulas de Projeto de Vida (PV) refletíamos sobre os processos vividos, os valores presentes no teatro e as contribuições do mesmo para a construção do sujeito. “Parece uma via de mão dupla, onde o teatro influencia a vida e a vida influencia o teatro. E talvez este seja o grande diferencial da arte teatral: a constante troca com a realidade, com a vida”. (HADERCHPEK, 2009, p.6).

O ganho dessa parceria propôs um espaço maior para a formação em teatro na escola. Nas aulas de PV, observávamos a necessidade de estar em grupo, de se respeitar, depois das apresentações das salas tínhamos um momento a mais para olhar os desafios de cada turma e os exemplos de superação.

A produção do festival passou a ser feita com a colaboração da equipe de PV, com quatro professores. Dividíamos as funções; o professor de arte cuidou do trabalho de atuação, enquanto os professores de PV cuidavam da estética do espetáculo, dando também suporte para os alunos na produção de figurinos e cenários.

As reflexões sobre convivência, estar em grupo, presentes nas aulas de arte e PV resultou na necessidade de criar uma identidade visual para o festival, um símbolo que representasse o que o evento significava para os jovens, o projeto e o conceito vencedor tornaram-se o logo oficial do festival.

Nos quatro anos de festival foram realizadas quase quarenta apresentações. A partir do 3ºFESTA as produções dos espetáculos tiveram um salto na qualidade estética, pois não havia apenas o olhar do professor de Arte, tínhamos mais três profissionais envolvidos com o processo contribuindo com a montagem das turmas.



Inquietações sobre a premiação em festival estudantil

Se por um lado o festival avançou, por outro, algumas ações precisam ser repensadas, na primeira edição não realizei com os alunos premiação de melhor ator, melhor cenário, melhor figurino, etc.

Da a segunda até a quarta edição o projeto teve premiações, porém, foi na quarta edição que novamente a premiação em festival começou a me incomodar, e surgiram muitas inquietações como, por exemplo: Será que teatro estudantil precisa de premiação? Os alunos gostam da premiação, mas será que o espírito de competição que se instaura nas apresentações não interfere nas trocas de experiências? Será que o competir não ganha força, oprimindo o compartilhar.

Apresentei para os alunos minhas inquietações sobre a premiação, as opiniões deles sempre foram importantes para as minhas escolhas pedagógicas. Resolvi então na atividade de sistematização da quarta edição do festival lançar a pergunta:

Dos 339 alunos que responderam à pesquisa, 140 alunos (41%) apontaram que a premiação deveria continuar, 28 alunos (8,6%) disseram que a premiação nunca vai ser justa, 84 dos pesquisados (24,7%) afirmaram que o mais legal no festival são as apresentações e por fim, 87 (25,7%) acreditavam que o encerramento do festival tinha que voltar a ser por destaques como na primeira edição.

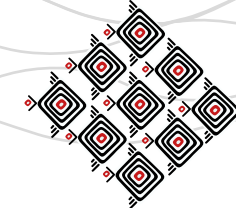
Considerando os alunos que escolheram as opções A, C e D temos 199 alunos, que apontam que o festival precisa repensar o quesito premiação, o que com certeza estará presente nas aulas do próximo ano, quando a escola irá produzir a 5ª edição do FESTA, juntos escolheremos a melhor forma de encerrar o festival.

Essa discussão sobre premiação em festival estudantil não é nova, nem na minha prática pedagógica e nem nos festivais estudantis pelo Brasil. Dois festivais importantíssimos para a cena

B) Sobre a premiação no festival, assinale a alternativa que mais condiz com sua opinião. * 3 pontos

- A) A premiação em festival nunca vai ser justa, acho que deveria se pensar uma nova forma de se encerrar o FESTA.
- B) Gosto muito da premiação, ela deve continuar.
- C) O mais legal no festival são as apresentações, não precisa de premiações.
- D) A premiação deveria ser como no primeiro FESTA, destacando o que todos as salas fizeram de melhor.

Fig. 3. Print da atividade online de sistematização – Sorocaba – SP.



do teatro na escola já sofreram reformulações, como o FETO, Festival Estudantil de Belo Horizonte. “A competição dava, aos poucos, lugar para a ideia de superação individual ou de grupo, valorização do processo, vivência proporcionada”. (CANAL C – COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2012, p. 140).

O Professor Diretor-pedagogo e a montagem teatral na escola

Acredito que para conduzir um processo de montagem na escola é preciso ter um olhar de professor e ao mesmo tempo de diretor teatral. Faz-se necessário conduzir o processo proporcionando aos alunos a experiência da montagem sem nos esquecermos de que não estamos formando atores.

Porém, mesmo não se tratando de uma escola de teatro, quando se escolhe montar uma peça teatral na escola regular é preciso mostrar aos discentes quais são as engrenagens de um grupo teatral, os compromissos, as funções de cada um. É necessário conhecer o trabalho do ator, corpo, voz, atuação, construção do personagem...

Encontrei na pesquisa de doutorado de Robson Carlos Haderchpek, “A POÉTICA DA DIREÇÃO TEATRAL: O diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos”, o termo diretor-pedagogo, onde a junção das duas funções faz da montagem teatral no âmbito da educação um lugar de reflexão, sem deixar de lado as necessidades de uma montagem teatral.



Fig. 4. Alice no País das Maravilhas, III FESTA, 2017, Sorocaba – SP.

E pensando desta forma, podemos identificar no teatro contemporâneo, muitos diretores que conciliam a profissão de artista com a função de pedagogo, muitos dão aulas em escolas de teatro e paralelamente dirigem suas companhias. Muitos em suas práticas artísticas adotam princípios pedagógicos, e isto é algo recorrente na práxis artística do teatro contemporâneo, chegando ao ponto de não se conseguir dissociar uma atividade da outra. E é neste cruzamento que podemos nos perguntar se a própria arte já não traria em si seus ensinamentos e sua pedagogia. (HADERCHPEK, 2009, p. 86).



Na construção do festival o meu papel enquanto professor, diretor- pedagogo foi olhar para toda a escola e pensar quais caminhos tomar para que o festival contribuísse para o crescimento dos alunos e quais aprendizagens seriam significativas, sem esquecer as particularidades de cada turma e o que cada uma poderia oferecer.

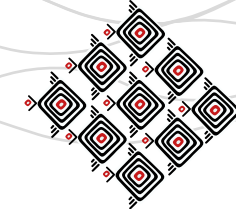
O trabalho com o protagonismo juvenil foi umas das minhas escolhas, poucas coisas ficariam sobre a minha responsabilidade, os alunos em conjunto escolheriam e resolveriam como trabalhar com cenários, figurinos e sonoplastia. Sendo eles os maiores responsáveis pelo processo colaborativo.

Por fim, o diretor-pedagogo é aquele que prioriza o processo em função da formação do ator e das escolhas pedagógicas. Diferente do diretor convencional que prioriza o resultado estético, passando muitas vezes por cima do “tempo do outro” e do processo coletivo (HADERCHPEK, 2009, p. 89)

O trabalho de formação de plateia e processo de criação também estiveram presentes nas minhas escolhas, conhecer o trabalho de outras salas aproxima os alunos da ideia de um festival, que é compartilhar.

Atualmente nossa escola conta com dez salas de aula. O 4º FESTA aconteceu na primeira semana de junho de 2018. A equipe do festival contou com quatro profissionais: eu, professor de Arte e Projeto de Vida, Lilian, professora de Historia e Projeto de Vida, Gislaiane, Professora de Ciências e Projeto de Vida, Marcelo, Professor de Educação Física. Juntos conduzimos nossos alunos em dez montagens teatrais.

Diferentemente de mim, os outros professores não tinham formação em teatro, foi preciso muita troca e vontade da parte deles para fazer parte desse processo, apresentar aos colegas da escola a pedagogia do teatro foi necessário para que pudéssemos identificar qual seria o melhor caminho na condução do projeto.



Juntos conseguimos finalizar o festival na certeza de que fizemos um bom trabalho sem nos esquecermos de que são necessárias revisitações em algumas práticas, retomadas em algumas ações e estarmos dispostos a esse fluxo contínuo de aprender e ensinar.

Considerações finais

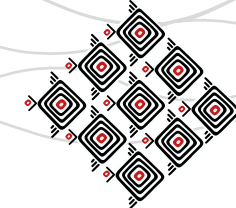
Durante o processo das quatro edições do FESTA, vi um trabalho em equipe e muita vontade de aprender, alunos interessados e envolvidos com o fazer teatral se descobrindo enquanto sujeito propositor, e nós professores, vivenciamos na prática cotidiana a potencialidade do teatro na escola.

A cada montagem os alunos me convenciam do quanto à apresentação dos resultados é importante, pois eles tinham que solucionar as dificuldades, criar alternativas e trabalhar em equipe. Cada peça teatral foi um material para reflexão, aprendemos com as soluções cênicas, erros e com o improviso.

Nesse percurso com o teatro constatei que a ideia de montar um festival possibilitou a contextualização das aprendizagens. Os alunos ficavam curiosos em ver as soluções das outras salas, nas conversas eles argumentavam suas impressões, davam sugestões e articulavam com os conteúdos do currículo. O teatro instigou o protagonismo frente aos desafios da montagem.

Acreditar no poder de transformação do teatro: uma prova disso são os documentos e inúmeros livros que procuram impulsionar as ações e realizações do teatro nas escolas e em outros espaços; um teatro que possa contribuir para mudar o pensar e instigar profundas reflexões humanas.

É fundamental ao professor de arte ao trabalhar com o teatro, assim como nas diferentes linguagens artísticas, preocupar-se com a qualidade das oficinas que elabora, seja para uma aula



regular ou para montagens de peças teatrais. Ter um planejamento criterioso, cuidadoso e com embasamento teórico, para que os resultados com o fazer teatral possam ser alcançados. Os livros e documentos presentes nos acervos das escolas² são um ótimo caminho, mas além dos livros, somam também as atitudes interdisciplinares e investigadoras, numa parceria atenta, sensível e próxima, estando presente de ouvidos bem abertos para entender e fazer valer o universo tão rico e cheio de significados dos nossos jovens, respeitando as diferenças, os seus anseios, dúvidas e inquietações.

Das experiências que levo comigo talvez essa seja a mais relevante, que o teatro convida a estar em grupo, me permite conhecer a fragilidade do outro e que no teatro tem espaço para todo mundo. Quando não quero estar em cena eu posso estar na coxia, na sonoplastia, na contrarregragem ou na recepção, o importante é estar ali, em equipe, presente. São nesses momentos, na sala de aula de uma escola pública que eu vejo muitos jovens se descobrindo, usando o teatro como recurso para seu autoconhecimento, criando coragem para propor e ocupar o espaço cênico.

Referências bibliográficas

CANAL C – COMUNICAÇÃO E CULTURA. Festival Estudantil de Teatro - 13 Anos Teatro, Encontros & Memória. 1ªed. Minas Gerais 2012.

DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo.** 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

² Levando em consideração o acervo disponível nas escolas da rede estadual de São Paulo.



HADERCHPEK, Robson Carlos. **A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos**. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Léxico de pedagogia do teatro/organização Ingrid Dormien Koudela, José Simões de Almeida Junior. 1. Ed. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo. Imprensa Oficial, São Paulo: SE, 2014.



A CIDADE VIVENCIADA EM AQUARELAS

Maria Andreza Costa Barbosa¹

Resumo

Este artigo trata de questões relacionadas à imaginação e criação nas elaborações infantis. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Parque 210 norte no Distrito Federal. Seguindo as trilhas da teoria histórico cultural de Lev S. Vigotski e em diálogo com Bakhtin (2010,2014), Santos (2012), Massey (2000), Aitken (2014), Lopes e Fernandes (2018), o intuito dessa pesquisa é pensar sobre a imaginação e a criação artística e cultural como processos que são apreendidos desde a infância. Propomos, a partir da elaboração de aquarela sobre o lugar de moradia de cada estudante, uma reflexão sobre o território como espaço de cultura, de memória, de identidade e de conflitos. Constata-se a importância do ensino da arte para que as crianças possam estar em contato permanente aos estímulos estéticos para a reelaboração criativa.

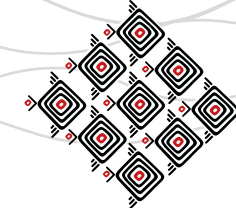
Palavras-Chave: Educação Estética- Infância- Cidade

Introdução

Esse artigo apresenta discussões relacionadas à educação estética a partir da pesquisa realizada com estudantes dos anos iniciais na Escola Parque 210/211 Norte e, pretende abordar alguns conceitos que se apresentam no cotidiano dos professores de Arte cujo objetivo principal seja desenvolver a imaginação e a criatividade dos estudantes.

A primeira questão que se coloca refere-se justamente ao significado dos referidos conceitos, imaginação e criatividade, os quais se apresentam nos documentos que subsidiam as práticas pedagógicas na área de Arte no âmbito da rede pública de ensino no Distrito Federal, como o

¹ Professora de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília- PPGE/UnB.



Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014) Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001).

A segunda questão diz respeito a vivência das crianças nos tempos e espaços da cidade, por esse caminho procura-se uma aproximação com o universo simbólico dos estudantes a partir da relação que estabelecem com o seu lugar de moradia e com a escola. Propomos assim, partir da cidade, do território e da memória para pensar a criação artística e a educação estética.

Nesse sentido, a discussão situa-se em torno das temáticas Criação Estética, Arte e Cidade a partir de pesquisa de abordagem qualitativa por meio de entrevista semiestruturada e elaboração de desenho e aquarela sobre a cidade com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal. O estudo ancorou-se na teoria histórico-cultural no sentido de aproximar a análise das aquarelas e as falas das crianças à influência que o meio exerce na vivência de cada uma delas uma vez que, segundo essa teoria, desde a infância, a criança está mergulhada na cultura, sendo o meio constitutivo da pessoa (PRESTES, 2013).

Seguindo as trilhas da teoria histórico-cultural e em diálogo com Bakhtin (2010, 2014), Aitken (2014), Santos (2012), Massey (2000) e demais geógrafos e educadores, esse estudo tem como objetivo compreender a relação entre os processos criativos, a imaginação e a elaboração estética das crianças com a vivência nos diferentes tempos e espaços da cidade.

Para melhor compreensão do Meio, entendendo-o como realidade complexa onde as estruturas econômicas e políticas influenciam as práticas cotidianas na cidade e na escola, procuramos o diálogo com geógrafos para abrir possibilidades de leitura de mundo e aproximação das dimensões simbólicas das crianças que chegam à Escola Parque diariamente, estudantes das diferentes regiões administrativas que compõem o Distrito Federal. Nessa perspectiva entende-se que “se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios e os lugares são esses que possibilitam os próprios processos humanos” (LOPES, 2018, 50).



A Escola Parque, baseada no ideário de educação pública, laica e democrática de Anísio Teixeira e, elaborada junto ao Plano Educacional de Brasília, caracteriza-se, atualmente, como um importante local para que os estudantes possam apropriar-se da cultura e pensar esteticamente a sua realidade, uma vez que concentra as experiências das crianças de contextos socioculturais econômicos diversos da cidade e, porque esse espaço tem, na arte, o seu sentido.

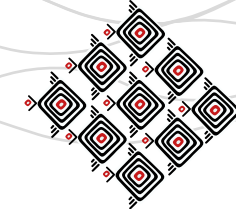
Constata-se que as aquarelas elaboradas pelas crianças estão impregnadas de questões políticas, emocionais, sociais sobre a cidade e sobre a infância nessa cidade e levam-nos às discussões sobre a importância do ensino da arte como espaço de resistências, de (re) criações e de cidadania.

A Arte e a Vida

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida.

L. S. Vigotski

De acordo com os documentos que subsidiam a prática pedagógica para o ensino de arte, como Currículo, Diretrizes e Parâmetros Curriculares, percebe-se que podemos pensar a Arte de muitas maneiras, como técnica, ornamento, como expressividade, como conhecimento ou como trabalho. A Arte se apresenta também como possibilidade de o ser humano conhecer e transformar a realidade social, de se identificar com o outro, de imaginar mundos possíveis e de criar novas realidades. Mas, em todas as formas e de todas as maneiras, a imaginação e a criatividade se colocam como atributos necessários. Porém, o que é imaginação? O que entendemos como um trabalho criativo? O que é um conhecimento em Arte?

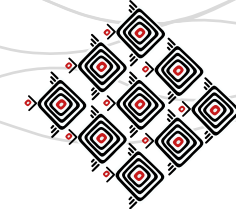


Seguindo essa linha de pensamento, Lev S. Vigotski, psicólogo russo, nos aproxima de um ponto de vista no qual a educação e a arte encontram a vida. O esforço, como trata o autor na epígrafe acima, é que a criança e o educando estejam em contato com os símbolos culturais construídos pela sociedade, podendo, assim, ter elementos para a experiência estética e para a (re)elaboração da realidade. Experiência que se realiza no cotidiano de forma a contribuir para o desenvolvimento. “E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética” (VIGOTSKI, 2016, p. 352).

Para pensar as questões relativas à arte, procuramos, nesse estudo, refletir sobre a elaboração estética a partir das contribuições da teoria histórico-cultural. No que tange às produções das crianças, direcionamos o nosso olhar para a infância e, a relação tempo/espço na infância, compreendendo que as crianças fazem parte da vida urbana, estando, portanto, envolvidas nas práticas sociais. Assim, tratar da infância é pensar no território, no lugar, na comunidade pois, “Todo espaço geográfico é uma expressão construída na vida e de onde a vida se origina, relação na qual as crianças não estão fora” (LOPES; FERNANDES, 2018).

Lev S. Vigotski, em seu livro “Imaginação e Criação na infância”, explica-nos que a criatividade é uma conquista cultural. O indivíduo se apropria dos objetos, dos produtos de sua história social, criando, a partir daí novos objetos. Isso significa que é na trama social e com base no trabalho que o processo criativo se configura, ou seja, por meio do trabalho, o homem cria, apropria-se e participa da cultura (VIGOTSKI, 2010).

Assim, as novas criações são elaboradas a partir do mundo que o homem criou em seu percurso histórico, ou seja, o mundo feito pelas mãos do homem é produto da imaginação e é incorporado, conservado e transformado na medida em que nos apropriamos dessas criações. Vale dizer que, na concepção histórico-cultural de Vigotski, a base da criação é constituída da combinação dos elementos vividos com as novas elaborações da realidade presente. Compreende-se que a criação tem uma gênese cultural, pois o seu desenvolvimento está relacionado aos processos históricos os quais são apreendidos socialmente desde a infância.



Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2010, p. 14).

Com acepção teórica fundada no materialismo histórico-dialético, Lev Semionovitch Vigotski oferece-nos uma análise dos processos de criação e da imaginação como uma “função vital necessária” do homem para a elaboração coletiva, para o desenvolvimento mental e para gerar as condições de humanização. De acordo com essa teoria, as características humanas vão se desenvolvendo ao longo dos processos históricos na interação dialética entre o ser humano e o meio. Isso significa que, ao modificar a natureza, o ser humano modifica-se e cria um mundo sociocultural (VIGOTSKI, 2010).

Ao estudarmos o pensamento de Vigotski, percebemos o complexo sistema processual que articula o momento presente, experimentado e vivido ao mundo historicamente construído. A cultura, portanto, não é uma herança que se transmite imutável, mas uma produção histórica constituinte da psique.

Desde a infância, por meio do jogo simbólico, a criança vai se apropriando dos significados da cultura e assim vai construindo, de diferentes formas e em diferentes níveis, o seu desenvolvimento. O processo criativo ocorre nas experiências da criança com o meio e, dessa forma, a organização psíquica se constitui. Nessa perspectiva, o meio é inseparável do desenvolvimento humano, porque é a realidade vivida que exerce influência de diferentes maneiras em cada indivíduo.

Seguindo as trilhas da teoria histórico-cultural, a atividade criadora da imaginação depende da diversidade de experiências que o indivíduo vivencia concretamente, o que constituirá as bases para a elaboração da fantasia que gera significados e possibilita o desenvolvimento do mundo interior do sujeito.

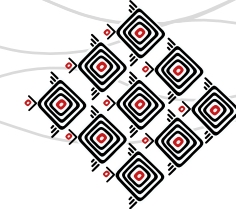


Fig. 1. Paulo-5^o ano Morador do Plano Piloto-DF.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora



Fig. 2. Nayara 3^o ano Moradora do Paranoá-D.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Zoia Prestes, ao traduzir e comentar a teoria de Lev Vigotski, observa que, para o autor, a arte não é tratada como uma atividade individual, sendo, ao contrário, a possibilidade de vivência social e este seria o aspecto criativo da arte, seu conteúdo ativo. Por isso, o termo russo *perejivanie*, que significa *vivência*, tem, nas obras do autor, uma importância fundamental e estará associado, em seu melhor sentido, a “viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela” (HOUAISS, 2001 p. 2875 apud PRESTES, 2012, p. 130).

Vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela (JEREBTISOV, 2014, p. 19).

Mas, como o ensino da arte possibilita essa relação emocional? Para que é necessária a experiência dos estudantes com a arte?

Para uma aproximação com tais questões, procurei conhecer as vivências das crianças em seus contextos, identificar os elementos estéticos e culturais e a importância da Escola Parque nesse processo, tendo em vista ser uma escola de arte. Dessa forma, apresento a seguir algumas aquarelas elaboradas e, com elas, as percepções, reflexões e (re) criações dos estudantes sobre o seu lugar de moradia e sobre a cidade.

As aquarelas, o diálogo e a cidade.

Paulo, Nayara, Bruna e Tadeu são algumas das crianças do 1^o ao 5^o ano do ensino fundamental, participantes da pesquisa. Esses estudantes frequentam diferentes Escolas Classe situadas no Plano Piloto de Brasília-DF, encontram-se diariamente na Escola Parque, em contraturno, para as aulas nas diversas linguagens de arte e educação física. As crianças moram em diferen-



Fig. 3. Bruna 4^o ano Moradora do Varjão-DF.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora



Fig. 4. Tadeu 4^o ano/Morador do Plano Piloto-DF.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.²

tes regiões administrativas do DF, algumas delas percorrem grandes distâncias para chegar a escola, pois acompanham os pais/mães/responsáveis que trabalham no Plano Piloto.

As aquarelas aqui expostas têm o objetivo de aproximar o leitor da forma como cada criança escolheu pensar o lugar como representação, ou melhor, como criação da cidade. Alguns preferiram expor as referências do trajeto entre a casa e a escola, devido às distâncias percorridas diariamente, outros um olhar mais próximo do lugar de moradia.

O trabalho em sala de aula com as crianças foi iniciado com a conversa sobre a cidade a partir de Mapas de Brasília e do Distrito Federal com a localização do entorno. Do Mapa surgiu o diálogo, imprescindível, para as trocas no grupo sobre os aspectos culturais e as especificidades de cada região da cidade. Ao organizar os elementos para compor o desenho e a aquarela, as crianças selecionaram aspectos que conheciam do lugar de moradia e as referências do vivido. Foi possível observar, durante todo o processo de elaboração que o conhecimento anterior foi importante, servindo de material/repertório para as novas elaborações (VIGOTSKI,2010).

Deve-se ressaltar que a aquarela, realizada em grande formato, favoreceu às crianças momentos de reflexão, de socialização e o fazer como elaboração concreta. Na aquarela, a mão, de diferentes maneiras, realiza a integração entre corpo e mente em uma escala em que é preciso aproximar-se do papel. No trabalho proposto, o papel se transformou em uma janela para a representação/criação de cada memória, embora com limites precisos. O olhar para longe e o olhar para si acabaram por se processar como um recurso de reelaboração criadora em que o tempo passado, o presente e o futuro estiveram, de alguma forma, combinados (VIGOTSKI, 2009).

Com a elaboração das aquarelas as crianças puderam dimensionar a cidade e perceber as possibilidades de cada lugar, alguns aspectos culturais e o cotidiano do grupo. Lugares que ora se apresentaram com características gerais de uma metrópole brasileira como a falta de infraes-

² As aquarelas foram realizadas em papel A2 a partir de desenho sobre o lugar de moradia. Os nomes foram modificados para preservar a identidade das crianças. As crianças consentiram na exposição e publicação dos trabalhos



trutura, de segurança, de aparelhos públicos para a educação, para o lazer e para a diversão, ora como um lugar apazível, lugar da família e único. Ou seja, as características e especificidades locais estiveram em diálogo com os aspectos globais.

A reflexão sobre a cidade expôs a capital federal, quando percebemos que a sua organização não corresponde às necessidades e anseios comunitários e sim, a lógica da cidade capitalista que visa atender ao mercado concentrando os serviços, os meios de produção e o trabalho em determinados lugares. Pela reflexão das crianças foi possível perceber as contradições que estão imbricadas no cotidiano da cidade, a escola distante da comunidade, a dificuldade de deslocamentos e a ausência de espaços seguros para as brincadeiras infantis como praças e parques, situação que se apresentou em muitas localidades do DF. Como nos lembra Santos “o princípio de igualdade implícito no conceito de cidadania e a desigualdade inerente ao sistema capitalista” (SANTOS, 2012, p. 83).

Os aspectos críticos sobre a cidade e sobre o lugar de moradia foram mencionados pelas crianças e fizeram parte de intensas reflexões e trocas no grupo e a partir disso compreender como, para muitos, a cidade está distante das demandas da infância. Por outro lado, a ideia de comunidade aparece nas expressões dos estudantes como ambiente de trocas, de segurança e de afetividade. Destarte, a partir dos desenhos e das falas das crianças, não encontramos uma definição de lugar e, sim, a ideia de lugar relacionado a afeto e a casa. Dessa forma, não encontramos um único sentido para o conceito de lugar e corroboramos a ideia de Doreen Massey segundo a qual os lugares podem ser conceituados como processos, tendo em vista estarem relacionados às interações sociais (MASSEY, 2000).

Observamos que os lugares, na concepção das crianças, são singulares, de acordo com as suas histórias, sua imaginação e suas vivências. Podemos considerar que essa diferenciação em relação ao modo de ver, de perceber e fazer a crítica ao lugar é um elemento estético que se apresenta nos trabalhos. As crianças selecionaram aspectos da paisagem, que foram interpre-



tados na elaboração das aquarelas e nos diálogos ao longo do processo, resultando disso, além da criação um conhecimento sobre a cidade.

Em relação as questões ligadas ao meio e outras categorias relacionadas aos aspectos culturais e territoriais, a geografia da infância a partir dos estudos de Lopes (2014, 2018) e Fernandes (2018) nos ajuda nessa compreensão, pois baseia-se no pressuposto de múltiplas infâncias nos diferentes espaços e tempos, como dizem os autores:

Reconhecemos a vinculação entre espaço e cultura na configuração de alteridades e diferenças a partir de um universo semiótico, ancorado nos campos de sentido e significado que os seres humanos constroem na e pela relação com seu espaço e com o universo material que o circunda (LOPES; FERNANDES; no prelo).

Assim, a interpretação dos autores é de que, como cada grupo social elabora diferentes dimensões culturais, em cada lugar haverá a constituição de subjetividades infantis de acordo com essas dimensões. Essa compreensão auxilia-nos a pensar o contexto social que envolve a cidade, a escola e as infâncias vividas nas diferentes localidades do DF. Entende-se de tal modo que, em cada lugar, são destinados espaços, tempos e possibilidades criativas à infância (FERNANDES, 2018).

Entende-se que a cidade, a escola, o bairro são espaços cheios de questões, conflitos e de possibilidades. Além disso, em uma perspectiva dialógica, foi possível perceber durante a realização das aquarelas, que a elaboração estética é constituída entre as pessoas, o eu com o outro, pois a criação é realizada a partir de referências históricas e culturais e completa-se no olhar ou na percepção do outro. Diríamos que a arte e a vida encontram-se justamente na emoção que há quando todos esses tempos, das diferentes referências culturais, que, vinculados ao ato de criação estética, levam-nos a uma elaboração singular.



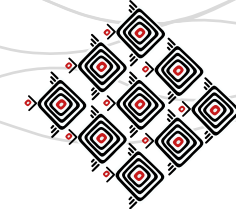
Para o ponto de vista estético é essencial o seguinte: para mim, eu sou o sujeito de qualquer espécie de ativismo: do ativismo da visão, da audição, do tato, do pensamento, do sentir etc.; é como se eu partisse de dentro de mim nos meus vivenciamentos e me direcionasse em um sentido adiante de mim, para o mundo, para o objeto. O objeto se contrapõe a mim-sujeito. Aqui não se trata da correlação gnosiológica de sujeito-objeto, mas da correlação vital entre o eu singular e todo o restante do mundo como objeto não só do meu conhecimento e dos sentimentos externos como também da vontade e do sentimento (BAKHTIN, 2010, p. 36).

Conduzidos pela imaginação, pela vivência e pelo diálogo, as aquarelas foram elaboradas pelas crianças não como representação de um lugar, mas como criação. Ou seja, os estudantes não apenas fizeram a transposição das formas do cotidiano ou, a reprodução de objetos e da realidade, a elaboração plástica fez parte da vida, da reflexão do cotidiano, da história e da cultura de cada lugar.

Considerações Finais

Constata-se que as impressões e as considerações das crianças estão impregnadas de questões políticas, emocionais, sociais sobre a cidade e sobre a infância nessa cidade (AITKEN, 2014). Além disso, o diálogo revelou-se para as crianças como um importante meio de confronto, de descoberta e de liberdade.

Observa-se que o trabalho plástico e os diálogos promoveram uma reflexão em vários níveis para os estudantes. A possibilidade de organizar o pensamento por imagens constituiu um momento de (re) conhecimento sobre o meio e de (re) elaboração. As crianças, nesse processo, procuraram organizar espacialmente as suas referências sobre o lugar, buscando trazer novas possibilidades de representação visual e solucionar problemas que percebiam sobre o seu lugar de moradia.



Nesse sentido, compreende-se que a unidade afeto e intelecto como uma relação dialéctica, pois a reflexão sobre o lugar acompanhou a interação entre os sentimentos do estudante e os aspectos racionais para organizá-los dentro de uma lógica espacial. Lógica em que afeto, a emoção e o intelecto parecem combinados em uma cultura, que é o modo de ver do estudante.

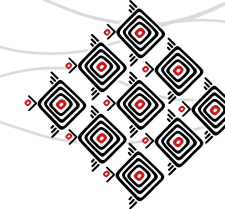
Podemos considerar que, durante o processo de criação da aquarela, as crianças elaboraram uma forma de ver o mundo, visão que se modifica não apenas com o alcance técnico, mas com a apropriação de processos e da realidade. Por meio da aquarela, uma atividade prazerosa, mas também repleta de desafios, percebemos como as crianças estão empenhadas em conhecer e se apropriar dos modos sociais e históricos.

Compreende-se, assim, que a elaboração da cultura e a sua relação com o território envolve processos e complexidades. Podemos falar, inclusive, de uma série de culturas, mas nesse momento, procuramos pensar na cultura decorrente de um processo de troca e da relação do ser humano com a sociedade. Destarte, a cultura como ação que, no tempo, constrói o espaço.

Nesse sentido, o ensino de arte tem um papel fundamental para a percepção e a reflexão sobre a realidade e, a partir disso a apropriação de recursos para a criação e para o desenvolvimento cultural, base para a imaginação de novos mundos.

Finalizo o presente estudo com a certeza da importância da Escola Parque na cidade, para a educação e para as crianças, na medida em que nesse lugar é possível a reflexão sobre o meio ao vivenciar a arte.

Nos dias atuais, com as indicações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os retrocessos em relação ao ensino da arte para o ensino fundamental, a Escola Parque, como lugar de educação estética, alcança muitos sentidos, como instância coletiva e, portanto, com potência de transformação.



Referências bibliográficas.

AITKEN, S. Do Apagamento à Revolução: O direito da criança à cidadania/Direito à cidade.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul-set 2014. BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, MIKHAIL (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, v. 06, 2001.

_____. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

FERNANDES, M. L. B.; LOPES, J. J. M. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 133-146, jan/abr 2018.

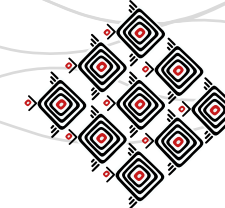
JEREBTSOV, S. Gomel - A cidade de L. S. Vigotski. Pesquisa científica contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria histórico-Cultural de L.S. Vigotski. **VERESK- Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**, UniCEUB. Brasília, v. 1, p. 235, 2014.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância, no prelo.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org). **O espaço da diferença**. São Paulo: Papyrus, 2000. Cap. 8, p. 176-186.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: Traduições de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

_____. A Sociologia da Infância e a Teoria histórico-cultural: algumas considerações.



Educação Pública , Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago 2013.

SANTOS, M. **Milton Santos**: O espaço da cidadania e outras reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães, 2012 a.

TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan/mar 1961.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____ Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP.**, São Paulo, 2010. 681-701.

_____ **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.



O CICLO DO SER E DO EXISTIR: EXPERIÊNCIA NA EXPOSIÇÃO HILMA AF KLINT: MUNDOS POSSÍVEIS

Maria Christina de Souza Lima Rizzi – ECA/USP¹

Resumo

No primeiro semestre de 2018 a Pinacoteca do Estado de São Paulo apresentou a exposição Hilma af Klint : mundos possíveis. Foi a primeira exposição da artista sueca, cuja obra ficou desconhecida por cerca de 50 anos após sua morte, na América Latina. O texto tem como objetivo fazer um primeiro registro da experiência que esta exposição proporcionou e começar a partir daí algumas reflexões em diálogo com Herbert Read, Lao – Tsé e Edmund Burke Feldman.

Palavras-chave: Exposição de Arte. Arte/Educação. Espiritualidade.

Introdução

O ser universal todo está diante de nós como a pedreira diante do mestre-de- obras. Tudo fora é só elemento - aliás, permito-me até dizer que também tudo em nós-: mas no fundo de nosso íntimo existe essa força criativa capaz de originar o que precisa vir a existir, não nos deixando repousar nem descansar até que, de uma forma ou de outra maneira, o tenhamos revelado fora de nós ou em nós mesmos.

Goethe

No primeiro semestre de 2018, mais precisamente com início em 3 de março e término em 16 de julho, aconteceu na Pinacoteca do Estado de São Paulo a exposição “Hilma af Klint: mundos possíveis” com curadoria de Jochen Volz e Daniel Birnbaum. Esta exposição abrange 130

¹ Maria Christina de Souza Lima Rizzi, Professora Sênior do Departamento de Artes Plásticas e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da USP. Email: mcsrizzi@usp.br.

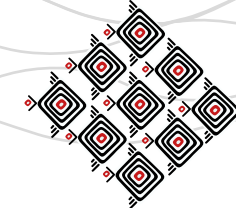


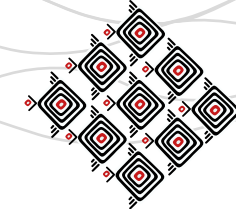
Fig. 1. Fachada da Pinacoteca do Estado com cartaz da exposição Hilma af Klint: mundos possíveis – acervo da autora

obras na sua maior parte produzida entre 1906 e 1920. Entre elas a série As dez maiores (1907). Visitei a exposição pela primeira vez sem nenhuma informação a respeito da artista, sua obra e trajetória o que considerei posteriormente positivo por ter permitido um contato sem nenhuma expectativa específica em relação ao momento. A experiência nesta visita foi surpreendente em vários âmbitos: fisiológico-perceptivo, filosófico, estético, histórico e espiritual.

Foi tão impactante e mobilizadora que, além de a ela retornar mais nove vezes, organizei um grupo de estudos e pesquisas, em fase de institucionalização, sobre Arte/Educação e Espiritualidade visando entender os processos e conhecimentos incluídos nesta exposição e desdobrar estudos correlatos que venham a contribuir para o aprofundamento teórico e desenvolvimento prático das questões relacionadas às artes e seus ensinamentos. O texto agora apresentado ao XXXVIII Confaeb, poucos meses depois da exposição Mundos Possíveis, objetiva ser um relato desta experiência e dela derivar alguns primeiros diálogos teóricos. Não tem a intenção de esgotar esta experiência.

Desenvolvimento

Jochen Volz, diretor geral da Pinacoteca do Estado, na apresentação do catálogo da exposição fala da honra em apresentar a exposição “Hilma af Klint: mundos possíveis” trazendo pela primeira vez sua obra para a América Latina. Fala também que sua obra ficou desconhecida grande parte do século XX e que hoje é considerada um dos primeiros marcos da arte abstrata. Compartilha conosco a informação que Hilma (1862/1944) teve formação artística em nível superior (1882-1887) na Academia Real de Belas Artes da Suécia. Organizou, como resultado de estudos e práticas espirituais (protestantismo na formação familiar e posteriormente espiritismo,



rosacruzianismo, teosofia e antroposofia) um grupo com cinco mulheres que produziram a partir de orientações (mediúnicas) de espíritos superiores:

Os encontros eram altamente regrados e registrados em grande detalhe. Elas começavam com uma oração seguida por uma meditação e, depois um sermão. Após isso, seguia-se o estudo aprofundado de textos específicos do *Novo Testamento*. O encontro terminava com uma sessão espírita, na qual elas buscavam contato com seus Altos líderes de dimensões espirituais... Eles davam instruções precisas, orientando o o grupo que, além de produzir escritos, desenhava imagens que se revelavam em consonância com o conteúdo das mensagens [...] (Excerto de Texto curatorial de parede da Exposição Hilma af Klint: mundos possíveis, Pinacoteca do Estado, 2018).

A artista faleceu aos 82 anos e deixou cerca de 1200 pinturas não figurativas e 124 cadernos manuscritos. Por orientação dos mentores espirituais, referendada por Rudolf Steiner, Hilma solicitou que sua obra não fosse conhecida até pelo menos 20 anos após sua morte. O pedido foi atendido, com todo esforço de conservação e preservação das obras, por sua família.

Sobre a vida e a obra da artista, no decorrer da exposição, foi lançado o livro “As Cores da Alma: A Vida de Hilma af Klint” de autoria de Luciana Pinheiro, terapeuta biográfica antroposófica. Este livro é escrito de maneira primorosa e consistente e subsidia o leitor, de forma científica e poética, com informações importantes a respeito dos contextos, embates, processos e realizações da artista desde a infância à sua morte. É fruto dos registros e depoimentos da família e dos que conviveram com ela e ainda estavam vivos quando começou a pesquisa.

Luciana Pinheiro, no capítulo “Hilma e Eu”, afirma que seu livro não é uma obra escrita para incluir a artista na história da arte como mãe do abstracionismo ou pioneira do movimento modernista, pois acredita que esta não tenha sido a luta dela. Segundo a autora Hilma fez seu caminho a partir de buscas existenciais procurando o significado da vida da alma e



Fig.2. Fotografia da artista sueca Hilma af Klint. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/veja-recomenda/hilma-af-klint-a-pioneira-da-abstracao-tem-mostra-em-sao-paulo/>>. Acesso em:05/09/2018



do espírito. Para isso a artista lançou mão da arte e da ciência. A autora a define como uma alquimista da alma.

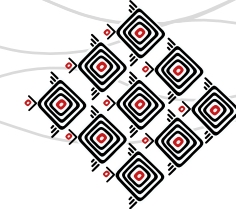
Concordo com a biógrafa. Ao visitar a exposição “Mundos possíveis” percebi que as formas abstratas representam uma realidade que assim se apresenta, em um código específico, como uma “metafiguração”. Registro possível de mundos possíveis.

O título da exposição pode convidar o visitante ao reino da imaginação criadora considerando que por meio do espírito formador da imaginação Hilma tenha dado forma ao fluxo da experiência do sensível (na verdade do suprassensível):

Permitam-me lembrar-lhes agora a função específica da arte na vida humana. Ela é uma atividade primária que se ocupa de dar expressão a nossos sentimentos e intuições. Neste contexto, entendemos por “expressão” uma forma física que podemos perceber e apreender. A arte é a linguagem elementar da comunicação, articulando o fluxo sem forma da experiência sensível. É um produto do que Coleridge chamou “o espírito formador da imaginação”. Croce disse que as obras de arte são paixões a que é dada forma expressiva. Essa noção, do molde de um fluxo sem forma de sentimento, é recorrente, e esse moldar do sentimento é uma atividade que deve ser posta em movimento antes que as outras funções específicas da mente – razão, desejo ou vontade – levem adiante sua tarefa secundária (READ, 1986, p. 100).

Como pode também sugerir, no âmbito da filosofia, que a busca para a compreensão da exposição seja feita operando a noção de mundos possíveis, da área da lógica modal. Área que reflete sobre como as coisas são ou podem ser:

Dessa forma, ao considerar a infinidade de alternativas para o modo como as coisas são, os proponentes da noção de mundos possíveis defendem a existência de uma pluralidade de mundos possíveis, dentre este o mundo atual. O mundo atual é possível porque tudo



que há nele é logicamente possível, em outras palavras, o mundo atual, como qualquer mundo possível, abomina a contradição lógica. Observemos, no entanto que tudo que é logicamente possível não se esgota no mundo atual (MENDONÇA, 2015, p. 262)

Não se trata aqui de aprofundamento nas questões de lógica, mas de apontar que poderia ser feito, a partir da fruição da exposição, um caminho filosófico de análise da possibilidade e necessidade da existência de um mundo espiritual (dimensão assumida pela Hilma e companheiras) tão atual como o nosso ou mesmo fazendo parte do nos mundo. Neste relato a opção foi dialogar com Herbert Read e Edmund Feldman como veremos mais para a frente, no desenvolvimento do texto.

Na intenção de apresentar primeiramente alguns aspectos da exposição serão incluídos na sequência imagens do espaço expositivo com seus respectivos textos de parede e algumas obras.



Fig.3 Hilma af Klint. Exhibition view of *Mundos Possíveis*, at Pinacoteca de São Paulo, São Paulo, Brazil, 2018. Photo: Isabella Matheus. Courtesy of Pinacoteca de São Paulo. Disponível em <<http://terremoto.mx/hilma-af-klint-mundos-possiveis/>>. Acesso em 05.09.2018.

As Dez Maiores é um conjunto de pinturas em escala monumental, atualmente considerado um dos trabalhos pioneiros em arte abstrata no mundo ocidental. Trata-se de um estudo das quatro idades do homem: infância, adolescência, idade adulta e velhice. Hilma af Klint pintou essas obras em apenas quarenta dias. A maior parte provavelmente sobre o chão. A respeito do processo criativo, ela escreveu: Os quadros foram realizados diretamente através de mim, sem nenhum desenho preliminar e com grande força. Eu não tinha idéia do que as pinturas iriam representar; porém, trabalhei com rapidez e segurança, sem mudar uma única pincelada.

(Texto curatorial de parede da Exposição Hilma af Klint: mundos possíveis, Pinacoteca do Estado, 2018)

A mutação da cor do azul para o laranja para o rosa para o vermelho e a transformação dos ornamentos de formas orgânicas para geométricas propõem reflexão e identificação. A prática de af Klint é cheia de códigos, fórmulas e signos, apropriados por ela a partir de vários sistemas de conhecimento, principalmente de religião, filosofia e ciência. Seus extensos escritos fornecem chaves para decifrar e interpretar suas pinturas. Por exemplo, o



Fig.4. Grupo IV, n.3. As dez maiores, Juventude, 1907. Hilma af Klint, 1907 © Stiftelsen Hilma af Klints Verk. Foto Albin Dahlström/Moderna Museet. Disponível em: < <https://revistacaliban.net/a-arte-oculta-de-hilma-af-klint-e-sua-pintura-para-o-futuro-8078ca44e329> >. Acesso em: 05.09.2018.

azul significa o feminino e o amarelo o masculino, enquanto as rosas e os lírios são descritos como símbolos de aspiração e multiplicidade. (Texto curatorial de parede da Exposição Hilma af Klint: mundos possíveis, Pinacoteca do Estado, 2018).

Em geral, as obras de Hilma af Klint são permeadas por um conceito que ela chama de “Verdade da Dualidade”, segundo o qual todos os seres vivos seriam desde o princípio de “origem não-dual”. E, posteriormente, qualquer ser em “estados duais”, como feminino-masculino, está constantemente buscando voltar ao seu estado original “não-dual”. De certa maneira, pode-se ler a sequência de *As dez Maiores* como evolução de um indivíduo em direção à dualidade e afastando-se dela (Texto curatorial de parede da Exposição Hilma af Klint: mundos possíveis, Pinacoteca do Estado, 2018).

O conjunto de aquarelas da série *A árvore da sabedoria* muito provavelmente foi de início preparado como estudos para pinturas a óleo de dimensões maiores. As primeiras duas obras da série datam de junho de 1913, enquanto as outras são de junho e julho de 1915. Embora haja oito pinturas nesta série, parece que Hilma af Klint concebeu originalmente este conjunto em número de sete; os dois trabalhos finais são ambos numerados como a sétimo da série. Eles usam a analogia da árvore para desenvolver uma imagem de vários planos horizontais altamente complexos e interconectados, diferenciando-os entre o físico, o mental e o astral. Há uma nota no verso da pintura número 2, explicando que é uma tentativa de ilustrar o plano físico da alma humana dominada pelo desejo, e o quão importante seria, portanto, manter o plano astral independente e livre. (Texto curatorial de parede da Exposição Hilma af Klint: mundos possíveis, Pinacoteca do Estado, 2018).

Os Retábulos são as três obras finais da série *As pinturas para o templo*, criada entre 1906 e 1915. A série abrange 193 pinturas divididas em vários conjuntos de obras, sendo o primeiro deles a série *Caos Primordial*. O círculo, o triângulo equilátero, a espiral e o sol são elementos recorrentes nessas pinturas, sendo que todos eles desempenham um papel central na maioria das culturas e religiões, do cristianismo ao judaísmo e o budismo entre outras. Há os raios de luz e os quatro elementos – fogo, água, ar e terra. Há referências à alquimia e aos símbolos abstraídos do misticismo. *Os Retábulos* de Hilma af Klint são a síntese de *As pinturas para o templo*. São a expressão da multiplicidade universal, não guiada pela dualidade, mas pela unidade. (Texto curatorial de parede da Exposição Hilma af Klint: mundos possíveis, Pinacoteca do Estado, 2018)

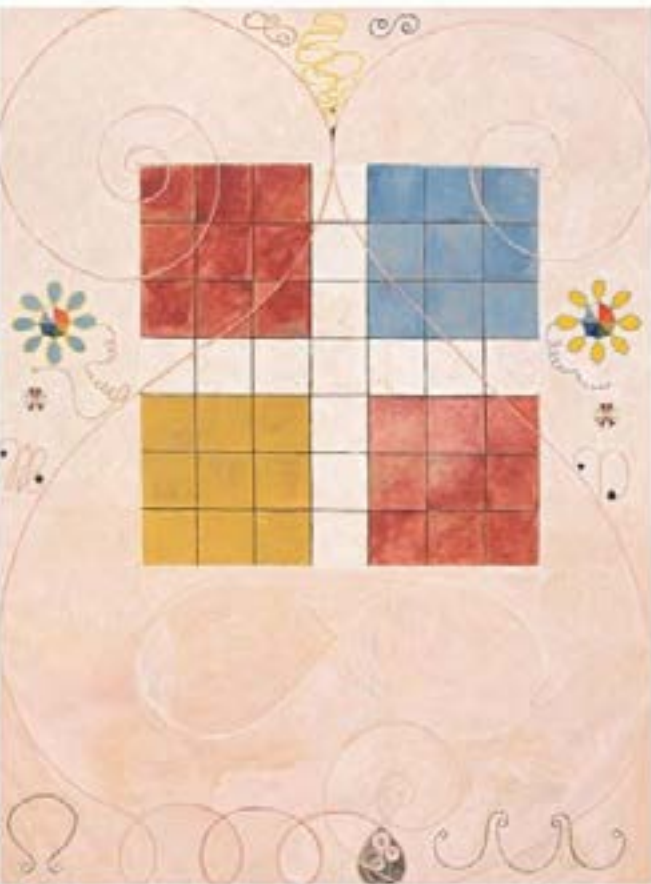


Fig.5. Grupo IV, n.10, Velhice, 1907.
Courtesy of Stiftelsen Hilma af Klints Verk.
Disponível em: <http://www.anothermag.com/art-photography/8490/decoding-the-spiritual-symbolism-of-artist-hilma-af-klint>. Acesso em: 05.09.2018.

A exposição oferecia acesso ao visitante por três portas ao longo do corredor do prédio da Pinacoteca do Estado. Sua narrativa privilegiou o enfoque estético a partir das linguagens artísticas e não necessariamente uma cronologia que respeitasse o desenrolar da tarefa espiritual a que Hilma af Klint, Ana Cassel, Sigrid Hedman, Cornelia Cederborge e Mathilde

Nilsson se dedicaram. Em uma extremidade da exposição encontrávamos a série *As Dez Maiores* e na outra *Os Retábulos*. Em todos os espaços expositivos houve momentos de estranhamento e maravilhamento tanto pelos temas abordados, quanto pelo processo criativo, pela conservação das obras e pela qualidade artística das mesmas. Impressiona na série *Caos Primordial* a poética mística/poética/científica desenvolvida pela artista. Na série *A árvore da vida* somos enlevados e intrigados pela técnica, pela estética e pelo conteúdo simbólico. À frente do tríptico *Os Retábulos* acontece uma sensação de profunda realização por compreensão do Todo, uma verdadeira epifania que vinha sendo construída no decorrer do espaço expositivo. Esta experiência me remeteu ao poema *Ciclo do ser e do existir* do *Tao Te Ching: o Livro que leva à Divindade*:

Tudo o que Existe egressa do Ser
E regressa ao Ser.
O Ser é o Insondável Tao
Das profundezas do Ser
Nascem todos os seres que existem.
O Ser, porém,
É o abismo do Não-existir.
(LAO-TSÉ)



Fig.6. Série A árvore da vida, Hilma af Klint. Exhibition view of *Mundos Possíveis*, at Pinacoteca de São Paulo, São Paulo, Brazil, 2018. Photo: Isabella Matheus. Courtesy of Pinacoteca de São Paulo. Disponível em <<http://terremoto.mx/hilma-af-klint-mundos-possiveis/>>. Acesso em 05.09.2018



Fig. 7. N.1. A árvore da sabedoria, 1913. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/atracao/hilma-af-klint-mundos-possiveis/>. Acesso em: 05.09.2018

Considerações finais

Percorrer a exposição Hilma af Klint: mundos possíveis possibilitou um processo interno semelhante a um processo de Iniciação. Foi possível vivenciar *in loco* algo muito importante que Edmund Burke Feldman (1970) apresentou aos arte/educadores em seu livro *Becoming Human Through Art : aesthetic experience in the school* no capítulo 7, Em Direção a Uma Nova Teoria (p.77) quando aborda a relação da arte e a crise determinada pela não ritualização de momentos significativos na cultura ocidental contemporânea.

Feldman nos apresenta a idéia que as sociedades tradicionais ritualizam momentos cruciais como gravidez, nascimento, puberdade, casamento, doença e morte oferecendo apoio para o sucesso de cada um. Nossa sociedade, que além destes momentos chaves produz outros pelas características da vida contemporânea, abandona as pessoas nestes momentos de considerável tensão psicológica e não considera estes momentos como oportunidades de expressão estética. De acordo com o autor não ritualizamos nossas ansiedades ou o fazemos por meio de formas vazias. Não atendendo a esta necessidade humana, acabamos desenvolvendo as doenças típicas do nosso tempo: alienação, falta de afetividade, anomia entre outras. As atividades artísticas, por apresentarem possibilidades de enfrentamentos simbólico/expressivos, podem e devem assumir também esta função na educação e na sociedade. Oferecer oportunidades para moldar os sentimentos é uma atividade que deve ser posta em movimento antes que... adoeçamos, pedindo licença a Herbert Read no livro *A Redenção do Robô* já anteriormente citado.

Participar desta exposição como público espontâneo e público agendado com os alunos; ter realizado visitas organizadas com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Arte/ Educação e Espiritualidade; ter participado da mesa-redonda “ Arte, Ciência e Espiritualidade – A Trindade na Vida e Obra de Hilma af Klint com Luciana Pinheiro Ventre, Cláudia Lessa, Jonas Bach, Alexandra Mettrau e Vinala Ananda, na Sociedade Antroposófica no Brasil, abordando a dinâmica do pro-

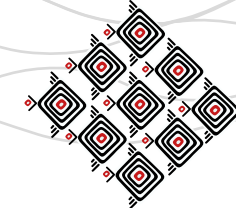


Fig.8. Os Rétabulos, Hilma af Klint. Exhibition view of *Mundos Possíveis*, at Pinacoteca de São Paulo, São Paulo, Brazil, 2018. Photo: Isabella Matheus. Courtesy of Pinacoteca de São Paulo. Disponível em <<http://terremoto.mx/hilma-af-klint-mundos-possiveis/>>. Acesso em 05.09.2018

cesso criativo, científico e a pesquisa espiritual da artista foi uma experiência que além oportunizar a vivência da imaginação criadora e um processo iniciático trouxe uma motivação extra para a pesquisa e uma responsabilidade maior na difusão do conhecimento. Presenteados fomos com este projeto expositivo, agradecidos estamos. *A bola agora está nas nossas mãos !*

Referências bibliográficas

FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art: aesthetic experience in the school**. Prentice Hall, New Jersey, 1970.

Hilma af Klint: mundos possíveis/curadoria Jochen Volz, Daniel Birnbaum; textos Johan af Klint... [ET AL]. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

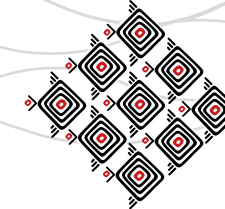
LAO-TSÉ. **Tao-Te-Ching: o livro que revela Deus**. Editora Martin Claret, São Paulo, 2005. MENDONÇA, Josailton Fernandes de . **Da Natureza Metafísica dos Mundos Possíveis**.

Dissertatio[42]261 – 278 verão de 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/viewFile/8475/5429>. Acesso em: 05.09.2018.

PINHEIRO, Luciana. **As cores da alma: a vida de Hilma af Klint**. 300 Editora, São Paulo, 2018. **Poemas,pensamentos: reflexões para o nosso tempo**/coletânea organizada por Herwig Haetinger: [tradução do organizador]. – 2.ed.rev.e ampl.-São Paulo: Antroposófica: Christophorus, 1998.

READ,Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. Summus, São Paulo, 1986.



DESENHOS E PATRIMÔNIO CULTURAL: O QUE DIZ O IMAGINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DE IMAGENS DOS (AS) ADOLESCENTES?

Marília Martha França Sousa¹– UFPB/UFPE
Maria Das Vitórias Negreiros do Amaral² – UFPB/UFPE
Agência Financiadora: CAPES/CNPq

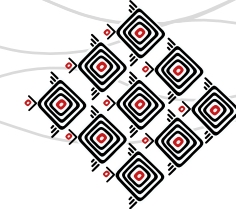
Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões e o resultado parcial de parte da minha investigação de mestrado que se encontra em fase de conclusão. Na respectiva pesquisa, procuro desenvolver proposições metodológicas para trabalhar o patrimônio cultural brasileiro (com foco para o acervo em azulejaria luso-brasileiro existente na cidade de São Luís/MA) em consonância com o ensino das artes visuais. O campo para a realização da pesquisa se deu em uma escola da rede pública municipal da capital ludovicense, com estudantes/interlocutores de duas turmas de 7º ano, com faixa etária entre 12 e 13 anos de idade. A investigação caracteriza-se como pesquisa-ação, onde na primeira etapa (fase de sondagem preliminar) solicitei aos (as) estudantes que produzissem desenhos a partir do tema “patrimônio cultural”. A produção das imagens dos (as) interlocutores foi compreendida posteriormente à luz da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand.

Palavras-chave: Desenho. Patrimônio cultural. Imaginário.

1 Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atua como professora de artes visuais na educação básica desde 2008 em instituições de ensino da rede pública e privada na capital ludovicense. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco (UFPB/UFPE) na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil. Pesquisa sobre ensino de artes visuais e educação patrimonial.

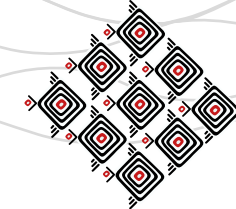
2 Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciones Feministas de La Universidad Complutense de Madrid (2012). Coordenadora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB e professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em arte/educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte/educação, gênero, cultura, educação e antropologia do imaginário.



Introdução

O ensino/aprendizagem da arte na contemporaneidade está alicerçado em meandros que transitam por diferentes percursos. Podemos pensar este campo do conhecimento dialogando de forma interdisciplinar com diversas outras disciplinas, bem como, através da interculturalidade como via de mão dupla para compreendermos; tanto a produção dos códigos imagéticos da cultura hegemônica, como a produção cultural de povos afro- brasileiros e indígenas. Questões voltadas para os estudos sobre gênero e sexualidade também aparecem no rol das discussões atuais. Estes são apenas alguns exemplos que podemos citar que demonstram o debate entre a arte e as diferentes esferas com as quais este saber se entrelaça. Tais exemplos evidenciam a importância do ensino/aprendizagem da arte na escola. Na investigação de mestrado que estou desenvolvendo, procuro realizar o diálogo entre ensino das artes visuais e patrimônio cultural, com foco para o acervo em azulejaria luso- brasileira existente na cidade de São Luís, no Maranhão. A necessidade de realização da pesquisa ocorre a partir da constatação de dois fatores: parte deste acervo encontra-se atualmente em precário estado de abandono e conservação, em segundo, este tema é pouco discutido nas salas de aula. Penso que para preservar, seja qual for o objeto, artefato artístico ou manifestação da cultura, é necessário conhecer e refletir acerca do bem em questão. Acredito, assim como a pesquisadora Ana Mae Barbosa (1998), que a educação poderá ser o caminho mais fértil para estimular a consciência cultural dos indivíduos, tomando como ponto de partida o reconhecimento, apreciação e valorização da cultura local. Neste sentido, o professor tem como papel primordial, ser o mediador da aprendizagem de seus educandos, promovendo conexões significativas entre o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula e a aprendizagem dos (as) estudantes.

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação (BARBOSA, 2012, p. 14).

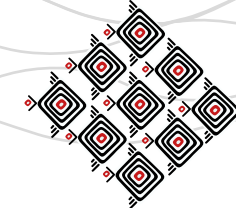


A investigação de mestrado que venho desenvolvendo, e que atualmente se encontra em fase de conclusão, tem como foco desenvolver proposições metodológicas entre o ensino/aprendizagem das artes visuais em consonância com o patrimônio cultural, com foco para o acervo em azulejaria luso-brasileiro presente na cidade de São Luís, no Maranhão. A investigação caracteriza-se como pesquisa-ação, uma vez que proponho ações arte/educativas no âmbito do contexto da educação formal. O campo para a realização da pesquisa prática ocorreu em uma escola pública municipal da cidade de São Luís. Os (as) interlocutores que participaram da pesquisa foram estudantes de duas turmas do ensino fundamental - 7º ano, com faixa etária entre 12 e 13 anos de idade.

Para a organização metodológica da pesquisa-ação na escola, elenquei etapas subsequentes que seriam realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. A primeira etapa foi voltada para a sondagem preliminar dos conhecimentos prévios que os (as) estudantes das duas turmas possuíam acerca do tema “patrimônio cultural”. Queria identificar, o que estes (as) adolescentes conheciam sobre o patrimônio cultural da cidade de São Luís. Para isto, solicitei aos meninos e meninas que produzissem desenhos que demonstrassem o que entendiam sobre o tema proposto. Em algumas pesquisas educativas a sondagem preliminar geralmente ocorre através de entrevistas ou questionários. Por se tratar de uma pesquisa na área de artes visuais, nada mais apropriado do que a sondagem por meio de desenhos, o que tornou esta etapa mais lúdica e prazerosa. Antecedendo a produção dos desenhos propriamente dito, realizamos um bate-papo³ sobre o tema “patrimônio cultural”, onde as falas⁴ dos (as) estudantes também serviram para compreender o que estes (as) conheciam sobre o tema, somente após alguns minutos de conversa ocorreu a realização dos desenhos por parte dos (as) participantes.

3 Utilizei o termo bate papo, em substituição ao termo aula, para que os estudantes se sentissem mais a vontade no momento da exposição de suas ideias e falas.

4 Todo o diálogo com a fala dos participantes durante a pesquisa foi registrado através de um aplicativo de áudio MP3.



Outro ponto importante que detectei durante o estado da arte⁵ para a pesquisa, foi que, diversas disciplinas dialogam com questões sobre o patrimônio cultural brasileiro. No levantamento, identifiquei que as disciplinas de história e geografia são as áreas que mais desenvolvem atividades acerca dos bens patrimoniais, e que, inclusive, utilizam o desenho dos (as) participantes apenas como recurso didático, ou apenas para ilustrar algum tipo de atividade proposta. Neste sentido, os desenhos produzidos pelos (as) interlocutores nesta investigação não foram realizados para ilustrar um texto, ou apenas como simples exercício de “livre expressão”, mas sim, para compreender o que o conjunto de imagens e símbolos manifestados através dos desenhos revelava acerca do contexto cultural destes (as) adolescentes. Para compreender o conjunto das 37 imagens produzidas pelos (as) interlocutores a Teoria de estudo da imagem escolhida foi o Imaginário.

Desenhos e imaginação invadindo o imaginário escolar

O ser humano, enquanto indivíduo culturalmente situado em determinado tempo e espaço, necessita de forma vital dar sentido ao mundo a sua volta. E, “para criar sentido, entretanto, ele põe em atividade uma função da mente que é a imaginação” (ROCHA PITTA, 2017, p.17). A imaginação uma vez acionada e ligada a necessidade de dar significado às coisas, leva o indivíduo a adentrar no “plano do simbólico”. Em outras palavras, poderíamos também dizer que é a imaginação que dar vida ao imaginário, sendo esta, uma faculdade alimentada de símbolos. A maioria dos símbolos criados pelos seres humanos é expressa através das imagens. Daí a importância

5 Durante a realização de levantamento dos referenciais bibliográficos sobre patrimônio cultural e suas relações com o ensino/aprendizagem, o livro **Educação Patrimonial: Teoria e prática**, organizado pelos pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) André Luís Ramos Soares e Sérgio Célio Klamt apresenta diversos exemplos de investigações entre o patrimônio cultural brasileiro em diálogo com diversas disciplinas. Muitos dos trabalhos de pesquisa apresentados no livro trazem o desenho apenas como atividade ilustrativa.



em se trabalhar à imagem nas aulas de arte, uma vez que “dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos” (BARBOSA, 1998, p.16).

Um dos grandes teóricos de estudos sobre o imaginário é o filósofo francês Gaston Bachelard⁶ (1884-1962), é com ele, que tem início o estudo sistemático e articulado do imaginário a diversos outros campos do conhecimento. Para o filósofo, o imaginário não pode ser compreendido como manifestação de uma “fantasia delirante”, mas sim, como um campo que se desenvolve com base em grandes temas, associados a imagens, ou conjunto de imagens das quais convergem e se organizam. (ROCHA PITTA, 2017). Para este trabalho, a compreensão dos desenhos realizados pelos (as) interlocutores da pesquisa será analisada à luz da Teoria do Imaginário, com base nas investigações de Gilbert Durand (1921-2012).

Gilbert Durand foi discípulo de Gaston Bachelard e fundou em 1967 o *Centre de Recherches sur L'imaginaire*, na França, o Centro chega a publicar uma revista chamada *Circé*. O Centro tem a proposta de abordar o imaginário de forma interdisciplinar, e tem forte influência de estudos anteriores que já vinham sendo realizados por Bachelard e pelo psicanalista C.G. Jung (1875-1961). (ROCHA PITTA, 2017). Os livros: *Estruturas Antropológicas do Imaginário* (1960) e *Imaginação Simbólica* (1964) são considerados basilares para as investigações sobre o tema, sendo o primeiro, aquele que apresenta as ideias principais do autor fundamentadas no famoso *Regime Diurno e Regime Noturno das imagens*.

A análise dos desenhos que serão apresentados aqui foram compreendidos tendo como aporte teórico estes dois regimes. Cabe pontuar também, a presença dos estudos do imaginário no Brasil, diversos centros de pesquisa investigam, já há alguns anos, este campo do

6 Bachelard criou a fundação da *Société de Symbolisme* em 1950, em Genebra e o *Cahiers Internationaux de Symbolisme*, em 1962.



conhecimento. As professoras/pesquisadoras Danielle Perin Rocha Pitta (2017) e Vitória Amaral (2018)⁷⁷ são referências na área.

O imaginário é um campo do conhecimento que, quando utilizado para compreensão de imagens, ou conjunto de imagens de um determinado contexto, necessita de métodos específicos, possuindo suas próprias regras. Contudo, a teoria não pode ser entendida como uma teoria determinista ou prescritiva, ela se adequa aos mais diferentes objetos de estudo. Dentre os métodos de compreensão das imagens utilizados pela teoria do imaginário podemos destacar: o AT-9 criado por Yves Durand (diz respeito a um teste de análise de nove elementos arquetípicos e é muito utilizado para análise comparada entre várias culturas). A mitocrítica diz respeito à análise de uma obra, pintura, por exemplo, ou texto a partir das semelhanças que remete aos mitos “diretores em ação”. E a mitanálise, que vai apontar os resultados da mitocrítica com base em um contexto sociocultural determinado. (ROCHA PITTA, 2017).

Para a compreensão dos desenhos realizados pelos (as) participantes da pesquisa na escola, tomei como ponto de partida, a análise das imagens tendo como referência, os símbolos e formas mais recorrentes nos desenhos produzidas pelos meninos e meninas. Depois de identificados os símbolos e formas que apareceram com mais frequência, os analisei a partir da simbologia indicada no regime diurno e noturno da imagem, e também, a partir do Dicionário de Símbolos dos autores Jean Chevalier e Alain Gheerbrand. Para um melhor entendimento da exposição da análise dos desenhos, a (Fig.1) mostra uma tabela descrevendo em detalhes o quantitativo total de desenhos realizados em cada turma, as imagens e formas mais recorrentes.

No dia da atividade de sondagem preliminar foram realizados na turma 71 o quantitativo de 23 desenhos, e na turma 72 foram produzidos 14 desenhos, totalizando entre as duas turmas de 7º ano, 37 desenhos.

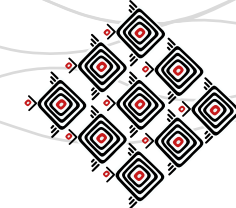
77 As pesquisadoras fazem parte do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre o Imaginário, criado em 1975, o núcleo, é integrado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).



Fig. 1. Tabela com o quantitativo, forma predominante e desenhos produzidos pelos participantes da pesquisa.

Turmas	Forma predominante	Quantidade	Imagem feita através dos desenhos a partir do tema “patrimônio cultural”
71 e 72	Quadrado	35	Azulejos
	Quadrado	4	Casas e sobrados do Centro Histórico de São Luís e museus
	Quadrado	4	Igrejas
	Quadrado	1	Pintura em tela indicada pelo participante como “obra de arte”
	Quadrado	1	Mosaico com vários monumentos estrangeiros
	Outro tipo de forma		
	Círculo	1	Vaso de cerâmica
	Círculo	1	Rosto do personagem americano Mickey Mouse

Quando comecei a análise dos desenhos produzidos pelos (as) interlocutores, logo identifiquei como forma predominante a presença do quadrado na maior parte dos trabalhos realizados pelas duas turmas, seja nos desenhos dos azulejos, seja nos desenhos de casas, sobrados e igrejas (Fig.2). Constatei a princípio, através dos desenhos, que aquele grupo de jovens não

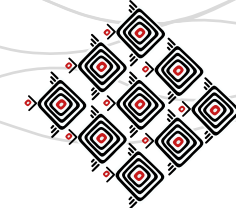


eram completamente alheios no que tange a reconhecer objetos patrimoniais pertencentes a sua cidade, neste caso, São Luís. Contudo, a presença marcante desta forma me intrigou e fui atrás para descobrir o que ela significava, tanto em termos simbólicos, como, o que ela poderia revelar acerca do contexto cultural dos (as) estudantes que as produziram. De acordo com o Dicionário de Símbolos:

O quadrado é uma das figuras geométricas mais frequentes e universalmente empregadas na linguagem dos símbolos. É um dos quatro elementos fundamentais [...] A cidade, centro do espaço, é quadrada e tem quatro portas cardeais; nela, os vassallos são recebidos às quatro portas onde se reúnem formando um quadrado: trata-se de restabelecer a boa ordem do mundo; o altar do solo e a casa são quadrados [...] (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2002, p. 750-751).

Dentro do regime noturno da imagem, Durand vai apontar a presença de imagens que convergem enquanto símbolos da intimidade. Dentro desta categoria simbólica encontra-se a moradia, a casa. A casa é o local de brincadeira e aconchego para muitas crianças e adolescentes. Por ser um elemento que faz parte de uma estrutura macro do espaço urbano está amplamente ligada a cidade. “O recinto quadrado é aquele da cidade, é a fortaleza da cidadela” (ROCHA PITTA, 2017, p. 34). Assim como a cidade e o templo, a casa está situada no centro do mundo, é a “imagem do universo”, a tradicional casa dos chineses tem a forma quadrada e “se abre para o sol nascente” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2002).

Penso que a forte presença da forma quadrada nos desenhos converge diretamente á ideia de cidade, de casa, isso pôde ser claramente observado a partir dos desenhos dos azulejos, uma vez que este artefato artístico é muito utilizado no centro histórico de São Luís para revestir as casas construídas no final do século 18 e 19. Outra demonstração da convergência simbólica ocorreu a partir da fala de alguns estudantes ao longo do desenvolvimento da investigação na



escola. Na última etapa da pesquisa-ação, realizamos uma intervenção artística nas paredes da escola com azulejos produzidos pelos (as) próprios (as) estudantes, ao término da aplicação das peças, algumas sobraram e não foram aplicadas. Alguns (as) estudantes pediram para levar algumas peças para a casa. Conforme relato de Gonçalves Dias⁸: “Professora, esses aqui que sobraram e que estão ali na mesa, eu posso levar para minha casa? Quero dar para minha mãe de presente, pra colocar lá em casa, acho que vai ficar legal”. Na pesquisa de (AMARAL, 2018), realizada com crianças da educação infantil em escolas do Recife, a presença da casa também é observada, conforme aponta:

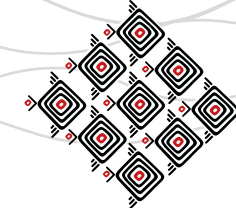
Como o peixe, a casa também é um símbolo místico. Representando a harmonia, ela permite o aconchego e é imagem de intimidade repousante; a casa significa o ser interior. Segundo Bachelard; seu porão e sótão simbolizam diversos estados da alma [...]. A casa é um símbolo feminino, com o sentido de refúgio, da mãe, de proteção, de seio materno. As crianças desenhavam casas, citam cores de casa ao ver a professora misturar tintas. A casa é um espaço de segurança para a criança [...] (AMARAL, 2018, p. 84).



Fig. 2. Desenhos realizados pelos interlocutores da pesquisa a partir do tema “patrimônio cultural”. Foto: Marília Martha, 2018.

Dos desenhos produzidos pelos (as) participantes que tiveram como forma predominante o quadrado, um especialmente chamou bastante minha atenção, o desenho do garoto Aluizio Azevedo. Durante toda a pesquisa, Aluizio tinha lugar de destaque entre os demais colegas da turma, muito falante e atento a tudo que se dizia, ele sempre argumentava e se posicionava quando era feita uma pergunta para todos (as) da turma. Segundo a professora de arte da escola, ele era um estudante aplicado, atencioso e fazia todas as atividades. No bate-papo que antecedeu a produção dos desenhos, perguntei a todos (as) nas turmas o que conheciam sobre o patrimônio cultu-

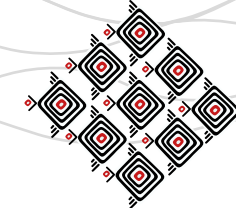
⁸ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa utilizei nomes de poetas maranhenses para identificá-los.



ral de São Luís, alguns disseram algo relacionado ao bumba-meu-boi, tambor de crioula, outros, sobre os azulejos luso-brasileiros presente no Centro Histórico. Aluizio em sua fala descreveu detalhes sobre o Centro Histórico de São Luís, reconhecendo, ao menos verbalmente, este sítio como patrimônio cultural. “Sei que o Centro Histórico de São Luís é Patrimônio da Humanidade, por causa daquela arquitetura antiga e dos azulejos que tem lá, que vieram de Portugal”. Em sua fala, ficou muito claro que ele conhecia um pouco da história cultural da cidade em que habitava. Contudo, na etapa da sondagem preliminar por meio do desenho, as imagens produzidas por Aluizio apresentaram um mosaico de imagens de patrimônios estrangeiros, de outros países e de outras cidades brasileiras, conforme pode ser visto na (Fig.3). Nenhuma imagem referente ao patrimônio cultural de São Luís.

Fiquei muito intrigada com o fato, a narrativa verbal dizia uma coisa, a visual outra completamente contrária. O que o imaginário poderia me revelar sobre essa contradição? Identifiquei o desenho de Aluizio inserido no Regime Diurno da Imagem proposto por Durand, uma vez que este regime é considerado o regime da antítese. Ainda dentro do Regime Diurno temos a categoria dos símbolos de ascensão (elevação), com forte presença da verticalidade.

A verticalidade associada ao símbolo de ascensão indica práticas religiosas ancestrais, ligadas a locais sagrados situados em lugares de elevação (ROCHA PITTA, 2017). No desenho de Aluizio, observamos diversos patrimônios estrangeiros considerados locais sagrados para outras culturas e construídos em locais elevados, montes ou colinas. Como por exemplo, o Partenon Grego construído na Acrópole (ou cidade alta) e as Pirâmides do Egito, e o único representante brasileiro através da figura do Cristo Redentor no alto do Corcovado. A maior parte dos desenhos, remetem-se, além de locais sagrados em pontos elevados, a forte presença da forma quadrada. “Muitos espaços sagrados tomam forma quadrangular: altares, templos, cidades, acampamentos militares” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2002, p.750).



Compreendo a produção deste estudante como uma demonstração de reconhecimento do patrimônio de monumentos da cultura hegemônica, talvez, por influência da grande mídia, ou até mesmo pelo próprio entendimento de que cultura “boa” é aquela produzida pela cultura do outro, aquela que se encontra no “alto”, em lugar elevado. Este pensamento é muito comum entre os jovens, reconhecer, valorizar e gostar, muito mais da cultura do “outro” do que das referências de suas próprias raízes socioculturais. Podemos claramente ver isso, pela apropriação em massa dos estrangeirismos na roupa, ou no consumo dos lanches nos fast-food, entre outros exemplos. Trilhando na contramão deste pensamento, o ensino da arte é um dos caminhos pelos quais o professor poderá trabalhar com seus aprendizes a valorização do patrimônio cultural local e suas interfaces com a interculturalidade.

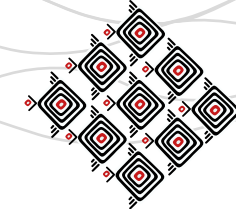
Considerações Finais

Este artigo apresentou brevemente algumas reflexões acerca dos resultados parciais em torno da investigação de mestrado que venho desenvolvendo desde o ano de 2017. As discussões apresentadas no texto perpassam por diferentes meandros entre ensino das artes visuais em diálogo com outras áreas do conhecimento, como o patrimônio cultural e o imaginário. Penso que o professor de arte, deve cada vez mais pensar sua área de formação e seu campo de trabalho, neste caso a escola, como um campo de pesquisa fértil. Refletir sobre questões voltadas para a valorização do patrimônio cultural local é um exercício extremamente salutar, uma vez que, por meio de ações educativas, do diálogo e atividades lúdicas os (as) jovens podem apreender a noção de pertencimento quanto ao local onde vivem.

Compreender as imagens produzidas pelos interlocutores que participaram da investigação a partir de uma teoria de estudo da imagem, como o imaginário, nos levou a refletir acerca do contexto sociocultural destes estudantes, tendo como referência, uma série de associações



Fig.3. Desenho de interlocutor da pesquisa realizado a partir do tema “patrimônio cultural”, com a presença de vários monumentos estrangeiros. Foto: Marília Martha, 2018.



simbólicas manifestadas por eles através dos desenhos. Muito mais que apresentar resultados ou conclusões, a pesquisa em ensino das artes visuais deve ser compreendida como um campo aberto para o diálogo com outras áreas do conhecimento. Onde o processo educativo revele aspectos significativos do ensino/aprendizagem dos estudantes, levando em consideração suas inquietações e falas diante das questões propostas e seu protagonismo como cidadãos do mundo.

Referências bibliográficas

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do. Do desenho ao mito, passando pelo simbólico, na escola de educação infantil. **Cartema**: Revista do Programa de Pós-graduação em artes visuais UFPE-UFPA, Recife, v.7, p.77-86, 2018.

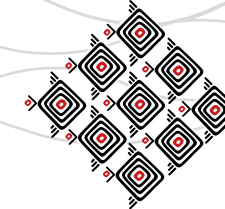
BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: **BARBOSA**, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CHEVALIER, Jean; **GHEERBRANT**, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

ROCHA PITTA, Danielle Perin. Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand. Curitiba: CRV, 2017.

SOARES, André Luís Ramos; **KLAMT**, Sérgio Célio. (Org.). **Educação patrimonial**: teoria e prática. Santa Maria: EDUFMS, 2007.



QUAL O LUGAR DA “ARTE NAÏF” NO ENSINO CONTEMPORÂNEO DAS ARTES VISUAIS?

Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar¹

Resumo

Este artigo pretende trazer para o debate e reflexão o campo denominado “Arte Naïf”. É considerada por muitos como “não arte” e pouquíssimo estudada nos meios acadêmicos. Mas o que pode estar por detrás desse termo tão polêmico? Ser considerado artista naïf liberto ou aprisiona? O presente estudo traz ideias e conceitos sobre Arte Naïf registrados e desenvolvidos em teses e dissertações, tais como: Freitas (2011), D’Ambrózio (2013) e Rodrigues (2015). Busca-se também pelos eventos: Bienal Naïfs de Piracicaba – como referência do uso termo no Brasil, fazendo um recorte nas curadorias de 2006 [*Entre Culturas*] realizada por Ana Mae Barbosa e Lêda Guimarães como adjunta; Bienal Naïfs do Brasil de 2016 – cujo nome foi *Todo mundo é exceto quem não é*, com curadoria de Clarissa Diniz e Claudinei Roberto, trazendo conceitos e reflexões para o debate. Diante das relações estabelecidas entre esses estudos surge a questão: Como pensar e como contextualizar essa produção no ensino contemporâneo das Artes Visuais? O artigo apresenta uma proposta desenvolvida no Espaço Cultural do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, abordando o conceito de obra aberta de Umberto Eco em trabalhos de arte-educação como mediação cultural desenvolvida na exposição coletiva *Brasilidades na Arte de ser Naïf*.

Palavras chave: Arte Naïf. Pintura brasileira. Ensino das artes visuais.

Naïf: um conceito em questão

Como professora de Artes Visuais e arte-educadora há mais de 30 anos na cidade do Rio de Janeiro, não imaginava a dimensão da necessidade de estudos e conhecimentos sobre a arte denominada *Naïf*. O campo ainda é pouco estudado, o que o torna cheio de mitos, preconceitos e mal-entendidos. No Espaço Cultural do Colégio Pedro II² onde atuo, nunca houve preconceito

1 Professora de Artes Visuais da Educação Básica no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. Mestra em Arte e Cultura Contemporânea, PPGARTES, UERJ.

2 Espaço Cultural do Colégio Pedro II – configura-se como um espaço pedagógico que privilegia uma concepção

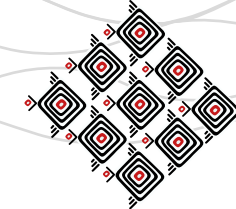


em relação a essa manifestação artística, tendo ocorrido inúmeras mostras desde 1999, quando o espaço foi criado. Mas, entre os colegas do Departamento de Artes Visuais da escola, há quem considere essas exposições um lugar de “não arte”, que não merece ser visto, apreciado e estudado pelos alunos. Essa afirmação, feita em colegiado por uma colega, me causou grande incômodo e estranheza, em tempos de descolonização da educação e de um ensino de arte nas escolas mais aberto a todas as produções visuais da humanidade. Ao mesmo tempo, eu estava interessada em estudar a obra de um pintor mineiro, Francisco Severino, que se diz naif, com trajetória de mais de 40 anos nesse campo. Todo esse contexto me levou a pesquisar e buscar entender qual o peso que essa palavra carrega, e que produção é essa que para alguns nem merece ser vista e estudada.

Falar em Arte Naif, me diziam, é arrumar problema, seria melhor evitar. Como abordar e estudar esse assunto tão polêmico? “Seria melhor você dar outro rumo à sua pesquisa, no qual não fosse preciso dizer que o artista é naif”, me diziam. Além de muitas outras observações e advertências que continuo ouvindo quando ousar dizer “Arte Naif”. Mas como não enfrentar esse termo, se o mesmo já está posto há mais de 100 anos e quando artistas e obras de interesse para estudo são categorizadas Naif, e os próprios artistas se dizem naif? Impossível ignorar tal termo fingindo não conhecê-lo, porque ele continua em vigência no mundo contemporâneo. O melhor seria estudá-lo, buscar saber da sua história, destrinchando-o, como sugere a curadora Clarissa Diniz³, ao invés de ocultá-lo. Não evitando que o mesmo venha para dentro das academias e se torne objeto de pesquisa, não perpetuando a exclusão de muitos artistas e suas obras. Seria isso

de Arte não hierarquizada e ultrapassa as fronteiras mercadológicas, com amplo hall de exposições integrando diferentes linguagens artísticas.

3 Em entrevista concedida à presente autora em 12 de junho de 2018, no Rio de Janeiro.



uma proposta de ensino das Artes descolonizador? Não encarando o que é considerado à margem do sistema dito oficial?

E foi assim que iniciei uma pesquisa sobre Arte Naïf, com uma busca em registros acadêmicos e livros editados, que são pouquíssimos.

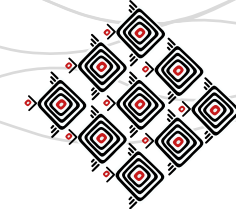
Em virtude desse dado, foi necessário investir em outros tipos de estudos, como os catálogos das Bienais Naïfs do Brasil do SESC Piracicaba, em São Paulo, que são riquíssima referência no assunto, já que essa mostra acontece há mais de 30 anos no interior do referido estado. Nesse texto, destacaremos as curadorias realizadas em 2006 e 2016. O texto traz também para reflexão as ideias de galeristas e curadores. Esse artigo busca avançar e compartilhar essa trama de vozes, que se relacionam diretamente com a produção, difusão e recepção de Arte Naïf em nosso país.

Segundo Freitas (2011), a palavra *naïf*, na língua francesa, se refere ao gênero masculino e significa ingênuo, puro, e o termo *naïve* se refere ao termo feminino. Portanto, quando se fala Arte Naïf não se emprega o gênero em sua forma correta. D'Ambrósio (2013) diz que o termo *naïf* significa ingênuo e vem do latim, *nativus*, no sentido de original, natural, inato. Surgiu para “baptizar” o estilo de arte desenvolvido pelo pintor Henri Rousseau (1844- 1910) e com o passar do tempo foi incorporado ao vocabulário dos críticos, pesquisadores, *marchands*, colecionadores e artistas. D'Ambrósio aponta que, conforme esclarece o Dicionário Aurélio, “embora em francês Naïf seja vocábulo masculino, no Brasil é usado como vocábulo de dois gêneros”, corroborando plenamente o uso corrente das expressões Arte Naïf e pintura Naïf por parte de críticos, escritores, jornalistas e pesquisadores.

Segundo Rodrigues: “A história de Rousseau tem uma dimensão que engloba não só a vertente artística, mas todo o sistema onde esta existe: ele é o precursor impulsionador de um novo estilo pictórico, que mais tarde será intitulado Arte Naïf e que por consequência é o responsável por toda uma mudança de mentalidade e abordagem social implicada” (RODRIGUES, 2015, p. 5).



Fig 1. Francisco Severino, *Procissão de São Sebastião*.



No Brasil, a maioria dos artistas que se dizem naïf se concentram no Sudeste, mesmo que procedentes de outros estados, pois o que os legitima naïf, e os projeta a nível nacional e internacional, na maioria das vezes está relacionado à galerias especializadas, como é o caso de Jacques Ardies em São Paulo – desde 1979 –, ou ao MIAN, Museu Internacional de Arte Naïf, que, ao longo de alguns anos, legitimou e estimulou o trabalho de diversos artistas, como conta Jacqueline Finkelstein, filha do fundador deste museu. Apesar de já ter sido considerado o maior acervo do gênero no mundo, o MIAN, que se situava no bairro do Cosme Velho no Rio de Janeiro, onde funcionava em um antigo casarão, foi fechado em dezembro de 2016 por falta de apoio financeiro. Conversando com Jacqueline Finkelstein⁴, hoje responsável pela Fundação criada por seu pai, o francês Lucien Finkelstein, para ser a mantenedora do museu por ele criado em 1995, ela diz que o museu foi fundado depois que seu pai conseguiu adquirir um enorme acervo desse tipo de arte, pelo Brasil e por diversos países do mundo.

Perguntando à Jacqueline como ela define Arte Naïf, obtvemos a seguinte resposta: “Arte Naïf é a que vem do coração, espontânea, ingênua, pura, não necessariamente precisa aprender, o ideal é que não se aprenda, que não siga nenhuma regra, nem fique preocupado com a exatidão em relação ao que está retratando. Ingenuidade e liberdade. Uma arte totalmente livre. O Brasil é um celeiro de artistas naïf”. “Cada pintor naïf é um mundo em si, então Arte Naïf não é um ‘tipo de Arte’. Cada pintor tem a sua singularidade”.

O franco-bela Jacques Ardies também tem forte ligação com o campo denominado Arte Naïf, pois, em 1979, fundou em São Paulo uma galeria especializada nesse tipo de arte, atualmente funcionando no bairro de Vila Mariana, como também realizando diferentes mostras em diversas partes do mundo, produzindo catálogos e levando diversos artistas brasileiros a serem apreciados internacionalmente. Jacques considera que

4 Em entrevista concedida à presente autora em 15 de maio de 2018, na sede do MIAN no Rio de Janeiro.



Fig 2. Obra de José Antonio da Silva na Galeria Jacques Ardies, SP.



Fig 3. Obra de Eivaldo na Galeria Jacques Ardies, SP.

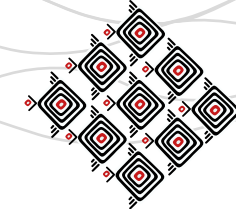
[...] a arte Naïf não demanda muita explicação, como funciona, o que ela quer dizer. Ela é para ser contemplada, é para ser sentida. Normalmente ela tem poesia, tem apelo a um certo charme, tem encantamento, tem um jogo de cores, tem a visão do artista que passa uma mensagem, uma interpretação de sua realidade de maneira muito pessoal, criativa e original (ARDIES, 2017).⁵

No seu entender há dois tipos de Arte Naïf, uma mais elaborada, na qual o artista se dedica muito tempo na produção, e outra mais imediata, mais ligada à *arte brut*. Na Galeria Jacques Ardies, em julho de 2017, conviviam lado a lado as obras de Eivaldo e as de José Antonio. Jacques aponta para José Antonio como mais *brut*, e Eivaldo como um exemplo mais detalhado.

O jornalista Oscar Alejandro Fabian D'Ambrósio defendeu sua tese de doutorado em 2013, na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo. Sua tese, *Um mergulho no Brasil Naïf: a Bienal Naïfs do Brasil do SESC de Piracicaba de 1992 a 2010*, teve como objeto de pesquisa conceituar a Arte Naïf através desse recorte temporal. Em seus estudos, D'Ambrósio conclui que o conceito de Arte Naïf oscila e varia de acordo com a curadoria e a tendência de cada momento, e que não há um conceito claro para o que é ser naïf. A cada júri, em cada edição do evento, um viés diferenciado é lançado, tanto ideologicamente quanto conceitualmente.

Esse evento denominado *Bienal Naïfs do Brasil* teve origem em 1986 na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo, por iniciativa de Antonio Nascimento. Já havia um movimento anterior a 1992 de valorização e visibilidade aos pintores e artistas considerados à margem da arte dita oficial. Mas foi em 1986 que a exposição *Cenas da Cultura Caipira*, ocorrida no SESC Piracicaba, apresentou pela primeira vez uma exposição de arte desse gênero. Essa iniciativa veio depois a se tornar a *Bienal Naïfs do Brasil*, a partir do ano de 1992, e hoje hoje pode ser considerada referência para pesquisa. Até 2004, era organizada pelo seu fundador, Antonio Nascimento. Com a

⁵ Em entrevista concedida à presente autora em 8 de julho de 2017, em São Paulo.

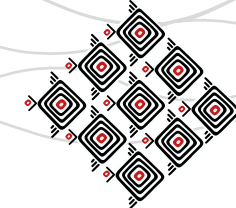


aposentadoria do mesmo, o SESC passou a convidar, a cada edição, uma curadoria diferenciada, que tem trazido para o evento formas distintas de realização e concepção, expandindo as formas de compreender o Naïf.

Trazemos para reflexão a *Bienal Naïfs do Brasil* de 2006, intitulada [*Entre Culturas*] com curadoria de Ana Mae Barbosa e curadores adjuntos. A curadora Ana Mae propôs abrir mão de conceitos de pureza em nome da contaminação, da afirmação de diferentes testemunhos visuais comprometidos com a cultura popular. Admite que essa proposta seja de continuar expandindo as relações difíceis de separar, entre o que é a Arte dita Naïf e o que é arte popular, e propõe a dissolução de territórios, acrescentando a cultura visual do povo e as representações eruditas contemporâneas que incorporam o popular. Por isso, segundo Ana Mae: “Esta provavelmente não é uma Bienal de pureza Naïf, mas da contaminação, da afirmação de diferentes testemunhos visuais comprometidos com a cultura do povo” (BARBOSA, 2006, p. 9).

Lêda Guimarães (2006), curadora adjunta dessa Bienal, traz para a discussão termos e conceitos como *Naïf*, ou *popular* e *ingênuo*, entendidos como construções históricas que partem do olhar do dominador, propondo entendermos o popular ou o Naïf como um campo não à margem, mas como um campo próprio, que tem internamente centro, margem e periferia. E diz que questionar a ingenuidade atribuída às manifestações da cultura do povo implica ressaltar contágios com a cultura erudita e todas as formas de hibridismo, e que não faz mais sentido a ideia de purismo e muito menos de uma oposição frontal ante à cultura erudita.

Destaca-se também a 13ª Bienal Naïfs do Brasil em Piracicaba, SP, e mostram-se evidências em itinerância no SESC Belenzinho, na cidade de São Paulo no ano de 2017, em comemoração aos 30 anos da Bienal Naïfs do Brasil no SESC de Piracicaba. Com curadoria de Clarissa Diniz e Claudinei Roberto, a mostra teve como título *Todo mundo é, exceto quem não é*. Clarissa conta que tomou emprestado a expressão de Eduardo Viveiros de Castro quando este tenta explicar que no Brasil somos todos índios, exceto quem não é. Traz essa ideia para o campo da arte, de

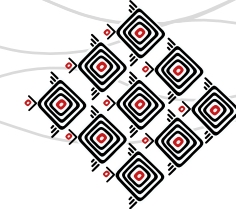


que, a princípio, todo mundo é Naïf, remetendo à ideia da vocação humana para a criação artística, a pintura e o desenho do homem pré-histórico. Todo mundo é Naïf até o momento em que se decide deixar de sê-lo.

Clarissa Diniz e Claudinei Roberto apontam que o gesto reflexivo desta bienal é ir aquém. “Articulando artistas contemporâneos e históricos, de contextos sociais os mais variados e intencionalidades poéticas igualmente singulares, a exposição propõe um estado de indiferenciação aquém do Naïf, para que as obras e as subjetividades possam continuar diferenciando-se, ocupando as exceções que lhes cabem, para aquém de classificações e limites que porventura lhe sejam atribuídos” (DINIZ, 2016, p. 8). Claudinei Roberto destaca a importância desse evento no SESC Piracicaba, que há muitos anos dá lugar e visibilidade a essa vertente da arte nacional e vem conseguindo promover o necessário debate acerca dessas manifestações, que para muitos são indignas do interesse acadêmico.

Com a intenção de aprofundar o debate e trazer mais ideias para a reflexão, fui ao encontro de Clarissa Diniz em sua residência no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. Em uma conversa instigante, Clarissa começa dizendo que considera Arte Naïf uma convenção social. Assim como a própria palavra arte é. Diante de tantos mal-entendidos e contra-argumentos que existem em relação a esse campo, Clarissa sugere que o melhor a fazer é historiografar destrinchando o termo. E coloca a importância de pensarmos como ele atravessou o Atlântico e chegou no Brasil. Fala que o termo chegou no Sudeste, com os pintores imigrantes, artistas europeus que vão se instalar no Rio de Janeiro e São Paulo na virada do século XX. São eles que trazem as primeiras referências de Naïf, que são a princípio paisagísticas, mas também estilísticas. Como pintar dentro de uma ordem da natureza, a natureza disciplinada, natureza econômica organizada pelo homem, a Paisagem Cultural.

Nesse aspecto existe uma terrível contradição. Pois se o Naïf é, literalmente, o que rompe com os códigos acadêmicos, que foi exatamente o que elevou Rousseau a essa categoria, no



Brasil a Arte Naïf está mais voltada para o acadêmico do que para essa ruptura estética que o modernismo viu na obra de Rousseau. Clarissa vê isso explícito na obra de Francisco Severino, que, apesar de ser mineiro e retratar a paisagem mineira, possui uma obra marcada por essa forma de pintar acadêmica que descobriu em São Paulo, com esboço prévio, nitidez na forma, comprometido com um parâmetro em como pintar, como as plantações, tudo muito bem organizado. “Eu acho que o surgimento dessa convenção Naïf no Brasil está profundamente ligado à história da academia, à trajetória da arte acadêmica no Brasil”, afirmou Clarissa, continuando: “Por sua vez o paradigma do moderno é de ruptura. Mas então qual é a utilidade política de ser Naïf?”

Será que podemos fazer uma relação dessas informações de Clarissa Diniz com o que diz Jacques Ardies, sobre a existência de um Naïf mais elaborado e outro mais espontâneo, ou mais *brut*? O que existe de comum entre a obra de Severino nas figuras 1 e 6, com a produção de Ermelinda na Fig. 7? Ambos são considerados e se dizem naïf, e, como qualquer ser humano, têm o direito de se expressar. Mas o que move suas pinturas e as referências e valores nos quais se baseiam parecem ser bem diferentes. Severino construiu carreira de artista naïf com trajetória iniciada em 1976 em São Paulo, com total apoio de Jacques Ardies a partir de 1979 até os dias atuais. E, como afirma Clarissa Diniz, sua obra tem grande influência de ordem acadêmica praticada em São Paulo. A pintura da paisagem organizada, construída, organizada pelo homem, a paisagem cultural.

Ermelinda foi costureira e iniciou sua carreira de pintora em um processo de arteterapia. Foi impulsionada ao mundo da pintura por Lucien Finkelstein, que valorizou seu trabalho, que, a princípio, chamou de *art brut*, como ela conta, e a convidou para expor no MIAN e também fora do país. A pintura de Ermelinda combina bastante com a fala de Jacqueline Finkelstein, que afirma que quanto menos influência o artista tiver melhor. Seria essa a diferença que fala Jacqueline, em relação ao que o MIAN priorizava nas obras, em relação ao que Jacques Ardies valoriza e enxerga como Naïf?



Fig 4. *Bela Vista*, de Francisco Severino.



Fig 5. *São Jorge e o dragão*, Ermelinda Almeida.

Ermelinda conta o início do seu processo na pintura: “[...] não adianta me chamar para a pintura. Não tenho interesse, não vou nunca pintar nada. Naquele dia eu estava tão para baixo. Comecei então a conversar com Deus [...] O que estou procurando? O que devo fazer? Levantei, pequei o lápis e comecei a desenhar. A partir daí eu disparei [...] de repente, de madrugada vem esse desejo na minha mente. Eu vou pintar. O quê eu não sei, por que nunca planejo os desenhos, simplesmente é como se alguém pegasse a minha mão”. Esses trabalhos noturnos são os que a própria Ermelinda chama de purinhos, diferente de quando ela recebe uma encomenda, quando terá que pesquisar e estudar para realizar o trabalho.

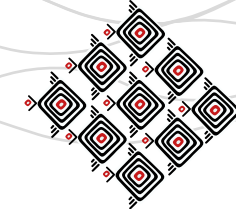
Por outro, Severino⁶ se diz assim enquanto naïf: “Diz-se do Naïf que ele é autodidata. Eu sou autodidata porque não fui em uma escola profissional, mas eu aprendi a pintar com as pessoas. Eu pinto dessa maneira por que tive uma escola, aprendi coisas com a Lise Forell⁷ e com o Rodolfo, mas minha pintura tem mais influência da Lise, eu aprendi a pintar em camadas com ela, diferente do Rodolfo que pinta de outra forma, ele começa já com os contornos das figuras e eu não. Coloco manchas e depois é que vou buscando os contornos”.

Clarissa Diniz afirma que não há mesmo um jeito específico de ser Naïf: isto é, dizer que no campo Naïf cabe tudo como crítica negativa é falso argumento, e ficar procurando um jeito específico de ser Naïf é um desejo de explicar de forma totalizante. E indaga:

Qual é então a utilidade de ser Naïf? Uma delas é o artista não tomar o dever de se endereçar a temas universais, que no fundo são temas europeus, coloniais na sua prática. Essa relação entre o artista com a localidade, o contexto específico de uma região, temas específicos que não cabem na agenda hegemônica, que não é pautada no Brasil, mas pautada

6 Em entrevista concedida à presente autora em 2018.

7 Lise Forell nasceu na atual República Tcheca, em 1924. Estudou na Academia de Belas Artes de Antuérpia, na Bélgica. Em 1940, em plena II Guerra Mundial, embarcou com seus pais, em Marselha, na França, com destino ao Brasil, fugindo da perseguição nazista.



no universo europeu do mercado. Dizer que um artista é Naïf é útil para dizer não a muitas questões que não lhes dizem respeito, que estão pautadas na arte hegemônica. Sendo Naïf posso aderir a outras agendas, à agenda local, ligadas a coisas que me atravessam, como a cultura, aspectos religiosos, a luz do lugar, formas de economia, modos de afeto, família e subsistência. Há nesse caso uma utilidade política muito bem usada pelos artistas Naïf ao longo de sete décadas de afirmação desse termo no Brasil. A agenda Naïf é utilizada para dizer não a certas coisas e abrir um outro campo de pesquisa. Os artistas Naïf querem se afirmar enquanto um campo Naïf, com suas próprias questões, seus paradigmas, suas próprias diferenças, seus ícones, sua própria economia. Eles querem ser reconhecidos em sua singularidade, em outro campo que é o Naïf, como um campo social da Arte com suas próprias galerias, suas exposições, seu próprio público e seus teóricos.

Arte Naïf na Escola

De 14 de setembro à 20 de outubro de 2017, o Espaço Cultural do Colégio Pedro II, situado no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro, realizou uma mostra de Arte Naïf denominada *Brazilidades na Arte de Ser Naïf*. Desde o momento em que a proposta foi lançada, muitas conversas e pesquisas foram realizadas pela equipe do Espaço Cultural, pois dentro da equipe a categoria Naïf foi nesse momento questionada. A partir das reflexões e estudos sobre legitimação artística, resolvemos convidar os artistas para uma conversa e entender por que se consideram Naïf, ouvindo suas histórias pessoais e suas trajetórias, assim como conhecendo suas obras. Também foi possível trazer ao longo da mostra todos os 6 artistas para dialogar com os alunos e falar um pouco de seus processos de criação. São eles: Ana Camelo, Ermelinda, Dalvan, Helena Coelho, Helena Rodrigues e Francisco Severino. Essa exposição buscou revelar as singularidades na coletividade e mostrou bem as diferentes e infundáveis formas de ser Naïf, comprovando as questões pesquisadas, que não existe mesmo uma forma específica de ser Naïf.

A exposição foi visitada por inúmeros e diferentes grupos, tendo sido mediada pelos educadores Alexandre Guimarães, Márcia Schiavo e presente autora, Mônica Sica, que desenvolveram

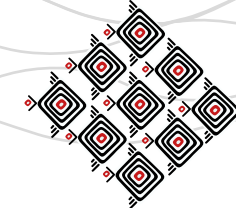


Fig 6. Encontro com Francisco Severino.



Fig 7. Encontro com Emerlinda.

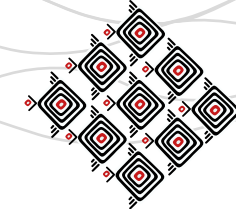
trabalho de escuta dos artistas, mas também de escuta dos diferentes grupos que por aquele salão passaram, criando tramas entre essas vozes. Participaram alunos do colégio Pedro II de diferentes séries e segmentos acompanhados de seus professores, alunos da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, grupo de idosos do Projeto CP2 aberto à Terceira Idade e grupo de ex-alunos do Colégio Pedro II em visita à escola. Em conversa com os mediadores e na observação das obras, percorrendo todo o espaço da exposição, muitas foram as leituras que as obras suscitaram, trazendo à tona diversos assuntos e temas correlacionados.

No Espaço Cultural, trabalhamos com o conceito de obra aberta de Umberto Eco, em que buscamos suscitar as infinitas possibilidades de interpretação e abertura que as obras carregam. Em rodas de conversa estimulamos os participantes a serem leitores das imagens, motivando suas falas, suas distintas interpretações e buscando promover diálogos entre essas leituras, deixando claro que não existe uma única forma de interpretar as obras.

Percebemos que os grupos se interessaram pelas obras, em desvendar e se afetar pelas mesmas. Entendemos que essa ação é um trabalho de arte-educação como mediação cultural que dá voz ao aluno, e a qualquer indivíduo ou grupo que tenha interesse de dialogar com as obras. Procuramos suscitar nos participantes a interação direta com as mesmas, nos colocando no lugar de provocadores desse encontro, seja dele com a Arte Naïf, ou com qualquer outra manifestação artística, que procuramos mostrar e estudar sem interesses mercadológicos, e nem presos ao sistema de arte hegemônico, mas abrindo fronteiras de compreensão das produções à margem do sistema oficial.

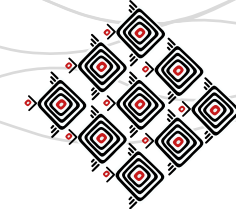
Considerações Finais

O que está por trás do que é denominado hoje de Arte Naïf leva a perceber o quanto esse campo ainda tem muito a ser investigado e estudado. A partir do momento em que é explorado,



abrem-se inúmeros questionamentos e relações que podem ser feitas, assuntos que podem ser melhor pesquisados e conhecidos, como, por exemplo, movimentos que começam a surgir recentemente, tais como: *I Festival Internacional de Arte Naïf* ocorrido no estado da Paraíba, de 23 de maio à 30 de junho de 2018, na cidade de Guarabira; a *14ª Bienal Naïfs do Brasil de Piracicaba*, recém inaugurada em 18 de agosto com período de exposição até 25 de novembro de 2018. Com um título instigante, *Daquilo que escapa*, a curadoria é de Ricardo Resende, Armando Queiroz e Juliana Okuda Campaneli, que esclarece que: *Daquilo que escapa* procura jogar luz àquilo que a princípio escapa a nossa percepção, por pré julgamentos e conceitos cristalizados. Também no MASP, na cidade de São Paulo, de 10 de março à 2 de junho deste mesmo ano, o trabalho de Maria Auxiliadora, já biografada por Lélia Coelho Frota nos anos 1970, cuja última exposição de peso ocorreu no próprio MASP em 1981, teve sua obra valorizada e revisitada por Fernando Oliva e Adriano Pedrosa, curadores da mostra *Maria Auxiliadora: Vida Cotidiana, pintura e resistência*, onde a consideraram uma das mais expressivas artistas do século XX, nomeando-a de artista brasileira, sem recorrer a categorizações como Naïf ou primitivo que sempre acompanharam sua produção.

Dentro de uma perspectiva de ensino da Arte emancipador e aberto a todas as formas de manifestação artística, parece não caber mais essa exclusão, de não querer pensar o que pode estar por trás dessa convenção chamada Naïf, quem são os artistas e como são suas obras, o que fez com que as produzissem, aquém de categorizações. Afinal, ser um artista Naïf aprisiona ou liberta? Depende do contexto, a própria Maria Auxiliadora ficou anos escondida atrás da palavra Naïf, e só agora, depois de muito tempo, teve reconhecimento em um museu de grande porte como artista brasileira, porque os já citados curadores resolveram nesse momento entender assim, fazendo uma leitura de sua obra por um outro viés, no qual valorizam sua trajetória e sua ligação com o movimento negro. Quantos outros artistas não estariam escondidos atrás dessa designação Naïf, podendo ser enxergados por um outro viés? Por outro lado, os próprios artistas



colocam que se estivessem até hoje esperando esse reconhecimento não estariam mais produzindo, pois sem vender não conseguiriam viver de arte.

Importante também compartilhar a reflexão e o desafio que fica com essa pesquisa, de que, em oportunidades futuras, a equipe do Espaço Cultural do Colégio Pedro II possa promover outros tipos de mostra envolvendo a Arte Naïf, possibilitando alargamento de compreensão do termo e oportunizando diálogos com outros tipos de manifestação artística, como já é vocação desse espaço de arte e cultura, já tendo realizado diversos trabalhos nos quais procurou romper com a dicotomia entre erudito e popular.

Esse texto é uma tentativa de provocar conversas e debates acerca do tema Arte Naïf, trazendo-o para a discussão, como proposto por alguns curadores e pesquisadores citados aqui, objetivando expansão e trocas com outros arte-educadores, dando mais dinamismo e aprofundamento a essa indagação: qual é o lugar da Arte Naïf no ensino contemporâneo da Arte?

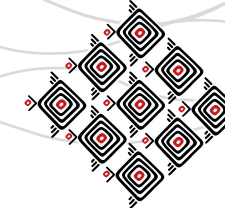
Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae T.B. **Entre Culturas**, Naïfs, [Entre Culturas], Bienal Naïfs do Brasil 2006, São Paulo: SESC, 2006.

D'AMBRÓSIO, Oscar.A.F. **Um mergulho no Brasil Naïf** – A Bienal Naïfs do Brasil do SESC Piracicaba – 1992-2010. Tese de Doutorado em Educação, Arte e História da Sociedade. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

DINIZ, Clarissa. **Crachá** - Aspectos da Legitimação Artística (Recife- Olinda, 1970 a 2000). Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2008.

DINIZ, Clarissa; **ROBERTO**, Claudinei; **LEIBOVICI**, Sandra. **Catálogo Bienal Naifs do Brasil 2016**. São Paulo: SESC Regional São Paulo, 2016.

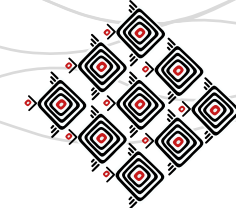


ECO, Umberto. **A definição da arte**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2016. **FINKELSTEIN**, Jacqueline A. **Catálogo da exposição All ritmo de Brasil - Arte Naïf, Popular y Moderno**, Santiago do Chile: Fundação Centro Cultural Palacio La Moneda, 2014. **FREITAS**, Maria Helena Sassi. **Pintura Naive: características e análises. Quatro exemplos em São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes - UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Artes - São Paulo: 2011.

FROTA, Lélia Coelho. **Mitopoética de 9 artistas brasileiros; vida, verdade e obra**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.

GUIMARÃES, Leda. **Linhas de Fusão: a Ingenuidade Revisitada**. Naïfs, [Entre Culturas], Bienal Naïfs do Brasil 2006, São Paulo: SESC Regional São Paulo, 2006.

RODRIGUES, Guilherme José F. de Matos. **Motivação, intenção e produção plástica em públicos sem Formação**. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, 2015.



QUEER MUSEU: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Nádia da Cruz Senna¹ – UFPel

Resumo

O relato contempla a experiência desenvolvida com alunos do Centro de Artes – UFPel, a partir do episódio *Queermuseu*, set/2017, Santander Cultural, Porto Alegre RS/Brasil. Com intenção de dar visibilidade para as questões de gênero e para os artistas da mostra, reorganizamos o programa das disciplinas e demais projetos junto ao ateliê de desenho de figura humana para explicitar complexidades envolvidas. Abrimos espaço para o diálogo, apresentamos artistas e obras, trabalhamos com o material pedagógico que acompanhava a exposição, realizamos ações pautadas na diversidade para fazer avançar o conhecimento e suplantar desigualdades presentes nas práticas artísticas, sociais e educacionais. A estratégia pedagógica se pautou nos estudos de arte-educação, cultura visual e de gênero, referenciada em Michelle Perrot, Katia Canton, Hernández e Gaudêncio Fidelis, curador da mostra, entre outros. A abordagem é aberta e híbrida, conjuga percepções, produções e reflexões.

Palavras-chave: Desenho. Diversidade. Experiência pedagógica.

Introdução

Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira repercutiu na cena cultural em função das polêmicas que originou e, que culminaram com o fechamento precoce da exposição no espaço Santander Cultural, Porto Alegre, agosto/2017. A transgressão do projeto curatorial elaborado por Gaudêncio Fidelis para provocar inclusão e reflexão, não se deu como o programado, revelou a intolerância da sociedade, desconhecimento artístico e, que o tema sexo continua um tabu.

Esse episódio se somou a outros ocorridos em nosso país, contra obras, artistas, exposições, espetáculos e, inclusive oposição à presença de pesquisadores e ativistas de renome

¹ Professora Associada do Centro de Artes da UFPel atua na área de desenho, cultura visual e estudos de gênero, nos cursos de graduação e Mestrado em Artes Visuais. Pós-doutorado em Artes e Comunicação, Universidade do Algarve, Portugal. alecrins@uol.com.br.



internacional. O momento atual está marcado pelos avanços e retrocessos em prol da inclusão e cidadania; direitos arduamente conquistados, não são permanentes e sucumbem as ondas de conservadorismo e repressão. Cabe a nós, arte-educadores, acionarmos a arte como instrumento de resistência para reestabelecer o diálogo, promover o conhecimento e alavancar transformações em busca de uma sociedade mais sensível, justa e igualitária.

A mostra reuniu cerca de 270 obras de 85 artistas brasileiros em torno de questões de gênero, diversidade sexual e movimento LGBT. A pluralidade e os deslocamentos perpassaram a linha temporal, justapondo acervos históricos e projetos contemporâneos, para visibilizar concepções estéticas que incorporam a diferença, promovendo desvios canônicos.

Queermuseu é o contínuo exercício ocular sobre a diferença como manifestação na realidade material dos objetos, que inclui características localizadas no território das modalidades artísticas da estética e do conceito. O importante é verificar o quanto a diferença tem sido incorporada na formação do cânone e o quanto ela tem sido excluída (FIDELIS, 2017, p. 12).

Queermuseu incorpora a diversidade para provocar e desestabilizar instâncias tradicionais, convenções acadêmicas e barreiras preconceituosas. A exposição constitui um convite ao exercício pleno da liberdade. O paradoxal foi perceber o quanto isso incomoda e alcança espaços e sujeitos que pensávamos ser pluridimensionais, polissêmicos e vanguardistas, como nossos estudantes universitários, por exemplo.

Constatamos a violência que animava o debate, presencial ou via redes sociais. Silva (2014) nos esclarece que o confronto com o outro constitui uma experiência dilacerante, desestabilizadora. Porque o outro conjuga tudo aquilo que ficou invisibilizado, reprimido, silenciado. Seja o outro corpo, a outra sexualidade, a outra religião, a outra etnia, etc. A truculência presente nesse embate explicita o desconhecimento diante da pluralidade, que se inicia nos aspectos mais mundanos e alcança opções mais complexas de nossas vidas.



Contudo, é o confronto com o diferente que nos possibilita compreensão, rever posições e reinventar outras relações com o mundo. Enfrentar a problemática significa adotar outros modos de pensar, menos restritivos e mais inclusivos, fundamentados no princípio da coletividade e no respeito aos direitos humanos; implica em outros modos de ver a si mesmo, ao outro, ver-se no outro, para ganhar outro estágio de consciência e cidadania.

Essa diversidade que caracteriza nossa sociedade precisa adentrar os currículos e constituir um propósito político-pedagógico. Ana Mae foi pioneira ao considerar a questão da diversidade como matriz determinante para o processo educativo contemporâneo.

Entretanto, mais que um mero tema de estudo de todas as disciplinas, as questões relativas a multiculturalidade só serão resolvidas pela flexibilização de atitudes e valores. Por outro lado, não se trata de um tema transversal, mas básico para uma sociedade que se configure como democrática (BARBOSA, 1998, p. 89).

Experimentar essa perspectiva inclusiva, relacional e contextual constitui um desafio para nós arte-educadores. Em nosso ateliê de Desenho de Figura Humana, Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, desenvolvemos ações integradas com foco nas representações, autorrepresentações e performances do corpo. Propomos revisões, mestiçagens de ideias e imaginários para instaurar poéticas, reflexões e transformações. O ateliê congrega estudantes, pesquisadores, artistas e a comunidade em dinâmicas propositivas e colaborativas.

O episódio *Queermuseu* fez com que adotássemos a transgressão como estratégia para as atividades do semestre. O catálogo e o material educacional da mostra fundamentaram as ações pedagógicas e artísticas que promovemos. Apresentamos artistas e obras, proporcionamos encontros com pesquisadores de diferentes áreas visando explicitar atravessamentos, relações de poder, discursos que constroem identidades e organizam sociedades.



Para dar conta das proposições elencamos metodologias abertas e híbridas, que contemplam processos criativos, mediações e expedições, depoimentos e investigações sobre arte contemporânea, estudos de gênero e da cultura visual. Temos investido na abordagem Artográfica pela concepção amalgamada entre artista, professor e pesquisador, que compreende o quanto os processos estão imbricados uns nos outros. A dinâmica contempla visualidades, narrativas e formatações autorais, proporcionando empatias e identificações que por sua vez desencadeiam outros investimentos e experimentações.

Por uma pedagogia *queer*

Os primeiros encontros com a turma aconteceram no auge da polêmica. Para nós, era evidente que muitos que emitiam opinião sobre a exposição sequer a tinham visitado de fato. Muitos artistas e obras eram desconhecidos. Assim, demos a ver o catálogo e o projeto curatorial. Escolhemos algumas obras para instaurar um outro debate, a partir da ação educativa, reflexão e argumentação.

A obra *Cabeça Coletiva* de Lúgia Clark foi nossa escolha inicial para instalar outros pensamentos, vibrações e partilhas. O objeto foi concebido para conter todas as coisas do mundo, marco da arte propositiva no Brasil, a obra convida o público para que a experimentem, e ainda, que incorporem ao objeto outros elementos, materiais ou imaginários. A obra rompe com a estética formal, é totalmente anárquica, reúne vários materiais: tecidos, brinquedos, sacos, tubos, objetos descartados; inclusive, em sua primeira versão, performada pelos alunos de Clark, em Paris, continha frutas e biscoitos, que eram distribuídos e comidos pelos participantes. Seu potencial para ativar o corpo e abrigar a diversidade dos pensamentos e desejos, no contexto da exposição, assume seu caráter *queer*, para abrigar diferentes expressões de gênero.

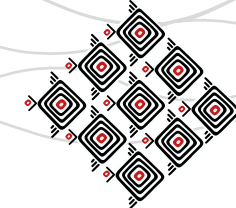


Fig. 1. Aluno vestindo a recriação da obra. Fonte: Autora.



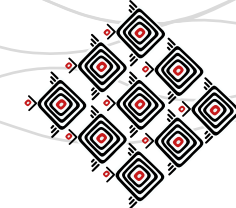
Fig. 2. Traje, Flávio de Carvalho (1956). Fonte: Google imagens

Nossa turma recriou a cabeça coletiva com os objetos do ateliê e cada um que a “vestia” agregava uma contribuição pessoal, que podia ser um objeto, uma frase, um desenho, um bilhete (Figura 1). Um aluno descreveu a ação, como uma tradução literal da expressão em inglês / *changed my mind*. Também associaram a Cabeça Coletiva, com as trouxas de coisas que alguns grupos carregam sobre a cabeça, costume comum entre pobres e negros, atentando para outras discriminações presentes na sociedade.

Problematizações entre arte e moda se fazem presentes nas pesquisas e produções dos membros do ateliê. Aproveitamos a subversão proposta por Flávio de Carvalho, em 1956, com *Experiência nº 3 – New Look – Traje do Homem dos Trópicos* (Figura 2), para incluir a perspectiva de gênero. O traje, vanguarda total, consiste em uma blusa de mangas curtas e uma saia de brim. Em sua performance, o artista que é um homem alto, passeia pelas ruas de São Paulo. Seu ato, sua roupa e sua postura são tão radicais e adiantadas para a época, que causaram uma comoção. Fácil de entender se pensarmos no contexto da ação e no quanto a roupa está intimamente ligada ao corpo, às identidades sexuais e de gênero. A moda constitui um potente instrumental para criar e reproduzir modelos e distinções, portanto, quebrar regras do que é próprio para uns e outros, pode ser ameaçador.

As questões de gênero iriam adentrar o campo da arte de modo mais incisivo nos anos 60 e 70, do século passado, com as mulheres artistas ligadas ao movimento feminista. Fenômenos como a moda unissex, antimoda e a queima de sutiãs revelam o rompimento que estava em curso, uma rejeição total às identidades e posições de gênero demarcadas e disseminadas pela moda.

Nossa experimentação partiu de fenômenos contemporâneos como *cross-dressing*, *Drag Queen*, moda transexual ou sem gênero, para alcançar culturas em que saias e túnicas fazem parte do vestuário masculino, como o kilt escocês, a kandura usada pelos árabes e o sarongue comum na Indonésia e na África. E, ainda, os trajes de diferentes religiões com paramentos e vestuários compostos de togas, casulas, batinas, quimonos, etc.



Também trouxemos retratos e autorretratos de artistas que manifestam outras identidades e gêneros. Marcel Duchamp é *Rrose Selavy* fotografado por Man Ray em 1920, Frida Kahlo em *Autorretrato com cabelos cortados*, de 1940, aparece “despida” de sua feminilidade, e ainda, Ana Mendieta em *Facial Hair Transplants*, 1972, experimenta um transplante de poder na caracterização com barba e bigode. As obras revelam intenções distintas, vão além da troca de figurino, as transformações e performances buscam o outro, estar no lugar do outro, como uma experiência profunda do humano, que ultrapassa o apelo sexual.

A compreensão desse processo inclusivo é indispensável para almejar uma formação que avance sobre premissas canônicas instituídas, para contemplar representações mais afinadas com o tempo em que vivemos, que reivindiquem outras conformações, cores, etnias, gêneros, culturas.

Para oportunizar esse conhecimento emancipatório, que enfatiza a diversidade, trouxemos modelos que fogem do padrão, recriamos iconologias, alteramos os cânones. Revisitamos obras clássicas da arte ocidental com auxílio de modelos negros, ou com corpos que excedem em formas e expressividade, tal como propuseram Flávio Cerqueira, Beatriz Dagnese, Efrain Almeida, Thiago Martins de Melo, entre outros que integraram a mostra.

Annésia de Flávio Cerqueira explicita o “apagamento do protagonismo negro dentro da história da arte brasileira, da perda de identidade da população miscigenada brasileira” (FIDELIS, 2017, p.97). Seguindo o alerta dado pelo artista, fomos buscar representações e representantes que ultrapassaram as barreiras impostas pelo sistema das artes e deram a ver outras anatomias e versões de si que fogem aos estereótipos romantizados ou submissos instituídos pelas academias de Belas Artes. Maria Lídia Magliani, Mestre Didi, Rubem Valentim, Djanira da Motta e Silva, Rosana Paulino e Emanuel Araújo foram alguns dos artistas negros brasileiros que resgatamos.

Para reverter o apagamento, iluminamos negras e negros, inclusive com a luz do sol, levamos para o jardim modelos trajadas com capulanas, vindas de Moçambique, em aulas abertas para a comunidade (Figura 3). A celebração é do desenho, da beleza, dos usos e tradições que reafirmam identidades e geram empoderamento.



Fig. 3. Aula no jardim. Fonte: Autora

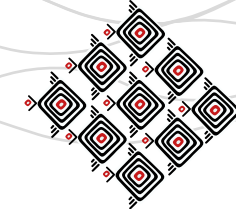


Fig. 4. Desenho realizado por aluna (2017).
Fonte: Autora

Realizamos mestiçagens religiosas e exibimos o sagrado do outro, enfatizamos ambivalências e antagonismos, implementamos trocas e propomos outras entidades como protetoras da diversidade, que celebrem a liberdade sexual, que cultivam o devaneio e o respeito incondicional. A aquarela (Figura 4) efetiva esse desejo, resultado do estudo cuidadoso de Nelson Boeira Faedrich, com suas séries dos 1980, que enaltecem a contribuição das religiões de matriz africana e o sincretismo que se estabelece. Essa “mistura” também é explorada por Fernando Baril *Cruzando Jesus Cristo com Deusa Schiva* (1996) e por Nino Cais, nas séries de fotografias de 2009, que lembram figuras dos baralhos da sorte.

O artista performático que atuou como modelo para a turma, usa uma veste tipo toga grega, maquiagem e tiara dourada, como as alegorias da Liberdade e Vitória, tão presentes na arte desde o classicismo grego. Contudo, o dispositivo que aciona o valor semântico ao tema é a faixa com as cores do arco-íris, símbolo mundial do movimento LGBT.

O processo pedagógico incluiu autorretratos que homenageiam artistas negros, latinos e mulheres, “os esquecidos da história” (PERROT, 2005). Corporificamos o *Pensador Negro* de Rodin, o *Adão Negro* de Michelangelo e, a mais enternecedora e política das versões – *A Pietá Negra*. Uma mãe negra que pranteia o filho morto, uma alegoria que denuncia o genocídio da juventude negra nas periferias do Brasil. O desenho da aluna (Figura 5) captura com sensibilidade o tema. Essa aula ocorreu em dezembro de 2017 e conforme avaliação do grupo, finaliza com propriedade o percurso desenvolvido ao longo do semestre. Para nossa surpresa e emoção, apareceram outras versões da icônica escultura nos desfiles do Carnaval de 2018 no Rio de Janeiro. Protesto em forma de arte, que comprova a potência da arte para chegar onde as demais mídias falham.



Considerações Finais

No material pedagógico preparado para a exposição *Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, o curador Gaudêncio Fidelis menciona que as transgressões propostas poderiam acionar comportamentos imprevisíveis nos visitantes, pela capacidade da arte de projetar e refletir uma infinidade de sentimentos, como a empatia e adesão até a repulsão e a negação.

O que não dava para prever era a dimensão repressora que alcançou e que levou de arrasto outras manifestações culturais posicionadas na contramão da norma e da hegemonia. Para nós que atuamos em um Centro de Artes, junto a um ateliê centrado em representações e performances do corpo na arte, tomar a exposição como referência se impôs como condição obrigatória.

A proposta pedagógica deveria ser tão inclusiva e transgressora quanto o projeto curatorial da exposição. Tal perspectiva, nos motivou a experimentar desvios canônicos, conforme propostos pelos artistas, convidamos críticos e pesquisadores para promover esclarecimentos sobre outros momentos de censura na arte, estivemos em exposições com temáticas semelhantes e participamos de rodas de conversa com outros artistas. O estudo empreendido procurou demonstrar o quanto as representações são forjadas como sistemas de significação e atribuição de sentido, marcados pelas relações de poder que disparam discursos que nos constituem como sujeitos, indivíduos, iguais e diferentes.

O exercício do desenho da figura, de retratos e autorretratos para dar a ver corporalidades, relações culturais, afetos e transgressões construiu um novo acervo, que, igualmente, requer uma mostra e seu catálogo diante das dimensões alcançadas, mais inclusiva e cidadã.



Fig. 5. Desenho realizado por aluna (2017).
Fonte: Autora



Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012.

CANTON, K. O Espelho de Artista (auto-retrato). São Paulo: Cosac & Naify, 2009

_____. Da política às micropolíticas. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

DIAS, B.; IRWIN, R. (org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

FIDELIS, Gaudêncio (org.). *Queermuseu* – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira. Porto Alegre: Santander Cultural, 2017. Catálogo da Exposição.

_____. Material de Apoio. Caderno do Professor. *Queermuseu* – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira. Porto Alegre: Santander Cultural, 2017. Ação Educativa.

HERNÁNDEZ, F. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERROT, Michele. As mulheres ou os silêncios da história. Caxias do Sul: EDUSC, 2005.

SILVA, T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



COLABORAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EQUIPAMENTOS MUSEAIS COMO ESTRATÉGIA DE CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DA MEDIAÇÃO CULTURAL

Rachel de Sousa Vianna¹ - UEMG
Mailine Bahia Fernandes² - Sesc Palladium

Resumo

Esse artigo aborda as possibilidades de colaboração entre universidade e equipamentos museais. Para tanto, examina a forma como essa interação aparece na Política Nacional de Educação Museal – PNEM, aponta exemplos produtivos de aproximação entre os dois tipos de instituição na área de arte e apresenta indícios de um certo distanciamento dos profissionais de educação museal em relação à literatura acadêmica de ensino de arte. Em seguida, apresenta uma experiência de colaboração entre a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e o Sesc Palladium na formatação e condução da disciplina optativa “Laboratório de mediação em arte contemporânea”, oferecida no Mestrado em Artes /UEMG. Com base nos resultados dessa iniciativa, sugere a intensificação do intercâmbio entre universidade e centros culturais.

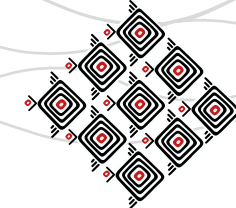
Palavras-chave: Educação museal. Mediação cultural. Artes visuais.

As relações entre universidade e equipamentos culturais

Resultado de um trabalho colaborativo que se estendeu por cerca de cinco anos, a Política Nacional de Educação Museal – PNEM, publicada em 2017, consiste em um conjunto de

1 Rachel de Sousa Vianna é professora da Escola Guignard e do Programa de Pós-Graduação em Artes/UEMG. Tem doutorado em Educação pela USP e mestrado em arte-educação pela Universidade do Texas. Líder do grupo de pesquisa “Mediação em arte e cultura: Teorias e práticas”, atua na área de educação patrimonial, com foco em museus e em projetos interdisciplinares envolvendo a cidade e o meio ambiente. Email: rachelsvianna@gmail.com

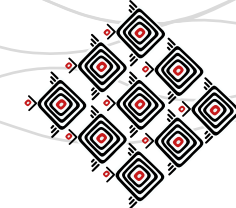
2 Mailine Bahia Fernandes é responsável pelo Programa Educativo do Sesc Palladium desde 2012. Possui graduação em Artes Visuais pela UFMG e especialização em Gestão Cultural pela UNA. Atuou em diversas instituições culturais da cidade como educadora e coordenadora de ações educativas, entre elas, Palácio das Artes, Casa Fiat de Cultura e Instituto Inhotim. Email: mailinebahia@gmail.com



princípios e diretrizes que deverão nortear sujeitos e instituições no que tange à educação museal. O documento de nove páginas menciona a palavra “universidade” uma única vez, na diretriz 7 do “Eixo II – Profissionais, formação e pesquisa”, a qual determina: “promover o desenvolvimento e a difusão de pesquisas específicas do campo por meio da articulação entre os setores educativos e agências de fomento científico, universidades e demais instituições da área” (IBRAM, 2017, p. 6).

O Caderno da Política Nacional de Educação Museal, publicado no ano seguinte, apresenta um breve histórico da educação museal no Brasil, o processo de construção e proposições para implementação da PNEM, além de um glossário (IBRAM 2018). Em suas 130 páginas, refere-se à universidade cerca de quatro vezes. Nas duas primeiras, para atestar a contribuição das universidades no processo de construção da PNEM. Nas duas últimas, para relatar uma tentativa de articulação entre uma Rede de Educadores Museais e uma universidade e ao informar que em países como Canadá, Estados Unidos e Reino Unido existem redes de museus ou de educadores museais de cunho mais institucional, ligadas a grupos de pesquisa em universidades, órgãos governamentais ou instituições privadas.

Se há poucas referências diretas ao papel da universidade na implantação da PNEM, uma leitura mais atenta do Caderno sugere como pode se dar essa contribuição. Dos treze verbetes apresentados no glossário, oito foram escritos por professores vinculados a universidades e um teve uma professora como coautora. Outro indício aparece nas referências. Dos quinze textos citados na bibliografia do verbete “educação museal”, seis são trabalhos acadêmicos ou produzidos no âmbito da academia (duas dissertações, três teses, um Trabalho de Conclusão de Curso e uma publicação do Grupo de estudo e pesquisa em educação não formal e divulgação em ciência – GEENF, coordenado pela professora Martha Marandino, professora da Universidade de São Paulo – USP e autora do verbete “educação não formal”). Como o próprio Caderno aponta, em outros países existe uma relação mais próxima entre universidade e educação museal.



Um exemplo muito bem-sucedido dessa interação é o trabalho desenvolvido pelo *Research Centre for Museums and Galleries* – RCMG (Centro de Pesquisa para Museus e Galerias), fundado por Eilean Hooper-Greenhill na Universidade Leicester, na Inglaterra. Entre setembro de 2001 e fevereiro de 2003, o RCMG conduziu o *Learning Impact Research Project* – LIRP (Projeto de Pesquisa sobre Impacto de Aprendizagem). Financiado pelo governo inglês com o objetivo de capacitar museus, bibliotecas e arquivos a apresentar evidências do impacto do seu trabalho, o estudo envolveu mais de 700 profissionais na construção teórica de conceitos como “aprendizagem”, “avaliação” e “resultados”. Como produto final, desenvolveu um método para medir o aprendizado nessas instituições culturais que foi utilizado em três pesquisas nacionais e hoje é amplamente utilizado por entidades culturais inglesas (HOOPER-GREENHILL, 2007).

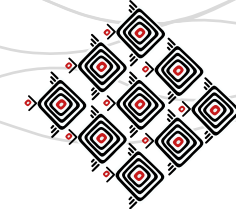
No Brasil, especificamente no campo das artes visuais, a Abordagem Triangular representa um marco na relação entre universidade e museu, com impacto profundo na educação museal e formal. Professora da Escola de Comunicação e Artes – ECA/USP, Ana Mae desenvolveu a proposta durante sua gestão como diretora do Museu de Arte Contemporânea – MAC/USP. A autora relata que ao reestruturar a equipe educativa do museu, em 1987, sua principal preocupação foi dar um claro embasamento teórico ao setor. Para tanto, trouxe professores de universidades inglesas, norte-americanas e canadense para ministrar cursos para a equipe (BARBOSA, 1999, p. 89). Desde essa época, Barbosa organizou inúmeros congressos em parceria com equipamentos culturais, muitos deles com a presença de pesquisadores internacionais, contribuindo enormemente para difundir estudos teóricos e metodológicos entre profissionais da educação museal, professores e estudantes de arte de todos os níveis de ensino.

Outra iniciativa gestada na ECA/USP, o Fórum Permanente de Museus é o resultado direto de projeto de pesquisa acadêmica (GROSSMANN, 2011). Uma versão híbrida de agora, mu-



seu, arquivo, base de dados e centro de memória, o Fórum opera como uma plataforma para a ação e mediação cultural, incluindo a ação educativa e cultural em museus como um dos temas de destaque. Organizando e divulgando eventos, coordenando pesquisas e oferecendo oficinas com participantes nacionais e internacionais, o Fórum tem contribuído de forma expressiva para o compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos que se relacionam ao universo dos museus, instituições culturais e o sistema da arte.

Trabalhando em grupos de pesquisa ou de forma individual, pesquisadores vinculados a outras universidades brasileiras também têm se debruçado sobre a educação museal e a mediação cultural. Embora haja sobreposições de sentido, os dois termos apresentam especificidades, como aponta o Caderno da PNEM. A publicação conceitua educação museal como o “conjunto de práticas e reflexões concernentes ao ato educativo e suas interfaces com o campo dos museus” (IBRAM 2018, p.73). Já o verbete mediação é definido a partir de três sentidos: 1) como conceito, “é compreendido como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela”; 2) como função, aparece vinculado aos programas/serviços educativos presentes em instituições culturais; e 3) como ação, implica um convite à *aesthesis*, “à disponibilidade e à abertura frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e as manifestações culturais evocam” (IBRAM 2018, p. 85). Pesquisadores como Cayo Honorato, Guilherme Vergara, Ivone Mendes Richter, Maria Helena Rossi, Mirian Celeste Martins, Rejane Coutinho e a própria Ana Mae Barbosa, entre vários outros, construíram uma literatura consistente na área de ensino de artes, explorando temas relevantes para pensar a educação museal, como educação estética, interculturalidade, teorias de desenvolvimento estético, formação de professores e mediadores culturais etc.



Em que medida essa produção reverbera entre os profissionais de educação museal que atuam em museus de arte e centros culturais é incerto. Uma pesquisa realizada com oito coordenadores educativos de sete equipamentos culturais localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte indica haver um grande distanciamento (VIANNA, SANTOS 2014, P. 749). Dos oito entrevistados, dois não citaram qualquer autor do ensino de arte; três se referiram apenas à Ana Mae Barbosa; dois citaram, além dela, outro autor e uma coordenadora citou cinco pesquisadores da área. Paulo Freire, com cinco menções, foi o segundo autor mais lembrado, atrás de Ana Mae Barbosa. Em terceiro lugar, com duas menções, ficaram Edgar Morin, Jacques Rancière e Jorge Larrosa. O mesmo estudo aponta que em nenhum dos espaços pesquisados os referenciais teóricos foram definidos institucionalmente e, na maioria, nem sequer apresentados à equipe. Naturalmente, isso significa que nenhuma das sete instituições possuía, em 2014, época em que o estudo foi realizado, uma Política Educacional.

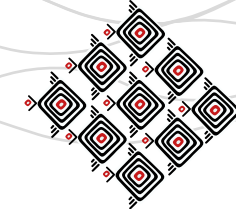
A construção e atualização sistemática de um Programa Educativo e Cultural, entendido como uma Política Educacional, consiste no quarto princípio definido na PNEM. O mesmo tema reaparece nas diretrizes 1 e 2 do Eixo Gestão, indicando que cabe ao setor de educação museal essa tarefa e que o documento deve estabelecer referências teóricas e conceituais, entre outras atribuições (IBRAM 2018, p. 4-5). Essas diretrizes abrem caminho para uma aproximação entre a universidade e os equipamentos culturais, com muitos benefícios para ambos os envolvidos. Esse artigo relata uma iniciativa nesse sentido: a formatação e condução colaborativa de uma disciplina pelas autoras – uma, professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; a outra, responsável pelo Programa Educativo do Sesc Palladium. Como uma disciplina optativa de 45 horas, “Laboratório de mediação em arte contemporânea” foi oferecida para estudantes regularmente matriculados e como isolada no Programa de Pós-Graduação em Artes/UEMG no primeiro semestre de 2018. O próximo item descreve seus objetivos, referenciais teóricos e metodologia. Com base nessa experiência, algumas considerações são levantadas sobre os potenciais benefícios de parcerias entre universidades e equipamentos culturais.



Laboratório de mediação em arte contemporânea

A disciplina teve como objetivo principal analisar em que medida diferentes referenciais teóricos se traduzem de forma coerente nas práticas de mediação em artes. Para tanto, elegeu quatro linhas conceituais: 1) educação estética, na visão formulada por Fayga Ostrower no livro *Universos da Arte*; 2) *Educação para uma compreensão crítica da arte*, proposta por Teresinha Franz no livro de mesmo nome; 3) Mediação educativa crítica, abordagem defendida por Carmen Mörsh e documentada no livro *Contradecirse uma misma*, tradução espanhola do compêndio publicado em inglês em 2009, o qual reuniu artigos de Mörsh e da equipe de educadoras da Documenta 12, realizada em Kassel no ano de 2007; e 4) educação democrática, com base na revista *Urbânia 5*, editada por Graziela Kunsch como parte de um projeto desenvolvido para a 31ª Bienal de São Paulo.

A seleção dos autores buscou contemplar duas tendências do ensino de artes visuais, às quais Vicent Lanier chamou de “essencialista” e “contextualista”. Declarando uma mudança na direção dos seus esforços, até então voltados para a arte a serviço da responsabilidade social, Lanier defendeu uma devolução da arte à arte-educação pela adoção de um forte conceito central de cunho essencialista, qual seja: “ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética” (LANIER, 1999, p. 46). Recentemente, essa posição vem sendo retomada por estudiosos preocupados com um processo de instrumentalização da arte no contexto educativo. Dora Bay indaga: “está o professor de arte insuficientemente informado da complexidade da natureza da criação artística e da experiência estética e, por conseguinte, deixando de assumir a responsabilidade da educação visual de seus alunos?” (BAY, 2003, p. 2- 3, apud MAKOWIECKY, 2007, p.83). Marly Ribeiro Meira assinala que o “papel político do professor como mediador estético” requer mais do que um conhecimento teórico e técnico e do domínio de metodologias: é necessário saber refletir esteticamente e “criar formas de relação com a arte que sejam intensamente mobilizadoras”



(MEIRA, 2001, p.137). Nesse sentido, Fayga Ostrower oferece uma base sólida para pensar uma mediação que valorize a experiência estética.

Em contraponto, a proposta de Terezinha Franz prioriza a construção de significados, abordando a obra de arte como um fenômeno cultural. Seguindo uma linha de pesquisa cognitivista, Franz defende a importância de mapear as concepções iniciais dos estudantes para, a partir delas, propor situações didáticas capazes de ajudar os estudantes a transformá-las. Sua proposta se estrutura em torno de cinco âmbitos: 1) *histórico-antropológico* corresponde ao contexto sociocultural que produziu a obra; 2) *estético-artístico* compreende a arte como produto de sistemas de representação do universo artístico; 3) *crítico-social* explora relações de poder, ideologia, questões de classe e gênero para desenvolver uma consciência reflexiva; 4) *biográfico* refere-se às relações que o observador traça entre a obra e sua vida pessoal; e 5) *pedagógico* remete diretamente ao processo de estudo do mediador para planejar sua ação (FRANZ 2003; RANGEL, FRANZ, 2009).

Se a compreensão crítica proposta por Franz ainda contempla questões do âmbito estético, as abordagens de Carmen Mörsh e Graziela Kunsch assumem uma postura política mais radical. Ambas questionam o sistema de arte, suas instituições e atores e a própria prática da mediação. Os textos reunidos em *Contradecirse una misma* tratam especificamente da mediação em equipamentos culturais, com uma primeira parte de cunho mais teórico, em que Mörsh apresenta um panorama crítico da trajetória histórica e da estrutura institucional que vem configurando a prática educativa em museus e exposições e propõe um exercício constante de revisão crítica e negociação sobre as condições macro e micropolíticas necessárias para tornar produtivas as contradições presentes no trabalho em instituições museais. A segunda parte da coletânea apresenta uma série de artigos escritos pelas educadoras que trabalham na Documenta 12. *Urbânia 5*, por sua vez, não se resume ao trabalho de mediação desenvolvido na 31ª Bienal de São Paulo, apresentando uma série de experiências de educação democrática em escolas e em situações



de educação não formal. A mediação em museus aparece apenas na última parte da revista. Essa seção prioriza a voz dos educadores, que apresentam relatos críticos de ações de mediação. Além disso, convidados respondem questões a respeito da educação no Brasil, inclusive sobre o conceito de mediação crítica; Lilian Kelian escreve sobre o curso *Autoformação de educadores*, oferecido à equipe da 31ª Bienal de São Paulo e Pablo Lafuente discute a censura na exposição.

Essas quatro linhas conceituais formaram a base para o trabalho final da disciplina, que consistiu na elaboração de uma proposta de mediação para a exposição *Palavra Viva*, exibida no Sesc Palladium entre 27 de fevereiro e 22 de abril de 2018. Com curadoria de Daniel Rangel, a mostra propunha um diálogo entre poesia e artes plásticas e contou com serigrafias, esculturas, cartazes, objetos, adesivos, instalações, fotografias, vídeos e uma *performance*. Além da galeria, as obras ocuparam espaços diversos, incluindo a fachada e os dois *foyers* de entrada do prédio. A turma visitou a exposição e assistiu à uma mesa-redonda do qual participaram o curador e três artistas com obras presentes na exposição – Almandrade, Arnaldo Antunes e Walter Silveira, além da mediadora, Vera Casanova. Os estudantes também tiveram acesso ao material reunido pela equipe do educativo do Sesc Palladium para desenvolver sua proposta de mediação.

O segundo trabalho da disciplina envolveu a observação de uma visita mediada a uma exposição de arte, de preferência realizada com algum grupo de estudantes. Como base de análise da visita, os estudantes utilizaram as categorias do discurso propostas em uma ferramenta socio-cultural adaptada para o ensino de artes (VIANNA, 2017). Voltada para entender a forma como o professor ou o educador de museu conduz a conversa com seu público, seja ele formado por estudantes em sala de aula ou visitantes em um espaço cultural, a ferramenta define quatro tipos de abordagem comunicativa: interativa/dialógica, não interativa/dialógica, interativa/de autoridade e não interativa/de autoridade.

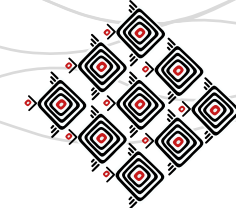
A turma se dividiu em três grupos. Dois acompanharam visitas em instituições privadas, sendo que uma operava com educativo contratado por exposição e a outra contava com um



educativo fixo. O terceiro grupo acompanhou a visita em um museu público, com um educativo formado por estagiários. Na primeira instituição, os estudantes perceberam a prevalência de uma abordagem interativa/dialógica. Mesmo com um grupo grande, a educadora conseguiu criar uma atmosfera tranquila, permitindo aos estudantes um momento de autonomia dentro da galeria. Na segunda instituição, prevaleceu uma abordagem interativa/de autoridade: embora houvesse perguntas, não se valorizava a resposta do visitante.

A apresentação do trabalho referente ao museu público se deu em meio a várias polêmicas. Parte do grupo ressaltou a falta de domínio sobre os conteúdos da exposição por parte dos estagiários e a incoerência na mediação, tanto em relação à condução do diálogo na galeria como na atividade prática realizada ao final da visita. Na avaliação de alguns estudantes, o professor que havia levado a turma ao museu foi quem melhor conduziu a mediação, amparando-se em uma abordagem interativa/de autoridade. Essas críticas foram rebatidas por integrantes do grupo que chamaram atenção para a precariedade das condições de trabalho dos mediadores. Nesse sentido, a discussão foi produtiva, na medida em que pôs em questão a dura realidade profissional dos educadores de museus – um dos aspectos enfatizados pela mediação crítica defendida por Carmen Mörsh (2016) e Graziela Kunsch (2014) e comprovados em estudo de campo (FERNANDES, 2015).

A disciplina ofereceu ainda duas oportunidades de interação com a prática da mediação em instituições culturais. O primeiro consistiu em uma apresentação sobre o processo de criação de uma curadoria educativa. Representando o Educativo do Sesc Palladium, Mailine Bahia teceu uma série de questões sobre a importância de considerar a pesquisa do artista, suas referências, a materialidade da obra e formas de ativação do corpo do visitante ao pensar em ações de mediação. Clarita Gonzaga, responsável pelo Programa Educativo da Casa Fiat de Cultura, descreveu a estrutura do educativo da instituição, organizado em torno de quatro núcleos: pesquisa de conteúdo, experimentação, acessibilidade e inclusão, e memória e portfólio do educativo.



Trabalhando de forma integrada na criação de proposições de mediação para as exposições, os responsáveis por cada núcleo desenvolvem também ações independentes, como cursos de história da arte, residências artísticas, aulas passeio sobre patrimônio. Por fim, João Paulo de Andrade tomou como base a sua pesquisa de mestrado e o seu processo de criação no educativo de uma exposição da obra de Leonilson, no Centro Cultural Banco do Brasil, em Belo Horizonte, para discutir a relação entre a intensidade da experiência estética vivenciada pelo mediador e a qualidade das ações que propõe.

Em outra aula, Mailine Bahia apresentou o sistema operacional de um educativo, referindo-se não só ao Sesc Palladium, mas a diversas outras instituições onde trabalhou. Entre os pontos elencados para se pensar o funcionamento diário de um educativo, Mailine abordou o perfil de público atendido pelo educativo, formado em sua maioria por grupos de estudantes de escolas públicas; parcerias com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação; compilação, sistematização e produção de relatórios; gestão de equipe e o contínuo trabalho de formação dos educadores. Complementando essa visão, Rachel Vianna apresentou as pesquisas de John Falk e Lynn Dierking (2013) sobre as motivações que levam uma pessoa a visitar um museu, os diferentes tipos de público e como se comportam em espaços expositivos. Outras aulas teóricas trataram também dos modelos de aprendizado voltados especificamente para o contexto museal (FALK&DIERKING, 2013; HOOPER-GREENHILL, 2007).

O trabalho final da disciplina foi apresentado no Sesc Palladium e contou com a presença da equipe educativa da instituição. Dos quatro grupos, dois se saíram muito bem, com proposições ao mesmo tempo criativas e pertinentes ao espaço da instituição, com potencial para explorar diversos âmbitos das obras reunidas na exposição *Palavra Viva*. Já o trabalho do grupo que tomou como referência os princípios de composição de Fayga Ostrower se mostrou tímido, ainda mais considerando as inúmeras possibilidades de trabalhar questões de ritmo, proporção e contraste na interface entre imagem e som. O grupo responsável por criar proposições alinhadas

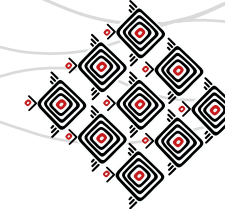


com a mediação educativa crítica, de Carmen Mörsh, teve dificuldade em construir propostas capazes de impulsionar uma reflexão crítica sobre a instituição, as obras expostas e o próprio conceito de mediação.

No geral, as conexões entre as bases teóricas e as proposições de mediação não ficaram muito claras. Dois fatores podem ter contribuído para esse resultado. Primeiro, o fato de o roteiro definido para o trabalho final determinar um formato fixo, que contemplasse roteiros de visita para grupos agendados de diferentes faixas etárias e propostas para o público espontâneo. Considerando a disciplina como uma oportunidade de criação livre das obrigações institucionais, talvez um trabalho final menos direcionado pudesse ter dado vazão a propostas mais experimentais. Outro fator que pode ter influenciado no resultado diz respeito ao perfil da turma. Dos doze estudantes, oito eram professoras atuando em diferentes níveis e espaços de ensino, do infantil ao universitário, da escola aos cursos livres; apenas dois estudantes tinham experiência como mediadores em equipamentos culturais. Assim, tanto as referências teóricas quanto o funcionamento de um programa educativo eram desconhecidos da maioria da turma. Uma aproximação mais pertinente entre as linhas teóricas e as propostas de mediação exigiria um domínio maior dos conteúdos estudados. Mesmo assim, a disciplina recebeu uma avaliação positiva por parte da maioria dos estudantes e das responsáveis por sua formatação e aplicação. Na próxima seção, apresentamos uma análise desses resultados.

Considerações finais – impactos da disciplina e possibilidades de colaboração

No último encontro, aconteceu uma avaliação informal da disciplina “Laboratório de mediação em arte contemporânea”. Posteriormente, quatro estudantes responderam por escrito um questionário de avaliação. Dos autores estudados, Terezinha Franz foi a que despertou maior interesse. A maior parte das estudantes considerou a estruturação do trabalho final em quatro refer-



enciais teóricos proveitosa e interessante. Uma aluna manifestou desapontamento com o fato de o formato previsto inicialmente para a apresentação dos trabalhos não ter funcionado na prática - a ideia era que os integrantes do educativo do Sesc tentassem identificar as bases teóricas de cada grupo. Com relação ao impacto da disciplina na formação profissional, os resultados foram muito satisfatórios, tanto na avaliação em sala, quanto por escrito, com depoimentos como: “interferiu radicalmente na qualidade do meu olhar, refletindo em minhas práticas de planejamento e condução pedagógica”; “contribuiu para ampliar o meu conhecimento e torná-lo menos intuitivo na prática educacional”. Por fim, a colaboração entre Sesc Palladium e UEMG foi avaliada de forma positiva, como o depoimento a seguir mostra.

Julgo importante conhecer como é pensada e realizada a curadoria educativa dentro de uma instituição. Saber os limites estruturais e a logística do espaço foi fundamental para entender a elaboração de um projeto educativo de mediação. Segmentar a mediação em público alvo também foi um desafio enriquecedor. Acrescento que a conversa com os educadores e/ou coordenadores da Casa Fiat e do CCBB também foi muito importante no sentido de conhecer outras maneiras de funcionamento do educativo.

Do ponto de vista das instituições envolvidas – UEMG e Sesc Palladium - a colaboração se mostrou efetiva por várias razões. Em primeiro lugar, pela possibilidade de confrontar teoria e prática. Pelo lado da universidade, permitiu testar modelos teóricos em contextos reais de atendimento ao público, lidando com a logística e as demandas institucionais de um centro cultural. Nesse processo, fortaleceu a formação de seus estudantes, proporcionando-lhes acesso a um tipo de conhecimento difícil de alcançar. Ao mesmo tempo, contribuiu para divulgar a esfera da mediação cultural como objeto de estudo e pesquisa e também como um campo profissional dentro da própria universidade. Pelo lado do centro cultural, a colaboração abriu uma oportunidade de reflexão sobre suas ações. Dentro de um contexto nacional desfavorável às áreas de cultura



e educação, em que os equipamentos culturais se veem obrigados a enxugar custos, diminuir o quadro de pessoal e aumentar a demanda de atendimento e da carga horária de trabalho de seus funcionários, é difícil abrir espaço para estudar referenciais teóricos e testá-los na prática.

Em síntese, essa experiência mostrou-se produtiva para todos os envolvidos. Considerando a aprovação da PNEM e a expectativa de uma maior institucionalização da educação museal em museus e centros culturais, a colaboração entre esses equipamentos e a universidade apresenta-se como uma estratégia para a construção de Políticas Educacionais consistentes, embasadas em estudos teóricos e empíricos atualizados. Para a universidade, essa parceria significa não só um campo de pesquisa, como também uma justificativa de seu papel social.

Agradecimentos

As autoras agradecem os estudantes da disciplina “Laboratório de mediação em arte contemporânea” por aceitarem o convite para testar um formato experimental de aulas e pelo *feedback* à nossa proposta.

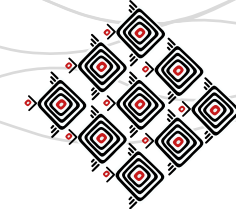
Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CEVALLOS, A.; MACAROFF, A. (Eds.). **Contradecirse uma misma: Museos y mediación educativa crítica: Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12**. Quito: Fundación Museos de la Ciudad, 2015.

FALK, John H.; DIERKING, Lynn D. **The museum experience revisited**. Walnut Creek (CA): Left Coast Press, 2013.

FERNANDES, Mailine Bahia. Programas educativos em instituições museais e culturais: um olhar



sobre os educadores e sua perspectiva profissional. In: 2º CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA / 26º ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL. **Atas eletrônicas...** Porto: APECV, 2014. Disponível em: < <http://www.apecv.pt/atividades/atasapecv26.pdf> > Acesso em 7 set. 2017.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte.** Florianópolis (SC): Letras Contemporâneas, 2003.

GROSSMANN, Martin. **Sobre o Fórum Permanente:** Museus de Arte; entre o público e o privado. Disponível em: < www.forumpermanente.org/sobre > Acesso em 23 ago. 2018.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Museums and Education.** London and New York: Routledge, 2007.

KUNSCH, Graziela. (Ed.). **Urbânia 5.** Editora Pressa, 2014.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: Leitura no subsolo.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 42-55.

MÖRSCH, Carmen. Numa encruzilhada de quarto discursos – Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. **Periódico Permanente**, n. 6, fev. 2016, p. 1-32. Disponível em: < <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-1-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao-2> > Acesso: 11 dez. 2017.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes.** 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001, p. 119 - 140.

RANGEL, Valeska. B; FRANZ, Terezinha. S. Um instrumento de mediação para uma compreensão crítica da arte: Guernica (re)visitada. **Invisibilidade**, n. 0. Beja, Portugal: Revista da Rede Ibero Americana de Educação Artística, dez/2009, pp. 73-85. Disponível em: < http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_0?mode=window&pageNumber=66 > Acesso em 10 abr. 2013.



VIANNA, Rachel; SANTOS, Andréa. Diretrizes da educação museal em museus de arte e centros culturais da Região Metropolitana de Belo Horizonte. In: ENCONTRO DA ANPAP – ECOSSISTEMAS ARTÍSTICOS, XXIII, 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAP; PPA-UFMG, 2014, p. 744-758.

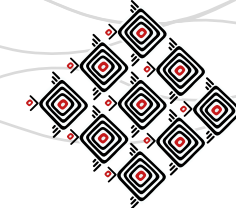
VIANNA, Rachel de Sousa. O discurso na mediação em artes visuais. In: ARSLAN, L. M.; MELO, R. M. (Orgs.). **Artes visuais e educação: Ensino e formação.** Uberlândia (MG): EDUFU, 2017, p. 103 – 125. Disponível em: < <http://www.edufu.ufu.br/artes-visuais-e-educacao-ensino-e-formacao-0> > Acesso em 11 dez. 2017.

RODA
12

A ARTEEDUCAÇÃO, ENSINO
DE ARTE E TECNOLOGIAS

12





O USO DO APLICATIVO GOOGLE ARTS & CULTURE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A LEITURA DE IMAGENS DAS PINTURAS DE JOHANNES VERMEER

Adriana Cristina de Andrade¹ - IFPR

Resumo

O presente artigo objetiva descrever um relato de experiência realizado na disciplina de Arte, especificamente na linguagem das artes visuais. O relato trata sobre o uso do aplicativo para celular, Google Arts & Culture, enquanto ferramenta tecnológica e de uso pedagógico utilizado para a leitura de imagens das pinturas de Johannes Vermeer de forma interativa e minimalista. O aplicativo se torna um diferencial em sala de aula, visto a sua fácil utilização e a excelente qualidade das imagens durante a navegação no celular e como estratégia para tornar o estudante ativo no processo de ensino/aprendizagem. O relato se refere as aulas ministradas em uma escola estadual da rede pública do Estado do Paraná, para os 7^o anos do Ensino Fundamental II. Para tal, proponho a partir da minha própria atuação como professora licenciada em artes visuais, a percepção da importância da leitura de imagens numa perspectiva de aprendizagem crítico/reflexiva assim como da necessidade da Educação do Olhar na formação dos estudantes. A metodologia utilizada para a elaboração do plano de aula onde se utilizou o aplicativo Google Arts, se pautou na teoria de aprendizagem de Gagné (MOREIRA, 2015). O arcabouço teórico do artigo traz a abordagem sobre a importância da imagem na contemporaneidade comungando com (AUMONT, 2008), trata da relevância do Período do Barroco Holandês, no que tange sobre as pinturas de Vermeer, pela fala de (PEREIRA; ALVAREZ; SANTO, 2010); (ALPERS, 1999) e aponta a importância do uso da tecnologia em sala de aula (DINIZ, 2001). Neste sentido, entende-se que não se pode continuar defendendo um único processo de ensino/aprendizagem quando se trata da leitura de imagens pautada somente nas imagens impressas. Percebendo essa necessidade de um método novo que o artigo tratou de apresentar o desenvolvimento de um plano de aula o qual utilizou o aplicativo Google Arts, como ferramenta tecnológica de fácil acesso e de grande valia para o ensino/aprendizagem, em se tratando de leitura de imagens a partir das pinturas de Vermeer.

Palavras-chave: Google Arts & Culture. Leitura de Imagens. Johannes Vermeer.

Introdução

Este trabalho relata uma prática pedagógica aplicada na disciplina de arte, articulando a linguagem das artes visuais e da tecnologia, enquanto método de ensino/aprendizagem pautan-

¹ Especialista em História, Arte e Cultura (UEPG). Professora de artes visuais na rede Estadual de Educação do Paraná. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais – Unespar. E-mail adrianacandrade@hotmail.com



do a temática do Barroco Holandês, enquanto tema inserido no currículo escolar do 7º ano do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada tem o intuito de apresentar dentro da prática, um instrumento tecnológico de fácil acesso, que subsidie a reflexão crítica, por parte dos estudantes do ensino fundamental II, enquanto processo de teorizar, sentir e perceber as obras de arte, em relação à leitura de imagens sobre as quais são apresentadas e que são construídas em seu cotidiano midiático. Segundo Aumont (2008, p. 17): “a percepção visual é, de todos os modos de relação entre o homem e o mundo que o cerca, um dos mais bem conhecidos”. A imagem sempre foi um dos principais meios da comunicação humana, conquistando, nos dias atuais, uma importância imensurável.

Desta forma cabe entender a importância da abordagem das imagens dentro dos períodos da história da Arte, especificamente das obras de Arte, para que o estudante possa compreender os conteúdos estruturantes, entre eles os elementos formais, a composição e os movimentos e períodos que a obra de Arte está inserida e desta forma saber aplicar esse conhecimento no seu dia a dia, no que tange as demais imagens contemporâneas.

Neste sentido, observamos que há uma quantidade imensurável de imagens sendo produzidas na contemporaneidade em seus mais variados suportes e colocadas ao alcance do olhar do estudante. Sendo assim, há a necessidade de ensinarmos os mesmos a pensar e a refletir por meio delas, usando-as de maneira adequada para os fins a que se destinam. A elaboração de imagens vincula-se a uma proposta ou a um fim peculiar, seja ele ilustrativo, publicitário, artístico, religioso, político, ideológico, educacional, informacional, entre outros, porém sempre com uma ligação às características sociais, culturais, religiosas, econômicas, entre outros, sendo assim, de cada sociedade ou de cada grupo distinto, em suas especificidades. Silva Junior nos diz que:

Aquele que está diante de uma imagem, não apenas a contempla, mas também estabelece uma relação receptiva com esta. Receber uma imagem requer, por parte de quem a faz, uma atitude que envolve etapas distintas, tais como a pura descrição das formas, cores, sons, texturas, até a interpretação subjetiva a partir de elementos que constituem distintamente cada pessoa, como experiências pessoais sensoriais ou a formação cultural ou mesmo profissional do indivíduo (SILVA JUNIOR, 2017, p. 333).



É preciso que os estudantes saibam entender a representação imagética enquanto produto cultural de uma sociedade, e sendo assim, o estudo da imagem tem na cultura humana uma função muito importante e significativa no entendimento da construção de nossa identidade. Para tal processo, cabe a partir do estudo das imagens, apresentar aos estudantes os métodos de leitura de imagens, e no mesmo contexto apresentar a diferença dos conceitos de iconografia e iconologia para um melhor entendimento sobre as imagens. Desta forma comungamos com Pereira; Alvarez e Santo que dizem que:

[...] a iconologia se distingue da iconografia pelo fato de que esta última se ocupa da conformidade das imagens com uma imagem-tipo, enquanto a iconologia estuda as transgressões ao modelo, a trajetória sinuosa e obscura da imagem no inconsciente e na imaginação, as razões para seus reaparecimentos, tantas vezes muito distantes no tempo (PEREIRA; ALVAREZ e SANTO, 2010, p. 117).

Para o exercício em questão, escolheu-se o Período do Barroco Holandês, o qual começou no fim do século XVI e início do século XVII, na Europa, inicialmente na Itália.

Segundo Pereira; Alvarez e Santo, (2010) “a arte holandesa se baseava e era focada em um sistema de convenções, em metáforas que eram determinantes para seu sentido e força, geradas na intelectualidade e na cultura da época e do país”. Foi no Barroco Holandês do séc. XVII, que se deu a invenção das lentes, e devido a esse fato considera-se que a cultura holandesa era uma cultura visual. Esse processo de utilização das lentes, destaca a arte barroca holandesa no âmbito dos detalhes por menores em suas obras, como afirma Alpers (1999, p. 121) “como a atenção que o artista dava a diversas coisas pequenas em suas pinturas [...] “. A autora ainda aponta que a pintura toma o lugar do olho, deixando assim o observador em uma localização indefinida. Na arte holandesa os artistas produziam as pinturas para serem vendidas, fato este que faz nascer neste período a figura do marchand.



Dentro do Período do Barroco Holandês, escolhemos o pintor Johannes Vermeer, e duas de suas obras, para realizar o trabalho de leitura de imagens com os estudantes.

E é neste contexto de leitura de imagens, especificamente as pinturas do Barroco Holandês, que o aplicativo Google Arts, será utilizado nas aulas práticas, enquanto ferramenta tecnológica, propiciando de forma pedagógica e interativa a mediação entre a arte e a tecnologia, contribuindo para um momento único de expressão, reflexão e crítica sobre as imagens em relação as pinturas de Vermeer inseridas no Barroco Holandês.

Na contemporaneidade, o desafio de ser professor requer mais habilidades com a tecnologia, visto que os estudantes de hoje são totalmente digitais seja por meios sonoros e/ou visuais, eles dominam e transitam com maior desenvoltura por todas as mídias digitais.

Conforme Diniz (2001, p. 14): “Os últimos anos tem sido marcados em nosso país e no mundo por mudanças educacionais onde a predominância do uso de novas tecnologias têm se destacado numa sociedade que tem como objetivo a construção do próprio conhecimento pelo aluno”. Portanto, para ensinar estes estudantes é necessário por parte dos professores utilizar-se de novas estratégias utilizando de ferramentas tecnológicas para entretê-los, e desta forma inovar as velhas práticas metodológicas. Portanto não basta ao professor somente ensinar, é necessário um planejamento adequado visando facilitar o processo de ensino/aprendizagem, buscando aprendizagens significativas e melhoria nos indicadores de desempenho onde estas ferramentas sejam empregadas de forma eficiente, para a retenção do conhecimento por parte dos estudantes. É neste contexto onde o professor é o mediador do conhecimento utilizando das ferramentas tecnológicas que o aplicativo Google Arts & Culture se insere na sala de aula, como aparato tecnológico para o ensino/aprendizagem nas aulas de arte, auxiliando o processo de leitura de imagens sobre as pinturas de Johannes Vermeer.



Desenvolvimento

Para elaboração deste plano de aula especificamente para a aula 6 a qual se refere ao uso do aplicativo Google Arts, se utilizou para o encaminhamento metodológico dos passos da taxonomia de aprendizagem de Robert M. Gagné, descrito por Marco Antonio Moreira (2015).

O tema principal das aulas se refere ao estudo da leitura de imagens do Barroco Holandês do séc. XVII, abordado a partir da leitura das obras do pintor Johannes Vermeer.

O objetivo das aulas é ampliar o desenvolvimento das habilidades de leitura de imagens, a partir da obra de Vermeer, e especificamente na aula 6 com o uso do aplicativo Google Arts, apresentando para tal os métodos de Leitura de imagens elaborados por Erwin Panofsky (2017) e Maria Carla Prette (2008). Utilizou-se dos seguintes recursos didáticos no decorrer das aulas, (lousa, caderno de arte, Datashow, imagem de 1 das obras impressa e plastificada, celular, internet). A descrição dos passos de cada aula está numerada conforme a ordem que foi ministrada pela professora de arte e obedece às aulas de 50 minutos cada.

Aula 1: Esta aula foi ministrada em um primeiro momento de forma expositiva, utilizando a lousa para apresentação do conceito do Barroco Holandês, partindo do contexto histórico, cultural e econômico, e dialogada e participativa em um segundo momento, onde os estudantes, a partir dos conceitos apresentados pela professora apresentaram suas dúvidas e em um terceiro momento realizaram individualmente nos seus respectivos cadernos de arte o registro do seu aprendizado através da elaboração de um mapa mental.

Bibliografia Utilizada

PEREIRA, Marco Aurélio Monteiro; **ALVARES**, Simone; **SANTO**, Janaina de Paula do Espírito. Disciplina. A Construção da Imagem no Ocidente. *In*: **ZULIAN**, Rosângela Wosiach; **ET AL.** **Especialização em História, Arte e Cultura**. Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – NUTEAD. Ponta Grossa, 2010, p. 137-167.



Aula 2: Para a segunda aula que se desenvolveu de forma expositiva e dialogada, foi apresentado os conceitos de imagem, e sua importância na contemporaneidade, permeando o assunto em questão também se apresentou um breve conceito sobre iconografia e iconologia.

Bibliografia Utilizada

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Stratch. São Paulo. Companhia das letras, 2001.

Aula 3: A terceira aula foi ministrada de maneira tradicional onde a professora apresentou de forma expositiva as formas de leitura de imagens a partir dos conceitos de Erwin Panofsky (2017) e Maria Carla Prette (2008), utilizando-se da lousa para as anotações mais relevantes. Nesta aula a professora não apresentou nenhuma imagem como suporte visual, apenas expos os métodos de leitura de cada autor.

Bibliografia Utilizada

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. Tradução de Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PRETTE, Maria Carla. Como ler uma obra de arte, in PRETTE, M. C. **Para entender a arte**. Rio de Janeiro: Globo, 2008. p. 8-13.

Aula 4: A partir desta aula a professora já utilizou da apresentação visual, mostrando a obra “The Milkmaid” (fig.1), no formato A4 plastificado o qual foi passado em mãos para cada estudante visualizar mais próximo de si, e também foi apresentada a obra no formato projetado com Datashow; neste momento a professora passou aos estudantes de forma expositiva na lousa a catalogação da obra, como nome do autor, título da obra, datação, dimensões, localização do



acervo, técnica empregada e gênero da pintura. E realizou a revisão das principais características do Barroco Holandês, assim como relatou uma síntese sobre o pintor Johannes Vermeer.

Aula 5: Esta aula teve como ponto de partida a revisão da explicação dos elementos essenciais para se realizar uma leitura de imagem utilizados na aula 3 a partir dos métodos de Panofsky (2017) e Prette (2008), utilizando a imagem projetada e a imagem plastificada.

Aula 6: Esta aula é o mote para a utilização e apresentação do aplicativo Google Arts & Culture, com objetivo de realizar uma leitura mais minimalista dos detalhes que compõe a obra já apresentada conforme (fig. 1).

O início desta aula 6, teve o objetivo de ganhar a atenção dos estudantes, o qual se deu, iniciando a apresentação da obra “The Milkmaid” em formato de monóculo. Após passado o êxtase da apreciação da mesma, foi solicitado aos estudantes que apanhassem seus celulares, (foi solicitado anteriormente para levarem para está aula em questão os celulares carregados e com memória disponível). O uso do celular foi estritamente pedagógico, e foi acompanhado o processo de pesquisa durante toda a sua utilização.

Após os estudantes estarem com seus celulares em mãos, foi solicitado para realizarem o download do aplicativo Google Arts & Culture, o qual é totalmente gratuito.

Neste momento, foi informado aos estudantes os objetivos da aula contextualizados de forma dialogada e expositiva, a qual se tratou do uso do aplicativo como ferramenta de pesquisa e como mediador entre a arte e a tecnologia, enquanto facilitadora do processo de ensino aprendizagem, no processo de leitura de imagens, nesta aula em questão voltadas para as obras do pintor representante do Barroco Holandês Johannes Vermeer.

A professora neste momento lembrou aos estudantes sobre os conteúdos já trabalhados nas aulas 2 e 3, e desta forma, eles foram instruídos a aplicar o mesmo aprendizado anterior, só que neste momento utilizando do aplicativo para navegar na obra “The Milkmaid”.



Fig. 1 The Milkmaid, ca. 1657 – 58
Johannes Vermeer (Dutch 1632-1675)
Oil on Canvas, 18 x 16 in. (45.5 x 41 cm)
Rijksmuseum, Amsterdam, Purchase, 1908.
Fonte: Arquivo da aula.

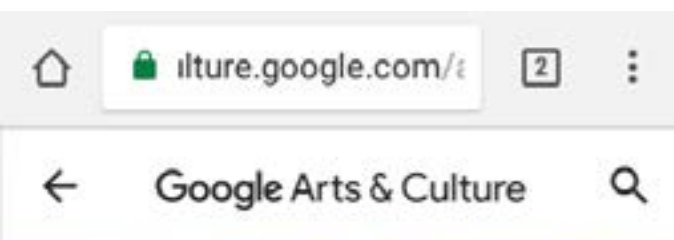


Fig. 2 The Milkmaid, ca. 1657 – 58
Johannes Vermeer (Dutch 1632-1675)
Oil on Canvas, 18 x 16 in. (45.5 x 41 cm)
Rijksmuseum, Amsterdam, Purchase, 1908.
Fonte: Arquivo da aula.

A professora acompanhou os estudantes enquanto navegavam na obra passando as coordenadas dos elementos que possuíam especificidades e particularidades das quais não podiam ser visualizadas nas outras formas apresentadas. Mas que eles poderiam visualizar a partir do zoom de 100% oferecido pelo aplicativo Google Arts. Neste momento a professora realizou um feedback geral sobre a busca dos elementos minimalistas que a obra “The Milkmaid” apresenta e contextualizou novamente a importância do Barroco Holandês através dos detalhes apontados aos estudantes e que foram o mote de busca através do aplicativo. Ver as figuras 2, 3, 4 e 5, para entender como o aplicativo oferece um zoom de qualidade imensurável em se tratando da visualização dos detalhes na pintura.

Bibliografia Utilizada

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Arte.** SEED: Curitiba – Paraná. 2008.

Conforme se visualiza na (fig. 2) a qual se trata do zoom da manga do vestido, as cores que predominam nas vestes da mulher são o amarelo mostarda, o azul anil e o vermelho. O pintor utilizou muito das cores complementares em suas obras. Em se retratando da dimensão estilística entre obras do mesmo autor, consideramos que alguns detalhes quanto à forma, cor e pinceladas se repetem em outras obras.

Conforme podemos perceber na (fig. 3), é desta maneira que os estudantes visualizam os detalhes da pintura utilizando do aplicativo Google Art. A técnica de pontilhado usada na obra analisada também está na pintura “Vista de Delft”.

A imagem apresentada acima (fig. 4) é uma mostra do minimalismo que o pintor possuía, quando se tratava de representar detalhes nas suas pinturas. Assim como o objeto que está no

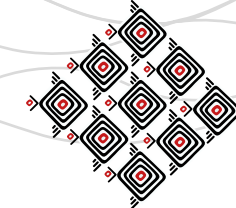


Fig. 3 The Milkmaid, ca. 1657 – 58
Johannes Vermeer (Dutch 1632-1675)
Oil on Canvas, 18 x 16 in. (45.5 x 41 cm)
Rijksmuseum, Amsterdam, Purchase, 1908.
Fonte: Arquivo da aula.

chão também representado no mesmo ponto de fuga. A perspectiva é bem apresentada na sua geometria, em uma organização espacial bem elaborada nas formas apresentadas.

A obra de Vermeer se caracteriza pelos mínimos detalhes, o pintor era exímio em detalhar pequenos e peculiares objetos em suas pinturas.

Após a experimentação do Google Arts para navegar com mais detalhes pela pintura “The Milkmaid”, a professora passou a proposta para que os estudantes pesquisassem uma outra obra do artista Vermeer, intitulada “Jovem com jarra d’água”. Desta forma os estudantes foram instruídos a construir individualmente uma das análises de leitura de imagens, apresentadas partindo da obra apresentada.

Bibliografia Utilizada

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de aprendizagem. 2. Ed. Ampl. – [Reimpr]. – São Paulo: E.P.U. 2015.

Aula 7: Esta aula em questão teve o intuito de promover a avaliação individual dos estudantes, e para tal, utilizou como processo a realização da análise da obra “Jovem com jarra d’água”, usando do aplicativo Google Arts, a partir da aplicação de um dos métodos de leitura apresentados, nas aulas anteriores, de Panofsky (2017) e ou Prette (2008).

Esta aula é sequencial e foi a última etapa utilizando o mesmo método da aula 6, onde os estudantes puderam mostrar o que eles reteram de informações e aprendizado a partir do uso do aplicativo Google Arts, como ferramenta tecnológica diferenciada no uso cotidiano das práticas de ensino aprendizagem.

Os critérios adotados para correção das análises, se pautou na consideração da produção reflexiva da leitura da obra “Jovem com jarra d’água”. Observou-se o desempenho dos estudan-

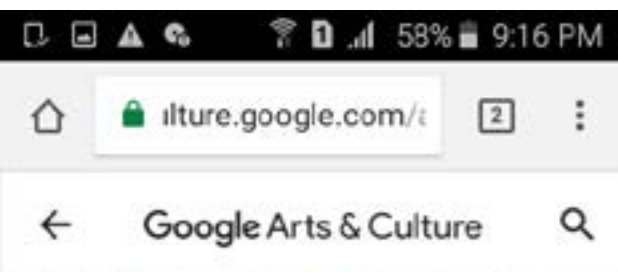


Fig. 4 The Milkmaid, ca. 1657 – 58
Johannes Vermeer (Dutch 1632-1675)
Oil on Canvas, 18 x 16 in. (45.5 x 41 cm)
Rijksmuseum, Amsterdam, Purchase, 1908.
Fonte: Arquivo da aula.

tes, seu interesse e participação ativa durante o processo de pesquisa e navegação pela obra estabelecida, assim como a sua integração com o método de leitura escolhido.

A finalidade da aula 6 teve o intuito da comparação ensino/aprendizagem entre os modelos apresentados (impresso e projetado) para a realização da leitura de imagens, com a utilização pelo meio de visualização digital e interativa, através do uso do aplicativo Google Arts & Culture.

Considerações finais

Este artigo teve como objeto a produção de conhecimento através da inovação no ambiente formal de educação, mostrando-se eficaz no que tange à formulação e aplicação de atividades diferenciadas no formato digital, aplicada para um grupo de estudantes do 7º ano do ensino fundamental II, enquanto processo válido no processo de ensino/aprendizagem sobre a leitura de imagens através da abordagem dos conteúdos estruturantes, movimentos e períodos, pautando o teorizar, o sentir e o perceber a partir das obras de arte, neste trabalho abordada pelo viés da pintura, explorando as obras em análise e questionamentos reflexivos sobre o assunto tratado. A ideia foi fazer com que o estudante não somente vivenciasse condições de fruição da arte a partir da leitura de imagens, pelos métodos estabelecidos, mas sim compreendesse a partir destes o conhecimento das principais características do Barroco Holandês, e por fim vivenciar o uso das tecnologias em sala de aula como estratégia para tornar o processo de ensino/aprendizagem mais interativo.

Referências bibliográficas

ALPERS, Svetlana. A Arte de Descrever: a arte holandesa do século XVII. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.



AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro – Campinas, SP: Papyrus, 1993 – (Coleção Ofício de Arte e Forma). 13ª Edição – 2008.

DINIZ, Sirley Nogueira de Faria. **O uso das novas tecnologias em sala de aula**. Florianópolis: 2001, 186 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em: < http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/aulas/aula_2/187071.pdf > Acesso em: 25 JUL. 2018

PEREIRA, Marco Aurélio Monteiro; ALVARES, Simone; SANTO, Janaina de Paula do Espírito. Disciplina A Construção da Imagem no Ocidente. *In*: ZULIAN, Rosângela Wosiach; ET AL. **Especialização em História, Arte e Cultura**. Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – NUTEAD. Ponta Grossa, 2010, p. 137-167.

SILVA JUNIOR, Nelson. A Percepção e Recepção da Imagem no Cinema Clássico Hollywoodiano. *In*: **Anais VI ENEIMAGEM III EIEIMAGEM**. Londrina, 2017, p. 329-347. ISBN: 978-85-7846-445-5 Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2017/wp-content/uploads/2016/08/8-Cinema.pdf> > Acesso em: 29 JUL. 2018.

Sites:

GOOGLE ARTS & CULTURE. **Johannes Vermeer**. Culture.google.com. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Leiteira#/media/File:Johannes_Vermeer-De_melkmeid.jpg > Acesso em: 27 JUL. 2018.



CIBERCULTURA E PRODUÇÃO ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Adriana Rodrigues Suarez¹- UEPG

Ana Luiza Ruschel Nunes²- UEPG

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa teórica para a compreensão da Cibercultura, estudada por muitos autores que, pesquisam e fundamentam a necessidade dessa compreensão na contemporaneidade. A pretensão não está ancorada em dar visibilidade a conceitos fechados sobre o tema e sim viabilizar um panorama conceitual sobre Cibercultura e questões referentes a esse tema e de alguns artistas contemporâneos significativos na produção de Arte Digital. Destaca-se a interferência das tecnologias no âmbito digital, avultando as implicações desse espaço virtual na arte e educação, frente a essas novas formas de expressão artística. Os resultados pontuam que a Cibercultura está desafiando o ensino e a produção artística e tem ocasionada algumas implicações na Educação em Artes Visuais como a facilidade dos alunos ter acesso a cibercultura como o mundo dos museus no acesso a arte tanto latina-americana como a mundial, acesso aos artistas e suas obras e ao conhecimento antes inimagináveis.

Palavras-chave: Cibercultura. Arte Digital. Educação e Artes Visuais.

Introdução

Este artigo apresenta uma pesquisa teórica para a compreensão da Cibercultura, estudada por muitos autores que, pesquisam e fundamentam a necessidade dessa compreensão na con-

1 Doutora em Educação (UEPG/PR), Mestre em Comunicação e Linguagens (TUIUTI/PR), especialista em Arte Educação (IBEP/PR) e Graduada em Licenciatura em Artes Visuais (UEPG). Participa do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura- CNPq/UEPG. Professora adjunta do Departamento de Artes. Coordenadora do PIBID-área de Artes. Professora atuante no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG/PR Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC/CNPq.

2 Doutorado em Educação (UNICAMP/SP). Mestre em Educação(UFSM/RS). Especialista em Metodologias para Educação Artística (UFSM/RS). Graduada em Educação Artística e Licenciatura Plena em Artes Plásticas(CAL/UFSM/RS). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação-M/D/PPGE e no Departamento de Artes e atua no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Pr. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura -GPAVEC/CNPq.



temporaneidade. A pretensão não está ancorada em dar visibilidade a conceitos fechados e sim viabilizar um panorama conceitual sobre Cibercultura diante de algumas pesquisas e estudos teórico em relação a cibercultura e ainda de alguns artistas contemporâneos significativos na produção de Arte Digital. Destacar os Webmuseus e as contribuições para a Arte Visual, Educação e a sociedade. Destaca-se a interferência das tecnologias no âmbito digital, avultando as implicações desse espaço virtual na arte e educação, frente a essas novas formas de expressão artística.

Os fundamentos basiladores são Augé (2015), Cupertino (1998), Domingues (1997- 1998), Felinto (2007), Lemos (2010), Lévy (1999), Loureiro (2003), Nunes (2009) e Rudiger (2002). Nesta direção a abordagem é qualitativa através da pesquisa exploratória, teórico bibliográfica sob o método hermenêutico interpretativo, possibilitando um caminho de análise suscitando reflexões.

A Cibercultura está desafiando o ensino e a produção artística e a fruição virtual tem ocasionada algumas implicações na Educação em Artes Visuais, como a facilidade dos alunos ter acesso ao mundo dos museus no acesso a arte tanto local, latina-americana, como a mundial. Acesso aos artistas e suas obras e ao conhecimento via cibercultura, antes inimagináveis. Espaços simultâneos em deslocamentos e desterritorializados provocam mudanças no ensino de Artes Visuais, na Educação em todos os níveis e modalidades educacionais, escolares e não-escolares. Entretanto o estudo ainda traz implicações como o desconhecimento tanto dos saberes como do uso de software e programas específicos para a produção artística digital num percurso e ferramentas de acesso por parte do professor e do aluno.

Os procedimentos metodológicos foram determinar os objetivos; realizar o plano de trabalho, identificar as fontes e localizar e ainda obter o material para o estudo, posterior foi realizada a leitura exploratória que possibilitou selecionar e definir o material que de fato interessou à pesquisa, por se tratar de uma iniciante pesquisa sobre o tema. Posterior fez-se os apontamentos e por fim a redação, que aqui contempla um recorte mais sintético. Assim primeiro apresenta-se considerações introdutórias e posterior segue num segundo momento uma abordagem sobre a cibercultura



e alguns conceitos. Num terceiro momento pontuamos a Arte Digital no Ciberespaço, e seguindo destaca-se as Tecnologias digitais no âmbito metodológico do Ensino de Artes Visuais. Por fim pontua-se a Cibercultura e espaços virtuais e as implicações na Educação em Artes Visuais.

A cibercultura, conceitos e compreensões.

A grande discussão, em relação ao termo Cibercultura se destaca em questões peculiares, no texto *Sem Mapas para esses Territórios* de Erick Felinto (2007) o autor apresenta vários estudos que definem dúvidas como os termos mobilidade, deslocamento, entre outros em uma colocação de “não-lugar” e como ele mesmo destaca o “não lugar” como espaço não identitário em se tratando de cultura.

Marc Augé (2015) denomina essas expressões como um *pesadelo cartográfico*. Em uma comparação com que o estudioso Bauman (1998) estabelece entre Cibercultura e o substantivo “turista”, percebe-se que realmente o indivíduo no espaço virtual não pertence àquele lugar, mas, visita-o, caracterizando como *jogo da mobilidade*.

Felinto (2007) faz um recorte sobre o campo de estudo do mapeamento da Cibercultura sugerindo assim três definições levando em conta as visões do “senso comum”, apreensões acadêmico-reflexivos, o horizonte das práticas e experiências de vida e o da produção discursiva, definindo *Cibercultura como domínio das comunicações, práticas e percepções sociais ligadas às tecnologias informacionais*, caracterizando comportamentos e formas discursivas em salas de discussão na internet; *Cibercultura como conjunto de narrativas ficcionais que expressam uma visão de mundo Cibercultural*, caracterizando a ficção científica pós-moderna, o cinema, a literatura, enfim, as especulações utópicas; *Cibercultura como campo das apreensões teóricas a respeito da tecnocultura contemporânea e meios digitais de comunicação*, compreendendo assim a literatura acadêmica sobre Cibercultura.



Essa situação causada pela Cibercultura perpassa pela sociedade contemporânea que sente uma necessidade em compreender o impacto social causado pelos territórios não mapeados. A preocupação de grandes estudos não consiste apenas em conceituar, mapear o que vem a ser realmente a Cibercultura, mas ocorre em paralelo com a palavra “Comunicação”. Felinto (2007) cita Rüdiger (2002), que aponta em seus estudos uma emergência de aproximação entre a Cibercultura e a Comunicação, profundamente autorreflexiva, destacando este meio como um campo ou objeto de conhecimento.

O estudo da Cibercultura tem se associado ao estudo de todos os fenômenos ligados à internet tornando muitas vezes os termos Cibercultura e Ciberespaço, sinônimos. Para Felinto (2007) ao se referir a Steven Connor afirma que esta necessidade de buscar conceitos, reflexões, críticas sobre algo não poderia ser diferente com esse termo, tendo como ponto forte a aparente necessidade do tempo pós-moderno. Diz ainda Felinto (2007) Cibercultura traz traços expressivos de ficcionalização e mitologização narrando muito mais um interesse de significados de um futuro desejável, do que o diagnóstico do estado presente de uma sociedade informatizada.

Destaca as suas duas primeiras definições como de alçada comunicacional, a primeira ligada às práticas da comunicação através da internet e a segunda sobre as narrativas ficcionais, apontando a grande indústria cinematográfica como meio relevante aos estudos da comunicação. Apresenta um parecer da psicóloga e socióloga Sherry Turkle que foca as interações sociais através da internet e o problema de identidades online, como ponto crucial para relevância no estudo da Comunicação.

O núcleo cultural-discursivo da Cibercultura para Felinto (2007) repousa numa espécie de *mitologia da comunicação total*, destacando a frase de Licien Sfez, “ *a comunicação tornou-se a voz única; só ela pode unificar um universo que perdeu no trajeto qualquer outro referente*” (1992:p. 21) concluindo assim, que tudo se converte a comunicação e informação, traçando o pós-humano como o ser “conectivo” *por excelência*.



Na visão otimista de André Lemos (2010), Pierre Lévy (1999) fala sobre o poder da Cibercultura em uma sociedade contemporânea, relata em seus estudos que através do espaço virtual se consolida uma busca de novas maneiras de interagir no meio virtual, traça perspectivas de um olhar sobre as diversidades culturais e o papel do Estado- Nação. Ainda destaca o termo referente ao futuro próximo, comentando que a maior parte da humanidade em um território semântico se tornará unificado, apesar de suas particularidades, enfocando que as distâncias físicas passam a ser irrelevantes no ciberespaço. Avalia que as diferenças e as proximidades são de ordem semântica.

No ciberespaço o "EU" torna-se desterritorializado, ligado cada vez menos a localização física, como classe social, corpo, idade, concluindo que isso não significa que teremos mais o coro orgânico, sentimentos.

O corpo informacional, virtualmente onipresente, se define cada vez mais por suas coordenadas no espaço semântico. A relação desse corpo informacional ao espaço virtual se dá em cada momento que uma informação passa a ser digitalizada como: textos, imagens, músicas, signos tornando-se imediatamente acessível, agrupados de maneiras diversas, organização classificada como "espaço virtual" (LEVY, 1999).

Espaço Virtual se dá pelo conjunto aberto ao infinito de maneiras de organizar os signos digitais copresentes na rede, onde os autores, leitores e navegadores, atualizam esse espaço. Assim, esses espaços virtuais organizados formam as redes sociais interligadas, construindo através dessas informações gerais em rede como ideias, músicas, trabalhos em um verdadeiro *Lifelog*. Graças à constituição de comunidades virtuais desterritorializadas, o ciberespaço pode contribuir com as ligações cotidianas de comunicação e escapar a assimilação pura e simples de seu ambiente de acolhimento geográfico.

O futuro Estado mundial expressará bem um povo, mas, em vez de um povo diferente de outro povo, tratar-se-á do povo de diferenças, o conjunto da humanidade se constituindo em um



povo único, “povo do futuro”, povo de todas as músicas e de todas as imagens e de todos os temperos, povo multicolorido da rede das metrópoles planetárias e do ciberespaço. “Povo humano e sua inteligência coletiva” (LEVY, 1999)

Arte Digital no Ciberespaço

Outra categoria ligada às práticas sociais, ao ciberespaço, está a Arte Digital que apresenta estudos significantes das conexões entre a chamada “arte-mídia” e a comunicação feita por estudiosos alemães. Em discussões sobre o estudo da Arte Digital, artistas contemporâneos, dos anos 80, sentem uma necessidade de ampliar o entendimento comunicacional da arte estendendo dessa maneira as formas de produções artísticas, devido às novas possibilidades tecnológicas, diferenciando-se dos artistas de vanguarda (anos 60/70). Os artistas contemporâneos apropriam-se da rede virtual para estabelecer uma interatividade entre o artista e o expectador, podendo esse modificar o conteúdo do trabalho em tempo real.

Criar arte para a rede, compreendendo o ciberespaço, estabelece uma relação de sensibilidade do internauta com a obra e vice-versa, abusando da interatividade das colagens de informações, hipertextos, tornando a navegação uma experiência diferenciada, podendo falar de mais uma forma de comunicação, a arte da comunicação eletrônica. Estilos de Artes criadas para rede são a body-art, videoarte, web-arte, entre outras. A 24ª Bienal Internacional de São Paulo (1998), foi a primeira a incorporar trabalhos de web-art.

A arte da comunicação eletrônica, isto é, a Arte produzida para a rede, o artista não deseja que o público pare a sua frente apenas para observar, tem a intenção que o indivíduo possa interagir, oportunizando não apenas a assimilação artística em mera interpretação, mas uma interpretação/interação comportamental. O fato de usar meios eletrônicos, não é sinônimo de participação direta do expectador, pois não são todos os meios digitais que viabilizam a interação.



Nos anos 80, a Arte começou a fazer parte dessa interação no espaço virtual, os movimentos vanguardistas foram se afastando da pintura para experimentar outros meios de se produzir arte e buscou outros suportes de produção, acompanhando o desenvolvimento da sociedade contemporânea, ligada cada vez mais ao contexto online da rede virtual e assim, é a Cibercultura, desafiando assim os meios técnicos para sua produção artística.

O artista percebe na rede virtual a Cibercultura como uma comunicação que permite uma proximidade maior com o seu público, uma divulgação mais ampla do seu trabalho, aproveitando a disponibilidade da condição do indivíduo cada vez mais interativo no meio online.

Os artistas dos *media*, beneficiam-se do fato que os *medias* interativos, on-line estão numa competição crescente com o *Mass média* clássicos. Em 1988, destacando Jeffrey Shaw, diretor do Instituto para os *Media* Visuais no Centro de Arte e Tecnologia dos *Media* em Karlsruhe e o artista Dirk Groeneveld criaram uma instalação interativa gráfica por computador, onde os expectadores tinham que andar em uma bicicleta e assim simular uma vigem ao espaço tridimensional virtual, chamado de *Cidade Legível* (Fig.1).

Os dois artistas, Jeffrey Shaw e Dirk Groeneveld despertam no expectador em contato com a instalação a condição de criar através desse programa virtual, textos da rede, conhecidos como hipertextos, característica da união de sons, textos, imagens, filmes, criando uma poesia audiovisual, oportunizando o desenvolvimento dessa comunicação entre a obra de arte e o expectador/receptor.

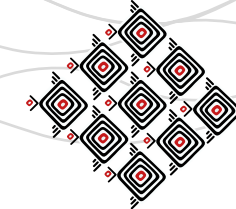
Jeffrey Shaw é conhecido como um dos principais artistas atuantes na media artes, principalmente na área de artes interativas. Em suas obras, propõe novas formas de utilização de uma mídia já conhecida, como o cinema. Traz consigo novas e incríveis aplicações para o expectador através de sua própria influência sob o aparelho, expondo ao público uma comunicação entre o ambiente virtual e o físico, através de uma interface intuitiva.

O artista pioneiro da arte digital no Brasil é Waldemar Cordeiro, que introduz o uso do computador nas artes visuais, realizou suas primeiras pesquisas no final da década de 1960. Em



Fig.1. *Cidade Legível* dos artistas Jeffrey Shaw e Dirk Groeneveld-1988

Fonte: <http://fladesignerdigital.blogspot.com.br/2011/05/jeffrey-shaw.html>



1971, em São Paulo participou da mostra *Arteônica - O Uso Criativo dos Meios Eletrônicos em Arte*, que resulta em livro de mesmo título.

Em 1972, Waldemar Cordeiro torna-se professor na Unicamp, onde dirige o Centro de Processamento de Imagens do Instituto de Artes-UNICAMP/Campinas/SP. É considerado um dos pioneiros internacionais do uso do computador nas artes.

Na atualidade o estudo de grande contribuição para a arte digital é o grupo de pesquisa: *Arte, Tecnologia e Comunicação: Poéticas, Nós e Interações, em ação*, que integra as áreas de artes, informática e automação industrial, dirigido pela artista e professora Dr. Diana Domingues, titular do Departamento de Artes da Universidade de Caxias do Sul/RS.

Diana Domingues e o grupo de pesquisa Artecno, exploram a criação com recursos computacionais e multimídia, com tratamento e geração de imagens, instalações interativas com dispositivos de aquisição e comunicação de dados em ambientes sensorizados, redes neurais, entre outros sistemas. No estudo sobre Comunicação Digital, Cibercultura, encontra-se muitas discussões, onde a Arte não poderia estar de fora, pois com a riqueza imagética desse meio, a propriedade artística se enraíza, causando também uma inquietação sobre o que vem a ser “Arte”, “Arte Digital” e qual é o papel desse meio em relação à produção contemporânea na era eletrônica. Algum tempo, artistas com interesses investigativos, fundamentados na poética contemporânea, buscam diferentes linguagens expressivas, propostas mais comunicativas e interativas, através da arte incorporada pelas tecnologias.



Fig. 2. *A mulher que não é B.B.* de 1971, computação gráfica realizada por Waldemar Cordeiro e José Luiz Aguirre e Estevam Roberto Serafim, professores de tecnologia da Universidade de São Paulo (USP).

Fonte: <http://www.google.com.br/imgres?q=waldemar+cordeiro.html>

Tecnologias digitais no âmbito metodológico do Ensino de Artes Visuais.

Um ponto que merece destaque no âmbito educacional é a interferência das tecnologias digitais na produção e criação artística via tecnologia, como nos diz Nunes (2009) e no âmbito metodológico do ensino de Artes Visuais. Referindo-se aos Arte/Educadores que atuam e outros que ainda atuarão no entrecruzamento dessas duas áreas: arte e tecnologias digitais.



Becker (2001) contribui destacando que a tecnologia afeta e elucida novos pensares sobre as propostas e projetos no ensino da arte, sendo o professor mediador no uso desses recursos ampliando a visão da produção criativa e a interpretação de múltiplos significados. Nunes (2009, p. 3057), destaca após suas pesquisas com a arte digital na formação de professores, que:

[...] sem dúvida o computador com seus programas gráficos, abre uma nova perspectiva na criação artística, por meios tecnológicos que atingem significativamente o modo das pessoas de produzir, conviver, relacionar-se, transformando substancialmente a forma de criar em arte, seja no seu plano de expressão e comunicação através dos elementos formais em que o conteúdo aí se fundiu em narrativas visuais, exigindo um novo sentido estético e poético, cujas vivências traduzem-se em tempo e espaço que se manifestam por uma sociedade global frente ao contexto do século XXI.

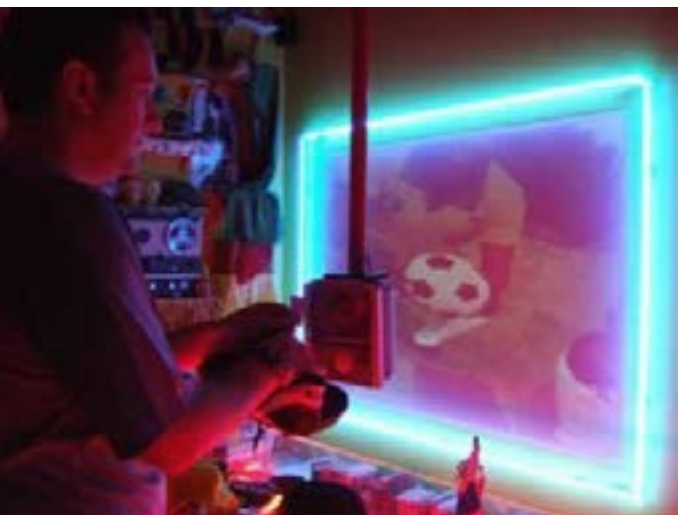


Fig.3. *!Myth: zapping mobile zone*
Diana Domingues, Eliseo Reategui e Grupo Artecno
UCS/RS. Fonte: <http://www.canalcontemporaneo.art.br.html>

Pierre Lévy (1999) apud André Lemos (2010) confirma que o profissional da Educação em Artes Visuais nos dias de hoje deve ter além de uma visão formadora, uma visão crítica-transformadora. Deve estar com uma formação e não com uma semiformação, como nos alerta Adorno (2010) corroborando em relação a essas novas tecnologias ressignificando sua função nesse novo momento histórico. O professor deve ser mediador entre o saber mais amplo atendendo a uma coletividade mais heterogênea. Segundo Lévy (1999) a função mor do docente não pode ser apenas de difusão dos conhecimentos, sua competência deve deslocar-se para o lado do incentivo para aprender a pensar, fazer do espaço virtual uma Cibercultura, um meio que facilite a trilha desse processo criativo. (LÉVY, 1999)

Outra questão interessante sobre a arte no espaço virtual é a criação de Webmuseus, e Loureiro (2003), em sua tese de doutorado sobre a pesquisa em museus intitulada: “Museus de Arte no Ciberespaço: uma abordagem conceitual”, apresentada em 2003, ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (UFRJ). A autora destaca em seu estudo museus de



artes construídos especificamente para o espaço virtual, sem correspondência ao mundo físico. Graças à condição do espaço virtual, nos dias de hoje, podemos conhecer instituições museológicas construídas em um espaço físico, como o *Musee du Louvre/Paris*, O MoMA - *Museum of Modern Art*, em Nova York, o Museu do Prado em Lisboa/Portugal, escolhendo o trajeto, o horário mais conveniente para a visitação.

Em contrapartida foram criados no espaço virtual, “museus” que não existem no espaço físico, estes “museus” apresentam “acervos” formados por reproduções digitais ou por obras-de-arte criada originalmente em linguagem Digital. As inúmeras e significativas diferenças entre museus construídos na Web e os criados no espaço físico, como o nome museu, acompanhado de prefixos ou adjetivos como Ciber, Web, Digital e Virtual, tem sido freqüentemente adotado para nomear sítios de arte construídos na Web.

Nesta direção a Webmuseus de arte são sítios construídos e mantidos exclusivamente na Web, destinados a reunir virtualmente e a expor obras-de-arte geradas originalmente por processos de síntese, ou, por meio de cópias digitais, obras-de-arte que existem (ou existiram) no espaço físico. As características da Internet lhes conferem configuração hipertextual propiciando a conectividade e ampliando as possibilidades de interação com a obra, cujas aberturas são evidenciais.

Loureiro (2003) estudiosa sobre webmuseus, ressalta a fundamental novidade e complexidade do fenômeno apresentando o potencial para gerar novas realidades e objetos, partindo do princípio de que obras-de-arte (físicas ou digitais) possuem potencial informativo e que museus de artes visuais, estes construídos na Web ou no espaço físico, podem desempenhar funções de “aparato informacional”. Ainda aponta o papel que a tecnologia desempenha como fator de aproximação entre a ciência da informação e áreas voltadas para a representação da obra-de-arte (como os museus e bibliotecas de arte).

Quanto à Internet e à Web, por sua própria configuração, propiciam condições favoráveis à construção de “aparatos informacionais”, ambientes e espaços virtuais voltados à produção e



à transferência de informações, enfatizando “a participação de atores humanos para a sua estruturação”, proporcionando uma condição ampliada de conhecimento e acesso a esse produto potencializando as condições de acesso as informações e efetivando ações de comunicações, deixando de se sujeitar às distâncias de espaços e tempo.

Cibercultura e espaços virtuais e as implicações na Educação em Artes Visuais

Falar em Educação em Artes Visuais construída e criada através de intervenções digitais, disponibilizando condições do professor artista, de permitir ou não a interferência do observador sobre a obra, traz muitas polêmicas na contemporaneidade como tudo o que representa essa nova condição social produzida pela tecnologia e o “estado online” da nossa sociedade. Portanto no entendimento sobre Cibercultura sugerido por vários autores aqui referidos, percebemos uma necessidade em estabelecer um inventário das metodologias de pesquisa, de seus temas, de seus cânones de referências, exigindo uma investigação, desenvolvendo assim a crítica da crítica, cercando esse universo digital, em todos os campos, sendo de interesse significativo no campo educacional.

Essa condição virtual, estudos sobre Cibercultura, Arte Digital, Webmuseus, entre outros contextos virtuais, envolve muito mais que apenas operadores tecnológicos, mas uma importante ruptura de paradigmas culturais. Elaborar uma cartografia da Cibercultura significa também, desenhar linhas de tempo, paisagens temporais, integrando “tudo e todos”. E no âmbito educacional, entre vários autores que destacam a interferência das tecnologias digitais no ensino da Arte, segundo Cupertino (1998) nos diz que o professor deve ser uma pessoa flexível e criadora, sem medo, mas com confiança para enfrentar o futuro, esses novos meios tecnológicos, possibilitando o aluno ser também responsável pelas transformações sociais. Essas premissas contemporâneas para o ensino da arte devem salientar o sujeito cognitivo e criativo, atendendo a pluralidade



das novas formas de produções artísticas, por meio desses recursos tecnológicos digitais, que vão além dos estilos modernistas do século XX.

O Professor de ensino de Artes Visuais, na contemporaneidade, deve desenvolver-se na íntegra suas possibilidades, buscando a capacidade de contextualizar, fazer e apreciar os novos meios de expressão e como resultado dessas experiências, manipular diversos recursos e procedimentos, questionando-os, envolvendo-se nessa cultura digital contemporânea, descobrindo outros caminhos poéticos criativos, tornando sua prática numa perspectiva pós- formal de ensino com novas narrativas pedagógicas, agindo de maneira interativa pelo virtual e pelo real, atendendo a complexidade dos meios, na sociedade atual.

Referências bibliográficas

AUGÉ, M. **Não-lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade**. São Paulo: Papyrus, 2015.

ADORNO, T, **Teoria Estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2010.

CORDEIRO W. Figura 2: **A mulher que não é B.B.**, disponível em: <http://www.google.com.br/imgres?q=waldemar+cordeiro.html>. Acessado em 15/09/2011.

CUPERTINO, Christina M. B. **Criatividade, experiência estética e formação profissional**. In: Congresso Internacional de Criatividade: criatividade para quê? São Paulo: UNESP, 1998. DOMINGUES, D. Figura 3: **I'Myth: zapping mobile zone**, disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br.html>. Acessado em 15/09/2011.

DOMINGUES, D. Dispositivos interativos: imagens em redes telemáticas. In: DOMINGUES, D. (Org). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997. p. 295-302.

DOMINGUES, D. **A arte interativa e o transe eletrônico**. 1998b. Texto apresentado no Instituto



Cultural Itaú. Disponível em: < http://artecno.ucs.br/livros_textos/textos_site_artecno/7_outras_publicacoes/palestra_itau_1998.rtf>. Acesso em: 23/03/ 2011.

FELINTO, E. **Sem Mapas para esses Territórios: a Cibercultura como Campo de Conhecimento**, In: Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007, Santos: Intercom.

LEMOS, A.; LEVY, P. **O futuro da internet - em direção a ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999.

LOUREIRO, M. L. N. M. **Museus de arte no ciberespaço: uma abordagem conceitual**. 2003. 206 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NUNES, A. L. R. **Arte digital na formação continuada de professores de artes visuais: o computador como ferramenta e hiperferramenta**. Disponível em: < http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/ana_luiza_ruschel_nunes.pdf>. Acesso em 5/09/2017.



EXPERIMENTOS: DESCOBERTAS E POSSIBILIDADES DE MATERIAIS E TÉCNICAS PICTÓRICOS

Ana Cláudia Lopes de Assunção¹ - URCA

Resumo

Este texto trata das descobertas e possibilidades de materiais e técnicas experimentados nos processos criativos em pintura, desenvolvido a partir do estudo da artista e professora Assunção Gonçalves. O objetivo deste estudo é democratizar o ensino de pintura na descoberta por novos materiais e técnicas pictóricas acessíveis a todos e, instigar aos estudantes de Artes Visuais a pesquisa por materiais e técnicas pictóricas na região em que atuam. Foram feitos experimentos com o uso do corante extraído do papel de seda, de seus efeitos óticos e combinações de cores na pintura e, a transferência de imagens fotográficas de Assunção Gonçalves nos seus afazeres cotidiano, para a tela de pintura. O desdobramento desses resultados é trabalhado nas aulas do ateliê de pintura com os alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA, a qual eu ministro e, no Grupo de Pesquisa: Ateliê de Pintura, possibilidades e descobertas dos materiais e técnicas pictóricas.

Palavras-chave: Processo de criação. Materiais e técnicas pictóricas. Ensino de pintura.

Introdução

Este texto trata das descobertas e possibilidades de materiais e técnicas experimentados nos processos criativos em pintura que venho desenvolvendo a partir do estudo da artista e professora Assunção Gonçalves (1916-2013), de Juazeiro do Norte/CE. Esses experimentos tiveram início no período do Estágio de Docência² que realizei no primeiro semestre do ano de 2016,

¹ Doutora em Artes/UFGM-bolsista CAPES(2017), mestre em Artes Visuais/UFPB-UFPE(2012), formação em Arteterapia pela Clínica Pomar/RJ(2004) e graduação em Lic. em Ed. Art. Habilitação em Artes Plásticas/UFPel(1993). Professora adjunta da URCA. Líder do Grupo de Pesquisa: Ateliê de Pintura/Cnpq. Membro da Associação de Arteterapia da Paraíba. ana.claudia@urca.br.

² O Estágio de Docência aconteceu na disciplina de Ateliê II ministrada pela Profa. Dra. Christiana Quady.



como parte do programa de Doutorado Interinstitucional entre a Universidade Regional do Cariri – URCA, na qual sou professora efetiva, e a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, momento em que intensifiquei a pesquisa nos processos de criação da artista Assunção Gonçalves, tendo como orientadora da tese a professora Lucia Gouvêia Pimentel.

Analisar e refletir sobre o processo da artista me proporcionou uma reflexão sobre os processos de criação que eu mesma vinha experimentando.

Minha pesquisa em pintura está relacionada com o estudo da cor e com as possibilidades e limitações dos materiais pictóricos. No Ateliê de Pintura, nas aulas que ministro no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da URCA, procuro instigar aos alunos a realizarem experimentos artísticos que promovam descobertas em relação ao uso da cor e em relação às possibilidades e limitações dos materiais pictóricos. Durante o processo partimos de alguns artistas como referência para seus experimentos. A pesquisa é constante, tanto quanto às possibilidades dos materiais pictóricos, quanto sobre os artistas que trabalham com pintura na contemporaneidade ou em outros períodos da história da arte. Não descartando qualquer outra referência, tenho preferência por reconhecer os artistas da região onde estou atuando.

Meu interesse pela produção da artista despertou pela sua instigante produção pictórica, que traz, nas suas representações, memórias de uma cidade em ascensão, e suas temáticas tratam de importantes cenas históricas na formação e desenvolvimento da cidade de Juazeiro do Norte.

Iniciei uma análise dos processos da pintura de Assunção Gonçalves e das imagens fotográficas da artista, do seu álbum de escritos e imagens e demais documentos que possuía. As imagens fotográficas de Assunção Gonçalves trazem cenas do seu cotidiano, dos seus afazeres como artista e professora (fotos do processo da artista pintando em seu ateliê, imagens da sua pintura, das pinturas que realizava nos bolos em sua casa, da confecção de rendas etc.).

Assunção Gonçalves realizou experimentos com diversos materiais e técnicas em pintura. Considero a artista como uma pesquisadora de possibilidades de materiais e técnicas para o de-



envolvimento de sua pintura, realizava seus experimentos explorando materiais e técnicas que lhe foram acessíveis na época, devido ter nascido em Juazeiro do Norte no ano de 1916, onde não havia lojas de materiais para pintura em tela, mesmo assim, não deixou de produzir suas pinturas.

Parti dos depoimentos da artista que narram sobre como conseguia obter tintas a partir do papel de seda para conseguir um efeito próximo ao da tinta aquarela, para realizar seus primeiros experimentos. De acordo com seus relatos, a artista diluía o papel de seda em água.

Na primeira tentativa de diluir o papel de seda que comprei em água, não consegui extrair o corante. No período em que Assunção Gonçalves utilizou essa técnica, o material utilizado na composição do papel de seda era diferente e, atualmente não é possível extrair a cor apenas com a diluição do papel de seda em água; foi preciso deixar de molho no álcool e, quanto mais tempo ficar em repouso, melhor a concentração da cor.

Esse processo de pintura com o corante extraído do papel de seda permite conseguir uma cor suave e transparente, porém é preciso ter alguns cuidados quanto ao seu uso, pois o álcool exala um cheiro muito forte, podendo causar alguns efeitos desagradáveis, como tonturas ou náuseas. A experiência foi realizada no Ateliê de Pintura da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como processo de experimentação, e isso foi comprovado diante da turma de alunos

Com as imagens fotográficas de Assunção Gonçalves, optei por trabalhar com transferência de fotos, realizando um estudo sobre sua materialidade. Dos experimentos realizados com as transferências de fotos resultou um processo de interferência nas imagens fotográficas por sobreposição de listras de cor. Nesse processo foi utilizada a tinta aquarela nas primeiras telas e, posteriormente, o corante extraído do papel de seda. Devido à impermanência do uso do corante na tela, fiz a escolha por realizar o processo tanto com a tinta aquarela como com o corante extraído do papel de seda, para uma melhor avaliação ao final.



O que mais me instigou nessa experiência foi lidar com o imprevisto. Nas transferências de fotos realizadas na tela não era possível ter uma previsão de como ficaria o resultado; só após o processo eu poderia pensar em como trabalhar a imagem, pois ela mesma sugeria os caminhos por onde continuar. Sobrepor imagens, memórias presentes de um passado que vai se apagando com o tempo, sumindo aos poucos, essa é a sensação que fica ao olhar as imagens. A presença da artista é forte pela sua postura nas fotos em seus afazeres cotidianos, em meio a um contexto cenográfico que remete a uma história, a um tempo e a um lugar, história essa que pode estar presente no imaginário das pessoas ou ser lembranças afetivas.

Os experimentos foram registrados num caderno de processos, serviu como um diário de escritos e imagens dos experimentos, que proporcionaram explorar as limitações e as possibilidades dos diversos materiais e técnicas pictóricas até chegar na produção final. O uso do caderno de processos tornou-se uma prática nas aulas de Ateliê e no Grupo de Pesquisa, que atualmente lidero na Universidade Regional do Cariri/URCA, intitulado: Ateliê de Pintura: possibilidades e descobertas sobre os materiais e técnicas pictóricas. É proposto aos alunos a confecção do caderno de processos, como suporte é utilizado o tecido lona de algodão, para explorar seus processos de criação com maior liberdade.

Realizar esse trabalho foi agradável e ao mesmo tempo incômodo, no sentido de estar caminhando por trilhas sem um roteiro estabelecido; o tempo todo há um diálogo permanente entre o fazer e o questionar sobre o que está sendo feito. Um exercício de reflexão entre a prática e a teoria. Percebi que a ação do fazer artístico traz mais respostas que apenas ficar nas observações e análises. O fazer artístico e a reflexão sobre o que está sendo feito, precisam caminhar juntos.

EXPERIMENTO 1: transferência de imagens fotográficas e aquarela sobre tela

Quando olho para as imagens fotográficas de Assunção Gonçalves vejo suas memórias, lembranças e afetos de sua história de vida. Busco compreender, através dessa história, o quan-



to seu processo pictórico contribuiu com a formação social e cultural da cidade de Juazeiro do Norte, e mais especificamente com o ensino de pintura.

Toda essa busca sempre me remete à memória do que ficou de Assunção Gonçalves, o que ainda está presente, as imagens me remetem a uma memória documental, à imagem da fotografia como documento, à pintura como afeto. Me emociono ao olhá-las e fico imaginando como será essa emoção para seus parentes e amigos e até mesmo para os que não a conheceram. É difícil lidar com tudo isso, é vivo e presente, mas também é passado e ausente. Por vezes penso que as histórias se misturam, sentimentos e emoções também se misturam, e os pensamentos buscam uma razão para tudo isso.

No processo para realizar as transferências das fotos, optei por utilizar o Gel Médio Acrílico na aderência da impressão da imagem fotográfica na tela, devido a nitidez no resultado da imagem. Com esse material eu poderia optar por uma impressão das imagens de melhor qualidade. A impressão a laser permite uma imagem com melhor qualidade, porém, só é possível conseguir uma boa aderência da impressão da imagem fotográfica na tela utilizando o Gel Médio Acrílico, podendo usar o material em qualquer tipo de impressão.

Após a impressão a laser da imagem fotográfica no tamanho A2, passei o Gel Médio acrílico na parte impressa, com um pincel espalhando bem, fui fixando a impressão fotográfica aos poucos no espaço delimitado na tela para colocar a imagem. Iniciando a fixação de cima para baixo passando a mão suavemente sobre o papel para aderir de forma homogênea e não fazer bolhas de ar; utilizei um pano para auxiliar no processo, facilitando a fixação do papel na tela e eliminar as bolhas que iam se formando, um processo lento que requer atenção para a imagem ficar bem fixa na tela. Após a impressão da imagem fotográfica ser fixada na tela, foi necessário utilizar o ferro de passar roupas aquecido e passar sobre o papel da transferência, com cuidado, devido ele estar levemente molhado pela absorção do Gel Médio acrílico.



Fig. 1. *Processo de retirada do papel da impressão e da cola, 2016. Foto: Ana Cláudia Assunção.*

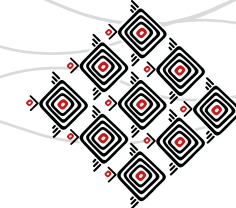
À medida que ia aquecendo o papel da transferência com o ferro de passar roupas, nuances da imagem fotográfica iam aparecendo, transparecendo a silhueta das figuras pelo papel, contrastes entre luz e sombra ficavam mais evidentes. Para obter uma adesão da imagem com maior nitidez é preciso deixar em repouso pelo menos vinte e quatro horas, é o tempo sugerido para que a imagem fixe bem na tela.

Retornei ao ateliê no outro dia para ver o que havia acontecido e, passando a mão sobre o papel, era possível perceber que o Gel Médio acrílico havia secado bem. Na sequência era preciso retirar o papel da impressão para aparecer apenas a imagem que deveria ficar fixada na tela, um processo que eu não tinha qualquer domínio, tudo o que surgisse seria uma surpresa. O que se pretende com essa técnica é que a tinta da impressão fixe na tela.

Primeiro experimentei raspar com uma esponja suavemente sobre o papel, percebi que estava raspando muito e a imagem fixada na tela estava saindo mais do que o esperado. Resolvi umedecer a esponja levemente e passar aos poucos sobre o papel; à medida que o papel absorvia a água, ia se esfarelando, o que facilitou muito a sua retirada. Fui raspando novamente com a esponja suavemente sobre o papel por cima da imagem e, o resultado ficou bem melhor (figura 1).

Na maior parte da superfície a imagem ficou bem nítida e com um aspecto envelhecido; em alguns trechos a imagem ficou raspada dando um ar de imagem desgastada pelo tempo. Apesar de não poder controlar esse efeito durante a execução, o resultado ficou muito bom. Trabalhar com essa técnica é lidar com o imprevisto, a cada imagem uma expectativa, que pode resultar num trabalho satisfatório ou frustrante; o processo é que conduz as trilhas, a cada execução uma pausa para o olhar. Um diálogo permanente e necessário.

Dando continuidade aos experimentos, a imagem fotográfica escolhida foi de Assunção Gonçalves confeitando um bolo (figura 2), uma fotografia colorida, o que requer mais cuidado com a escolha da paleta de cores para utilizar na pintura. Mas mesmo assim decidi experimentar para ver o que poderia explorar na imagem.



Era preciso analisar a composição de objetos e cores que a imagem fotográfica trazia, o que iria permanecer ou, o que seria retirado da cena. Para mim trabalhar com as fotografias de Assunção Gonçalves é como entrar na casa de alguém e ver sobre a mobília o registro da sua história de vida, através dos porta-retratos expostos, em cada fotografia um momento dessa história é revelada ao espectador.

Experimentando as possibilidades com a transferência da imagem dessa fotografia no caderno de processos, cheguei à conclusão que era preciso explorar os objetos da cena, interferir de forma que diminuísse o peso que eles tinham na composição, pois formavam blocos densos de sólidos geométricos e cores escuras. Fiz alguns recortes na mobília retirando alguns excessos, deixei os blocos geométricos vazados, por onde passam as listras de cor, criando um efeito visual de ausência e presença na imagem, sendo que na ausência o que aparece em evidência é a cor das listras. Esses recortes promoveram uma leveza na composição da imagem e uma maior interação entre a imagem fotográfica e a interferência com as listras de cor. Estudei a possibilidade de acrescentar a sombra da silhueta de uma pessoa na cena, como um observador. Mas qual a forma dessa silhueta, de quem seria? Pensei na silhueta da própria artista, como uma imagem espelhada na composição. Outra possibilidade foi retirar toda a mobília presente na cena e recompô-la com a tinta aquarela na cor sépia como uma sombra da mobília na imagem.

Repensei sobre o processo e além de trabalhar os aspectos da composição como a luz e a sombra, as cores e as formas, me reportei a seu conteúdo, aos significados de cada elemento na cena. Serão necessários esses elementos? Alguns poderiam ser retirados? Trocados de lugar? Cheguei até a pensar em outras formas de interferir com a pintura, como trabalhar a relação figura e fundo, reproduzindo alguns elementos, mas preponderou a decisão com as listras de cor.

Outra dificuldade que encontrei na imagem fotográfica foi a escolha da paleta de cores para trabalhar com a interferência das listras de cor, pois a fotografia é muito colorida, era preciso encontrar tonalidades que suavizassem na sua composição. Busquei uma proximidade com as



Fig. 2. Assunção Gonçalves confeitando um bolo, s/d. Fotografia do álbum de escritos e imagens. Foto: Verônica Leite.



cores da mobília, cores mais neutras, que atuassem mais de fundo na imagem e promovessem um destaque a cena principal, a da artista confeitando o bolo. O resultado obtido foi satisfatório, consegui a leveza que esperava na imagem representada (figura 3).

EXPERIMENTO 2: transferência de imagens fotográficas e corante extraído do papel de seda sobre tela

Desta vez, trabalhei no tratamento das cores e nitidez das imagens fotográficas, utilizando o programa Lightroom³. No programa Photoshop⁴ fiz alguns recortes retirando o excesso de elementos presentes na imagem, na busca por uma composição mais leve. Contei com a colaboração de Carlene Cavalcante⁵, aluna do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes/URCA, na edição das imagens nos programas.

Para trabalhar as listras de cor decidi retomar os experimentos com o corante extraído do papel de seda sobre as transferências de fotos de Assunção Gonçalves, mesmo correndo o risco da impermanência da cor. Retomei o estudo de cores possíveis de extrair do papel de seda pela imersão no álcool, a partir das variações de cor do papel de seda disponível no mercado local.

Selecionar a paleta de cores dos corantes extraído do papel de seda para a pintura na tela, não foi muito fácil, devido à impermanência da cor. Ao pintar na tela, a cor vai alterando a sua tonalidade pela evaporação do álcool, a cor vai esmorecendo ou, até mesmo, modificando a tonalidade inicial. Outra observação que vale ressaltar é em relação a cor do papel de seda, quando



Fig. 3. Resultado final da imagem fotográfica de Assunção confeitando bolo. *Bolo Confeitado I*, 2016. 57 x 70 cm. Foto: Ana Cláudia Assunção.

3 Software específico para o tratamento de imagens fotográficas que permite aprimorar a qualidade de contrastes de cores.

4 Software de edição de imagens.

5 Carlene vem desenvolvendo pesquisas na área de fotografia e áudio visual, realizando experimentos em vídeo arte.

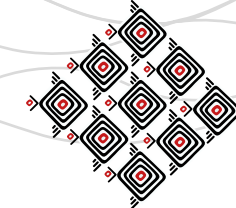


Fig. 4. Aula de pintura das alunas no Curso Doméstico para mulheres, s/d. Fotografia do álbum de escritos e imagens. Fotografia p.b. 10x15cm. Foto: Verônica Leite.



Fig. 5. Página do caderno de processo artesanal, 2017. Foto: Ana Cláudia Assunção.

mergulhado no álcool, altera-se. São fatores cruciais a serem considerados na hora de pensar a paleta de cores. Definidos os materiais e as técnicas para o trabalho, iniciei o processo.

Selecionei a imagem fotográfica de Assunção Gonçalves, em seus afazeres cotidianos como professora de pintura do Curso Doméstico para mulheres (figura 4).

Fiz o recorte na imagem retirando o branco da parede que ficava ao fundo da cena. Procurei criar uma sensação visual de movimento, recortando parte do chão da imagem, seguindo o desenho das linhas entre as mobílias e o chão, as mesas e as cadeiras onde estão sentadas as alunas. Desenhei pequenas linhas em diagonal no chão; os espaços entre elas serviram para traçar a espessura das listras de cor, que perpassam pela cena no sentido vertical (figura 5).

As cores da imagem fotográfica possuem tonalidades sépia e amarela foi difícil chegar à proximidade dessas tonalidades com as cores extraídas dos corantes do papel de seda, pois suas cores são mais luminosas, translúcidas. As tonalidades mais próximas, que pude selecionar, foram o amarelo claro e o rosa. Precisei experimentar algumas misturas de cores dos corantes, pois precisava encontrar uma cor com tonalidade próxima ao sépia. Tentei obter tonalidades do sépia com os papéis nas cores; marrom e preto, porém, ambas, ao imergir no álcool, transformavam sua tonalidade; do marrom obtive uma tonalidade rosa e do preto uma tonalidade azul. A tonalidade mais próxima ao sépia foi da mistura das cores vermelho e verde; denominei de cor sombra. Utilizei essa cor para projetar a sombra em todas as pinturas.

Definida a cor, projetei a sombra na tela formando dois conjuntos de blocos geométricos, procurando dar ênfase aos dois espaços da cena (figura 6).

EXPERIMENTO 3: transferência de imagens fotográficas e aquarela sobre papel

Restou, ainda, uma imagem fotográfica de Assunção Gonçalves, que eu pretendia trabalhar e não estava sabendo, ao certo, de que forma. Foi a fotografia da artista pintando sua última tela,

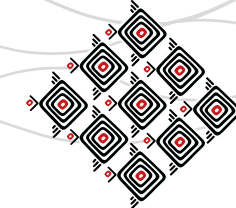


Fig. 6. Resultado final da imagem fotográfica de Assunção ministrando aula. *Aula de Pintura*, 2017. 57 x 70 cm. Foto: Carlene Cavalcante.



Fig. 7. *Homenagem a Assunção Gonçalves*, 2017. 53x75cm. Foto: Carlene Cavalcante.

em que ela está diante da tela *Juazeiro Antigo* com uma pano amarrado protegendo seu nariz e sua boca da inalação do cheiro da tinta. Estudei várias possibilidades para a interferência dessa cena, mas não conseguia definir qual utilizar.

Analisando o álbum de escritos e imagens da artista, me chamou a atenção um postal do Museu Vicent Van Gogh, o qual Assunção Gonçalves recebeu de sua amiga Socorro Salatiel, quando ela viajou para a Europa, para visitar alguns museus. No postal Socorro

Salatiel menciona sobre sua admiração pelos artistas que representam os costumes e a vida do seu em torno e expressa seu reconhecimento diante da produção pictórica da artista. Assunção Gonçalves escreveu abaixo do postal sobre a coincidência de ter recebido a mensagem da amiga, na mesma data em que recebeu a notícia do médico da impossibilidade de pintar.

Foi, então, que pensei em reunir as duas imagens, sua última pintura e o postal com a mensagem de reconhecimento pela sua produção pictórica, numa mesma composição. Resolvi trabalhar uma técnica diferente nessa imagem; experimentei a tinta aquarela sobre o papel para interferência das listras de cor. O resultado foi satisfatório. Realizar essa pintura para mim é uma espécie de homenagem que posso fazer a Assunção Gonçalves, artista e educadora da cidade do Juazeiro do Norte. Em 1º de junho de 2017 (Imagem 7).

Referências bibliográficas

CASIMIRO, Renato. *Mensagens*. Disponível em: <http://www.portaldejuazeiro.com/2013/05/juazeiro-de-luto-faleceu-dona-assuncao.html>. Acesso em 10 de abril de 2014.

FRANCO, Marcos Aurélio M. A formação artística de professores de Artes Visuais: percursos, experiências e implicações na consolidação do saber fazer do docente. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GONÇALVES. Assunção. Disponível em: <http://blogdeassuncaogoncalves.blogspot.com.br/p/obras.html>. Acesso em: 04 de dez. de 2013.



GUEDES, Francisca Pereira. *Memórias de Assunção Gonçalves em Juazeiro*. 2002. Monografia (Graduação em História). Universidade Regional do Cariri – URCA. Crato – CE, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *Assunção Gonçalves: Uma grande educadora*. Juazeiro do Norte: Edições IPESC – URCA, 1998.

TAVARES, Íris. *Assunção Gonçalves: Uma vida dedicada à arte*. Juazeiro do Norte: Edições I WALKER, Daniel. Blog de Assunção Gonçalves: Biografia - *Estórias da Nêga por Renato Casimiro – III*. Disponível em: <<http://assuncaogoncalves.zip.net/images/memorias4.jpg>>. Acesso em 10 de novembro de 2013.

WALKER, Daniel. Blog de Assunção Gonçalves: Biografia. *Imagem 8 – Retrato de Amália Xavier*. Disponível em: <<http://assuncaogoncalves.zip.net/images/memorias4.jpg>>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

JORGE, Hudson. Blog O Berro: 95 anos de Assunção Gonçalves. *Imagem Assunção Gonçalves*. Disponível em: <<http://oberronet.blogspot.com.br/2011/06/95-anos-de-d-assuncao-goncalves.html>>. Acesso em 08 de maio de 14.

Entrevistas

GONÇALVES, Maria Assunção. Entrevista transcrita do Banco de Dados: *Cenas do Cotidiano Escolar Rural*. Juazeiro do Norte, junho de 2005.

GONÇALVES, Maria Assunção. Juazeiro do Norte, out. de 2003. 1 fita cassete (150 min.). Entrevista concedida a Petrônio Sampaio Alencar.

GONÇALVES, Maria Assunção. Depoimento (julho de 1993) Juazeiro do Norte, 1993. In: *Santos de Quarentena*. 1 DVD (30 min.), son. color. Entrevista concedida a Jean Nogueira.

MENEZES, Francisca Gonçalves. Juazeiro do Norte, abril de 2015. Câmera digital (60min.). Entrevista concedida a Ana Cláudia Lopes de Assunção.

WALKER, Daniel. Entrevista (depoimento oral), Juazeiro do Norte, dez. de 2013. Entrevista concedida a Ana Cláudia Lopes de Assunção.



FOTOGRAFIA E PROPOSTA MITEA: INSERINDO AS ARTES VISUAIS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM JUAZEIRO

Ana Emidia Sousa Rocha¹ - Grupo MITA/CNPq/UNIVASF

Resumo

O texto apresenta as primeiras experiências do trabalho com Fotografia com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública de Juazeiro, BA, no âmbito do Programa Mais Educação. A atividade extracurricular foi embasada metodologicamente na proposta MITEA, desenvolvida para a educação formal.

Palavras-chave: Fotografia. Proposta MITEA. Programa Mais Educação.

O educador pode ser aquele que prepara e participa de um encontro com os alunos, afetando e deixando-se afetar nessa vida em grupo. Nada aprendemos com aqueles que nos dizem faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo”, alerta Deleuze

(MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 119).

Abrindo a conversa

Comecei a trabalhar como professora assim que conclui o ensino médio, no qual estudei Magistério, inicialmente trabalhei com o ensino fundamental e posteriormente o ensino médio,

¹ Professora de escolas públicas estaduais da Bahia e de Pernambuco, é licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco, licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e especialista em Ensino de Artes pela Universidade Cândido Mendes. Desenvolveu trabalhos como mediadora em exposições culturais e artísticas na cidade de Petrolina, foi monitora do Programa Mais Educação e é arte/educadora na Garatuja Escolinha de Arte. E-mail: filhadeishtar@hotmail.com.



podendo dizer que acumulo alguma experiência na educação formal. Assim que iniciei meus estudos na Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, meu interesse pela educação não formal – despertado ainda na Licenciatura em Pedagogia, anos atrás – se amplificou. Busquei ler sobre a arte/educação em espaços de educação não formal e consegui experienciá-la em alguns momentos durante a graduação.

A partir de abril de 2015 comecei a atuar como monitora de Fotografia no Programa Mais Educação – PME, o que tem me proporcionado vivenciar a educação não formal no espaço da própria escola. O PME é um conjunto de atividades extracurriculares que visa ampliar os tempos e espaços de aprendizagem na escola para estudantes do ensino fundamental.

Enquanto preparava a proposta para a escola, uma questão surgiu para mim: o PME pode ter um caráter mais artístico do que técnico por meio das oficinas de Fotografia? Esse questionamento surgiu porque a atividade de Fotografia está relacionada ao macrocampo *Comunicação, Uso de Mídia e Cultura Digital e Tecnológica* do programa. Ao invés de apresentar a fotografia apenas como um artefato da cultura digital e tecnológica pensei em trazê-la como um instrumento da arte por meio do qual se pode comunicar ideias e participar daquela cultura.

Ao estruturar a proposta de estudo da fotografia, que deveria atender estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, pensei na Proposta MITEA (VASCONCELOS, 2012) como um caminho no qual as mídias digitais e as artes visuais poderiam caminhar juntas nas atividades do programa. Como a MITEA foi desenvolvida para ser aplicada na educação formal escolar, a segunda questão a surgir foi: a MITEA pode ser utilizada na educação não formal?

Os assuntos da conversa: Programa Mais Educação, Projetos Estruturantes e Proposta MITEA



1. O Programa Mais Educação

Para entender como ocorreu a experiência narrada neste texto, inicio descrevendo os projetos estruturantes e o Programa Mais Educação adotados pela escola onde trabalhei e que se entrecruzam na tessitura das atividades de Fotografia aqui relatadas.

Criado pelo Ministério da Educação -MEC em 2008 como estratégia contributiva para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação de tempo integral, o Programa Mais Educação desenvolve diversas atividades que dialogam com o projeto político-pedagógico das escolas de ensino fundamental, incluindo em sua dinâmica arte, cultura e informação.

O PME objetiva principalmente a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagens, mas também a melhoria do aprendizado, a elevação da qualidade escolar, e o fomento de parceria entre a escola e a comunidade. Uma possibilidade é a da participação da família e de outros profissionais de diferentes áreas na educação feita na escola, além da comunidade escolar, na busca de uma “Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (BRASIL, 2013, p. 4).

Exigindo flexibilidade da escola quanto ao seu espaço, que muitas vezes é reduzido, para que as atividades aconteçam enquanto as turmas ainda estão em aula, o programa leva a escola a repensar os usos dados aos espaços da própria escola, como biblioteca, pátio, refeitório, sala de informática, assim como espaços da comunidade em seu entorno. Muitas vezes espaços pouco utilizados pela escola são ressignificados.

Apesar de não haver recursos para contratação de profissionais, os monitores voluntários se dedicam a realizar um bom trabalho em suas áreas, proporcionando experiências que contribuem para o alcance dos objetivos. Posso afirmar isso partindo do contato que tive com o trabalho dos outros monitores desta e de outras escolas.



As ações são agrupadas em macrocampos que variam para atender especificidades, adequando-se à realidade do campo e da cidade. São macrocampos comuns: *Acompanhamento pedagógico; Esporte e lazer; e Cultura, artes e educação patrimonial*. Específicos para as escolas urbanas são: *Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária; e Promoção da saúde*. E específicos das escolas do campo: *Agroecologia; Iniciação científica; Educação e direitos humanos; Memória e história das comunidades tradicionais*.

Essas atividades oferecem diversidade de saberes aos estudantes, ampliando não apenas o tempo de permanência na escola, como também as oportunidades de aprendizagem. Considerando que grande porcentagem dos estudantes das escolas públicas não possuem condições econômicas de realizar atividades extracurriculares como estas, o programa se constitui em excelente oportunidade para a formação integral desses jovens.

Na escola em que estou trabalhando a atividade escolhida do macrocampo *Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica* foi Fotografia.

Este macrocampo traz a perspectiva de “uma comunicação viva e plena, garantindo às crianças, adolescentes e jovens o direito à voz e o respeito à diversidade.” (BRASIL, 2013a, p. 12) e apresenta-se como uma oportunidade de expressão por meio de atividade de fotografia e vídeo, por exemplo.

O macrocampo sugere o trabalho dos temas direitos humanos, ética e cidadania, e promoção da saúde nas ações, levando os estudantes a reflexões e diálogos sobre sua própria atuação e uma sociedade equânime.

Uma sugestão válida é a de que

A prática ‘educativa’ exige - pela natureza do paradigma que a sustenta - uma modificação no modelo cristalizado da relação entre professor e estudante: não há mais lugar para



um transmissor ativo e um receptor passivo de informações, mas sim uma relação dialógica onde todos tem a palavra, para estar *no mundo* e *com o mundo*(BRASIL, 2013a, p. 12).

Entretanto, quando apresenta o campo da Fotografia, fala da adoção da fotografia como “dispositivo pedagógico de reconhecimento das diferentes imagens e identidades que envolvem a realidade dos estudantes, da escola e da comunidade” (BRASIL, 2013a, p. 13). com uma visão mais técnica, tendo a fotografia apenas como registro.

2. Os Projetos estruturantes

Os Projetos Estruturantes - PE são um conjunto de ações que visam contribuir na implementação de políticas educacionais e a diversificação nas práticas curriculares para melhorar a aprendizagem nas escolas estaduais da Bahia (SEC, 2015, p. 2)

Entre esses projetos estão os festivais de arte, como o Artes Visuais Estudantis - AVE; o Produção de Vídeos Estudantis - PROVE; e o Educação Patrimonial e Artística - EPA, que estão relacionados com as atividades de Fotografia na escola onde atuo como monitora.

Criado em 2008, sendo o mais antigo dos PE citados acima, o AVE é um projeto que dá visibilidade às artes visuais produzidas nas escolas. Tem caráter cultural, educativo e artístico e uma concepção de arte como “objeto de ampliação do conhecimento e de prazer, o estudante como produtor do conhecimento artístico, assim como instrumento de mudanças culturais e artísticas” (SEC, 2015, p. 13). Quando bem orientados, os estudantes produzem trabalhos de qualidade, perceptivelmente com uma inclinação para as artes plásticas. Na edição regional de 2014, havia muitas pinturas, mas também uma instalação e fotografias.

O projeto mais recente, o EPA foi criado em 2012 e envolve cultura, história, arte, patrimônio, juventude e democratização dos saberes e espaços pensando na preservação do patrimônio,



memória e cultura baianos. O EPA permite aos estudantes a apropriação desses saberes e espaços e o estabelecimento de um diálogo destes com os conhecimentos escolares. O projeto ainda permite aos estudantes

o conhecimento de si, do outro e do mundo, assim como a “valorização” do patrimônio histórico e artístico e das manifestações culturais. Sendo assim, ele nos possibilita, ainda, entender os problemas e as belezas de nossa sociedade, a nossa experiência cotidiana individual e social (SEC, 2015, p. 24).

O PROVE, criado em 2012, visa uma aprendizagem múltipla aliada a processos criativos, através da realização de vídeos, desde a criação dos roteiros até a finalização, considerando o estudante como protagonista nesse processo. O projeto enfatiza a produção de filmes narrativos.

Estes projetos se entrecruzam com a Fotografia e para tecê-los percebi que a Proposta MITEA, com sua abordagem contemporânea do ensino das artes visuais, contribuiria para inserir uma perspectiva artística ao Programa Mais Educação.

3. Sobre a Proposta MITEA

Em uma primeira conversa com a gestora e com a professora coordenadora do programa na escola fiquei sabendo que fui selecionada para atuar no PME com Fotografia por ser licenciada em Artes Visuais. A partir de tal afirmação e de meu interesse prévio, planejei todas as atividades pensando no uso das mídias digitais nas artes visuais enfatizando a fotografia e o vídeo.

Enquanto pensava em como organizar o trabalho lembrei-me da proposta Multi, Inter e Trans do Ensino de Arte – MITEA, elaborada em 2010 pela Prof^a Flávia Pedrosa Vasconcelos



quando fez parte da equipe de Arte na elaboração das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro para o ensino fundamental.

A proposta se baseia na Abordagem Triangular, nos estudos da Cultura Visual e nos estudos Multi, Inter e Trans – MIT. Nas palavras da autora, a MITEA “Caracteriza-se como uma indicação teórico-metodológica, e está incluída nas concepções metodológicas pós-modernas de ensino de Arte no Brasil, tendo como referência a Abordagem Triangular, a Cultura Visual e os estudos MIT” (VASCONCELOS, 2012, p. 113).

A MITEA se sustém em quatro pilares nos quais a proposta de ensino/aprendizagem se baseiam: discurso visual, visualidades, narrativas e produção artística. Sendo o discurso visual a análise da imagem; as visualidades as imagens em suas relações socioculturais; as narrativas a contextualização das imagens; e a produção a criação de objetos a partir da construção teórica de conhecimentos (VASCONCELOS, 2012, p. 112-113).

Tomei conhecimento da MITEA ainda em 2011 durante a Conferência Nacional dos Arte Educadores do Brasil - CONFAEB, em sessão de comunicação em que a autora apresentava a proposta. Posteriormente consegui acessar outros textos sobre a proposta, que considero instigante. Na atividade que desenvolvo atualmente vislumbrei uma oportunidade de aplicá-la.

Apesar da MITEA ter sido desenvolvida pensando na educação formal escolar, não percebo impedimento a sua aplicação na educação não formal, como é o caso das atividades do Mais Educação com que estou trabalhando.

4. A MITEA e a fotografia na atividade extracurricular

Desde o início do trabalho, no mês de abril de 2015, algumas parcerias foram estabelecidas, principalmente com as ações do macrocampo *Cultura, artes e educação patrimonial* concretizadas nas atividades de Teatro/Dança. Assim como com os professores da disciplina Arte, além da



opção da escola de transversalizar os projetos estruturantes (AVE, PROVE e EPA) nas ações do Mais Educação.

Nas primeiras semanas tive a oportunidade de reunir-me com professoras que lecionam Arte para pensar sobre conteúdos e metodologias do ensino de Arte direcionando para os PE e, por fim, organizamos oficinas para os estudantes ao final do semestre.

A proposta MITEA torna-se evidente na prática experimentada no PME com a relação entre o trabalho desenvolvido em Fotografia, tanto com as atividades de Teatro/Dança, quanto com as disciplinas curriculares da escola, como aponta Vasconcelos e Bezerra (2012, p. 191).

A MITEA proporciona uma visão da arte/educação como elemento dialógico entre as disciplinas escolares e/ou conhecimentos não-escolares, funcionando como peça fomentadora da aprendizagem para além do espaço formal da sala de aula (VASCONCELOS; BEZERRA, 2012, p. 193). Essa característica é altamente compatível com o trabalho proposto para as atividades de Fotografia na escola, que, aliado às aulas de Arte e Português e ao campo de Teatro/Dança, se utiliza de ambientes culturais da cidade.

Em primeiro lugar houve uma explicação teórica, a compreensão histórica da fotografia e a apreensão do uso da câmera fotográfica, suas funções e efeitos. Em seguida promovi uma conversa sobre educação patrimonial e, posteriormente, foram organizadas saídas do espaço da escola para a prática fotográfica.

O primeiro projeto estruturante trabalhado em conjunto foi o EPA. Neste trabalho

A compreensão do patrimônio cultural possibilita o entendimento do tempo passado, presente e futuro; dos homens, da nação e do mundo da vida, permitindo uma definição ou escolhas das experiências significativas – os acontecimentos culturais relevantes, os monumentos, os lugares (a escola, a casa, o bairro, a praça, a rua, a cidade, o estado, o país e universo), as paisagens, os personagens, as artes, as canções, as danças... – que devem se constituir como parte de nossa memória (história cultural), entendida como meio de pensar e viver a vida presente (SEC, 2015, p. 24).



Fig. 1. Fotografia da feira feita por aluna. Arquivo pessoal



Fig. 2. Fotografia da feira feita por aluno. Arquivo pessoal

Pensando especialmente em ações voltadas para este PE, foram realizadas visitas às feiras livres (mercados), ao Museu Regional do São Francisco e à colônia de pescadores no bairro Angari. Durante tais visitas algumas questões foram postas para os estudantes, que deveriam desenvolvê-las em produção de imagens, de entrevista e em observações, estas últimas registradas em seus cadernos para uso posterior.

Em Fotografia as atividades relacionadas ao EPA consistiram na produção de imagens a partir da visita a três espaços culturais da cidade: a feira (mercados), o museu e a colônia de pescadores no bairro Angari. Durante as visitas os estudantes puderam perceber e observar visualidades presentes na cidade e que fazem parte do cotidiano juazeirense. Alguns questionamentos foram levantados, promovendo uma reflexão sobre a relação entre produção de imagens e realidade local.

Nessas atividades a fotografia interagiu com outras expressões artísticas, como a arquitetura, escultura, a pintura etc, de forma não hierarquizada. Tivemos então, a oportunidade de observar os espaços, as construções, as relações interpessoais, os objetos constitutivos do patrimônio artístico e cultural da cidade, assim como de dialogar com pessoas portadoras de memórias coletivas da comunidade tanto no âmbito formal (monitoras do museu) quanto no informal (pescador).

Os estudantes foram previamente orientados a observar as visualidades e a criar imagens utilizando a fotografia como forma de expressão. Busquei orientá-los a utilizar os conhecimentos de composição vistos previamente.

As informações apreendidas nesse caminhar foram transformadas em imagens, feitas com as câmeras de seus celulares e/ou com câmeras compactas, repletas de cores, ritmo, luz e formas (Fig. 1, 2, 3, 4). Ao percorrerem as salas do museu, as ruas da colônia e as barracas da feira, os alunos puderam descortinar o olhar para elementos cotidianos nos quais comumente pouco reparavam; com a câmera na mão, eles pareciam estar vendo aquilo pela primeira vez.



Fig. 3. Carrancas de Guarany no Museu Regional do São Francisco, fotografia de aluno. Arquivo pessoal.



Fig. 4. Fotografia do rio feita a partir da colônia de pescadores por aluna. Arquivo pessoal.

Alguns alunos extrapolaram sua zona de conforto e criaram imagens cheias de dinamismo e não figurativas (Fig. 5). Outros preferiram dirigir seu olhar para situações críticas (Fig. 6), como animais abandonados no centro da cidade e o descaso com o espaço público.

Fechando a conversa

Este texto buscou compartilhar a experiência com o trabalho de Fotografia como atividade extracurricular, aliada a temas transversais adotados pela escola, como educação patrimonial e artística numa perspectiva multi, inter e trans.

As ações do campo de Fotografia foram desenvolvidas associando o trabalho multidisciplinar desenvolvido na escola e do campo de Dança/Teatro (outro campo do programa), envolvendo conceitos, temas e questões relativas à educação patrimonial e artística mediadas pela MITEA.

Pensando em dar ao campo de Fotografia uma conotação mais artística do que prevê o programa, sem perder os objetivos do PME e sem invadir o espaço dos professores da disciplina Arte, pude perceber o quanto a proposta MITEA é adequada para esse tipo de atividade.

Os estudantes, oriundos de diversas partes da cidade e até de fora dela, demonstravam ter diferentes formas de contato com a fotografia, enquanto alguns possuem câmera fotográfica ou telefone com câmera, outros costumavam fotografar raramente (e quase sempre *selfies*, a imagem da moda). Entretanto, como era esperado, todos participaram das atividades produzindo imagens a partir das discussões e aplicando os conhecimentos adquiridos. Por isso, avalio que o PME contribui para uma formação mais ampla dos estudantes, pois muitos não teriam condições de participar de situações semelhantes em outras condições.

Por fim agradeço imensamente o companheirismo, a solidariedade, a colaboração, o profissionalismo e o bom humor do colega Valdeir Oliveira, monitor de Teatro/Dança e colega contemporâneo na Universidade Federal do Vale do São Francisco.



Fig. 5. Fotografia feita por aluno. Arquivo pessoal.



Fig. 6. Fotografia feita por aluna. Arquivo pessoal.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14458&Itemid= Acesso em: 13/04/2015.

BRASIL. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13694. Acesso em: 13/04/2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Síntese dos projetos estruturantes**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/node/16178>. Acesso em: 13/04/2015.

VASCONCELOS, F. M. de B. P. A proposta mitea do ensino de arte: uma concepção metodológica para as diretrizes curriculares de Juazeiro-Ba. In: ZACCARA, M.; WILNER, R. (orgs.). **Arte, cultura e memória**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012. p. 103-115.

VASCONCELOS, F. M. de B. P.; BEZERRA, U. S. Entre teorias e práticas pedagógicas: conceituações didáticas contemporâneas no ensino de artes visuais. In: ZACCARA, M.; CARVALHO, L. M. (Org.). **Paisagens plurais: artes visuais e transversalidades**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 183-194.



MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS - FORMULAÇÃO DE NOVAS CARTOGRAFIAS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Ana Maria de Oliveira Alvarenga
PPGARTES/UERJ

Resumo

A constituição ideológica da sociedade moderna, segundo Latour (1994), está fundada na separação entre natureza e política/sociedade/cultura, pensadas na forma de um poder científico encarregado de representar as coisas e um poder político, encarregado de representar os sujeitos. Nesse lastro entre os pólos natureza e sociedade/cultura, aparentemente distantes, estende-se uma rede subterrânea de híbridos desconsiderados pela modernidade. A multiplicação dos híbridos ganha proporções, aumentando a sua complexidade e abalando os alicerces dessa mesma modernidade. Considerar os híbridos e pensar a sociedade em rede, subscreve a condição pós-moderna que valida o universo pós-biológico, compreendido na inter-relação dos domínios artificial e natural. A confrontação do digital com o biológico sublinha a sociedade contemporânea em imbricadas relações sociais, políticas e econômicas, redefinindo os campos da cognição, arte e cultura; ação e produção de conhecimento. Em razão disso, a proposta deste trabalho é refletir sobre as implicações dos domínios biológico e digital na formulação de novas cartografias para o ensino das Artes Visuais.

Palavras-chave: Hibridização. Imagem. Ensino de artes visuais.

1- Introdução

Os híbridos e a modernidade

Para Latour (1994), a contradição do projeto de modernidade está na existência dos híbridos que, produzidos nas práticas de mediação do conhecimento, situam-se na camada mais abaixo da linha de referência dos polos ciência e política e são, por estes, negados. A modernidade tem por princípio a repartição entre os poderes científicos e os poderes políticos, cabendo à ciência a representação dos não-humanos e à política a representação dos humanos. A discussão unidimensional atribuída aos polos desenha uma linha reta entre natureza e sociedade, restringindo



o olhar à horizontalidade do conhecimento, onde são desprezados os feixes das diversas linhas em confluência. A separação total dos polos ciência e política, desconsidera a existência dos híbridos, que crescem na mesma proporção do distanciamento entre ambos. Um possível deslocamento destes ao centro, em verticalidade, tornaria possível uma aproximação ao trabalho de mediação na produção dos mistos ou híbridos. Latour (1994, p. 86) explica:

Ocorre, com as grandes massas da natureza e da sociedade, o mesmo que ocorre com os continentes resfriados na tectônica das placas. Se desejarmos compreender seu movimento, precisamos descer nessas fendas em chamas onde o magma irrompe e a partir do qual serão produzidas, muito mais tarde e mais longe, por resfriamento e empilhamento progressivo, as duas placas continentais sobre as quais nossos pés estão firmemente fixados.

Tornados invisíveis, impensáveis e desprezados pelos modernos, os híbridos avançam em misturas de massas humanas e não-humanas, ampliando a prática na produção de mais híbridos. A produção destes fornece à modernidade o substrato necessário a sua existência e expansão, contudo, quando estes mesmos híbridos são negados, evidencia-se a sua contradição. O projeto de modernidade, então, segundo Latour (1994), não se realiza como pensado pelos modernos e revela-se metade pureza e metade hibridização.

Pensar sobre os mistos ou híbridos e os seus processos constitutivos permite a compreensão ampliada das hibridizações na contemporaneidade, onde linguagens e meios misturam-se de maneira mais intensa, redimensionando espaços físicos e espaços virtuais em novas interconexões e interpenetrações. A atualidade passa a operar, então, na constituição de passagens, cruzamentos e relações daquilo que a modernidade separou, redefinindo direções e explorações de possibilidades, no seu limite.

O abandono aos pólos de consciência pura e objeto puro, deu-se com a pós-modernidade que, em Latour (1994), é entendida como uma atitude retrospectiva “que desdobra ao invés de



desvelar, acrescenta ao invés de amputar, que confraterniza ao invés de denunciar”, considerando, desta forma, a totalidade dos princípios da modernidade e dos híbridos por ela negados. Sob seu próprio peso, desaba a modernidade afogada pelos mistos, cuja experimentação permitia, uma vez que “dissimulava as consequências desta experimentação no fabrico da sociedade”. (Op. cit. p. 53)

2- “Traiter la nature par le cylindre, la sphère, le cône...” Cézanne

Hibridização da imagem

A crise da representação na Arte tem início na modernidade. A perseguição progressiva pela desconstrução dos cânones herdados do Renascimento, fez o artista romper com a forma de representação do objeto em sua relação com o mundo. Essa trajetória estende-se por todo o século XX, referendando o processo de hibridização das imagens que tem origem nas mudanças de ponto de vista na Arte.

Segundo Gullar (2014), em 1907, por ocasião de uma exposição em Paris, Cézanne teria dito: “Traiter la nature par le cylindre, la sphère, le cône...”. A célebre frase ganhou novo sentido aos ouvidos de Braque que no ano seguinte pintou as primeiras paisagens em cubos. Cézanne, nesse momento, recusava-se ao olhar fixo e buscava por estruturas espaciais subjacentes às mutações dos pontos de vista. Ao nascimento da arte cubista atribui-se a influência de Cézanne sobre Braque e ao contato de Picasso com a escultura negra.

Santaella (2003) divide esse período de hibridização da imagem, em três campos: o primeiro com as misturas no âmbito interno das imagens; o segundo com ambientes e instalações em justaposição de objetos, imagens, fotos, filmes e etc; e o terceiro com as misturas dos meios tecnológicos circunscritos na informática e na teleinformática.



Com a invenção da fotografia, os procedimentos pictóricos e fotográficos misturam-se na produção de imagens que assumem novos enquadramentos, cortes e visões. Pintores como Degas e Monet, buscam em suas pinturas, a captura do instantâneo fotográfico, alinhando o olhar do pintor ao olhar do fotógrafo. Às fotografias aplicam-se os mesmos modos de composição da pintura. Eram erguidas nos ateliês colunas de mármore e palmeiras sobre tapetes, cortinas, tapeçarias e cavaletes, refletindo um equivalente técnico entre os dois modos de produção. Com a chegada da infografia, uma outra revolução se dá no âmbito da fotografia, do cinema e do vídeo, que passam a ter seus processos mecânicos e químicos modificados pelo uso de câmeras digitais. As passagens entre as imagens criam campos híbridos de misturas e interinfluências na importação de procedimentos da pintura na infografia, da fotografia na pintura, da infografia na fotografia, cinema e vídeo.

O híbrido também se processa nas intervenções e instalações artísticas, realizadas em galerias, museus ou espaço urbano, colocando o corpo do espectador na exploração do ambiente, deslocando-se entre os dispositivos, imagens e objetos. Tendo início em Duchamp, quando do deslocamento sígnico do objeto do seu lugar de origem ou de sua funcionalidade primordial, fazendo emergir reflexões acerca do objeto produzido industrialmente e da constituição dos suportes na arte, “é nele, de fato, que encontra paternidade o imaginário conceitual das instalações” (SANTAELLA, 2003, p. 145). As instalações podem apresentar as mais diversas formas de ambientes criados, “partindo dos meios puramente artesanais até meios tecnológicos, começando pela fotoinstalação, passando pela videoinstalação, para terminar na forma mais recente da ciberrinstalação” (SANTAELLA, 2003, p. 145).

O híbrido digital expresso na convergência das mídias digitais, se estende às redes de comunicação em sistemas interativos e colaborativos, conferindo ao usuário a produção de linguagem e o compartilhamento de espaços virtuais e presenciais, em tempo real.



3- A Híbridização no Ensino das Artes Visuais

O corpo e a imagem com mediação tecnológica

“A arte sempre foi produzida com os meios de seu tempo”

Arlindo Machado

A história descreve diversos processos artísticos nos quais artistas lançam mão dos meios de seu tempo na composição de suas obras. Dessa forma, Machado (2007) nos indaga: Por que, então, o artista de nosso tempo recusaria o vídeo, o computador, a internet, os programas de modelação, processamento e edição de imagem? (p.10)

Machado (2007) considera a arte midiática uma expressão do contemporâneo, e a que melhor exprime “sensibilidades e saberes do homem do início do 3º milênio.” Mas as máquinas não foram produzidas para atender às demandas artísticas, elas cumprem um papel na produtividade industrial e na automatização de procedimentos. Mesmo o cinema, o vídeo, a fotografia e o computador encerram os princípios de produtividade estabelecendo regras de articulação e modos de enunciação sistematizados e simplificados para a utilização de seus usuários. A base dos dispositivos tem, em si, modos de operar pré-determinados atendendo ao projeto industrial embutido nas máquinas. Artistas, contudo, distanciam-se do projeto tecnológico original das máquinas, imprimindo a possibilidade de reinvenção das mesmas e o caráter de instrumento crítico no pensar a sociedade contemporânea e seus modos de controle e normalidade.

A confluência dos campos da arte, tecnologia digital, ciência, cultura e sociedade descreve um dos territórios possíveis para se pensar a arte contemporânea. Em implicadas relações e interpenetrações, os campos envolvidos geram zonas de proximidade e distanciamento de seus centros e bordas. Definido por Machado (2007) como pensamento em convergência, os campos em interseção sofrem, ainda, mutações no seu interior, resultando em novas tendências, movi-



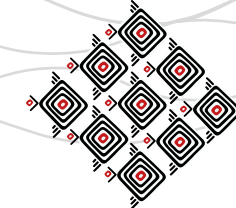
mentos e expansão de seus núcleos, gerando outras configurações de convergências, que se mantém em movimento permanente. Machado (2007, p. 65) nos diz:

Chega um momento em que a ampliação dos círculos atinge tal magnitude que há interseção não apenas nas bordas, mas também nos seus “núcleos duros”. Ora, esse é justamente o ponto de ruptura: no momento em que o centro mais denso do círculo, identificador de sua especificidade, começa a se confundir com os outros, chegamos a um novo patamar da história dos meios: momento da convergência dos meios, que se sobrepõe à antiga divergência. Ao purismo e, às vezes, até mesmo ao fundamentalismo ortodoxo das abordagens divergentes e separatistas, tendemos hoje a preferir os casos mais prósperos e inovadores de hibridização, de fusão das estruturas discretas.

Na esteira do contexto de hibridizações e pensamento em convergência, apresento uma experiência prática dos campos artes visuais, dança, tecnologia digital e cultura em confluência e interpenetrações conceituais.

A proposta teve início em 2009 e avança até os dias de hoje, em mutação e expansão do pensamento, da experimentação e da produção. As proposições envolvendo a imagem, o corpo, os meios digitais e a cultura, deflagram processos híbridos na relação do corpo cultural que dança, com a imagem projetada e produzida pelos meios digitais. O corpo como um sistema aberto à interação com o seu meio ambiente, traz a cultura digital impressa nos seus modos de ser e estar no mundo, validando o corpo como uma mídia comunicacional conformando informações e interligações com o seu meio ambiente.

Ivani Santana (2006) no seu livro *Dança na Cultura Digital*, afirma que o “corpo da dança e a tecnologia trafegam nesse caldo complexo da cultura em permanente desequilíbrio e transformação” (Op. Cit., p.5) nos permitindo compreender as implicações mútuas entre o homem e o seu meio ambiente, ou seja, “uma implicação que consolida a presença do computador no cotidiano e, portanto, modifica o corpo que lida com ele ao longo do tempo desse convívio.” (Op.Cit., p.5)



O laboratório - Lab Corpo Imagem - criado no Núcleo de Arte Copacabana - Unidade de Extensão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - composto por crianças de 8 a 13 anos, destina-se a criação de imagens, a partir de mídias digitais, que conversem com o corpo que dança. As mesmas crianças que experimentam os meios digitais na criação de imagens, dançam e conversam com suas criações visuais.

Câmera de vídeo, celular, computador, internet, console de games, projetor multimídia, mesa digitalizadora e programas de edição, além de alguns dispositivos analógicos, compõem o conjunto de recursos utilizados na experimentação e produção de imagens. A disposição para a realização desse laboratório está na observação do corpo como sistema de interação com o seu ambiente natural e cultural, em trocas mútuas na construção e co-evolução dos processos humanos e tecnológicos. Pela mediação tecnodigital o corpo apresenta-se expandido, reconfigurado, replicado, virtualizado e ressignificado, revelando-se, segundo Ascott (2003), em sistemas pós-biológicos em que, por associação do “digital seco com o biológico molhado dos sistemas vivos” criam-se as “mídias úmidas”. Ascott (2003) nos diz

Enquanto o mundo inteiro está apenas começando a aceitar a rede e a computadorização da sociedade, uma nova mudança nas mídias está ocorrendo, em que o mundo digital seco do computador está se unindo ao mundo biológico molhado dos sistemas vivos, produzindo o que se pode chamar de “mídias úmidas”[...] As mídias úmidas começam a criar um universo pós-biológico totalmente novo, muito diferente do mundo legislado pelas autoridades superiores, com suas leis aparentemente imutáveis (ASCOTT, 2003, p. 273-275).

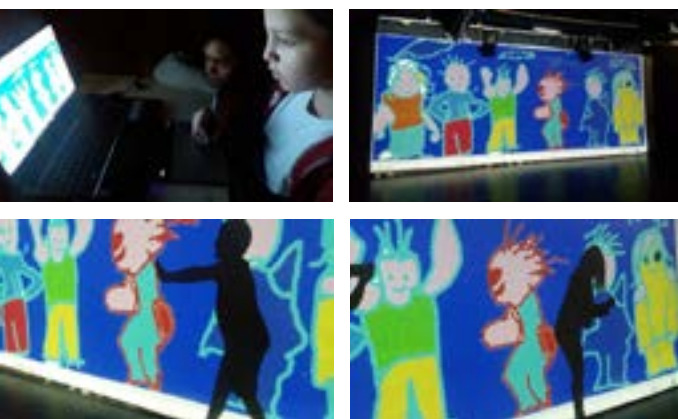


Fig. 1, 2, 3 e 4. Lab Corpo Imagem – Desenho na mesa digitalizadora com projeção simultânea. Depois do desenho pronto, corpo e imagem conversam em processo híbrido.

A condição híbrida dessa proposta de trabalho, deflagra uma rede de conexões possíveis entre as diversas mídias digitais, o corpo, o objeto, mídias analógicas e a imagem. O híbrido permite que naturezas, a princípio, incompatíveis possam estar acopladas, misturadas e redimensionadas nas suas funções primordiais.



A relação dialógica assumida nessa proposta de trabalho, traz para a cena a tela que pretende alcançar o proscênio em imbricadas relações com o corpo que dança. Crianças bailarinas trocam de lugar com a imagem em movimento, que ganha o lugar do corpo que dança em interpenetrações de sentidos e sensibilidades.

A coreografia AR nascida da pesquisa e experimentação deste elemento, revela-se na captura de imagens, na representação simbólica do referido elemento, na produção de objetos, na edição e produção de imagens em movimento, na projeção simultânea em telas dispostas na frente e no fundo do palco.

A proposta lançada, teve a seguinte apresentação



Fig. 5. Coreografia Ar - 2017 - o véu que voa na imagem em movimento ao fundo, dialoga com o véu que voa, no primeiro plano do palco. Crianças bailarinas traduzem no corpo a leveza do vento, do sopro, do ar que move o véu. Alunos do Núcleo de Arte Copacabana - Rio de Janeiro - RJ

O ar manifesto nas brincadeiras e brinquedos infantis, ganha espaço na experimentação e recriação das bolhas de sabão, dos aviõezinhos de papel, do frisbee e do catavento.

O ar, também experimentado no corpo que gira, inspira, expira, sopra, salta e corre, expressa a leveza e a suspensão do instante que se quer eternizar.

O ar é vida, é sopro, é vento, é bafo, é força, é energia.

A coreografia Ar busca trabalhar conceitualmente o sentido e a diversidade das manifestações simbólicas e físicas do referido elemento. São possibilidades geradas no corpo e na imagem que representa, apresenta, afeta, recebe e movimenta. (ALVARENGA, 2017, texto de lançamento do trabalho)

O processo de experimentação envolvendo captura e produção de imagens, a partir da utilização dos meios digitais disponíveis na Unidade de Extensão, cria sistemas interativos entre crianças bailarinas e as imagens produzidas em vídeo, multiplicando sentidos por contágio entre o sistema orgânico e o digital.

Em outro processo coreográfico com o propósito de pesquisar o elemento água, os alunos utilizam a câmera Gopro em mergulhos onde parte do corpo está imerso.

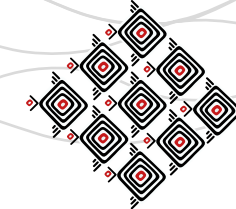


Fig. 6, 7. Lab Corpo Imagem – Gopro e as mãos submersas na água, em experimentação de movimento.



Fig. 8. Vídeo produzido a partir das capturas das águas, utilizando câmeras, celulares e gopro, além da observação e utilização das obras *Matéria Súbita* e *Lágrimas de São Pedro*, de Marta Jourdan e Vinícius S.A. respectivamente. Alunos do Núcleo de Arte Copacabana - Rio de Janeiro – RJ

Além da Gopro, os celulares percorrem todo o espaço da Unidade a procura da água que sai das torneiras, do chuveiro e vasos sanitários. A água do mar, do rio e da chuva assim como o movimento das ondas, o fluxo da correnteza e as gotas que caem, são igualmente observados e capturados. Todas as imagens, depois de capturadas, são exibidas em uma grande tela, para que as crianças possam, juntas, observá-las e trocar suas impressões. A observação e análise das imagens constitui-se em etapa importante no desenvolvimento do olhar sensível, crítico e poético que, no coletivo, faz emergir o simbólico na construção coreográfica.

A água expressa no movimento do corpo, interage com as águas produzidas em vídeo, pelo olhar da criança bailarina que, no palco, compõe a dança do orgânico com o digital.

Cada coreografia construída e apresentada revela um momento do pensamento em fluxo, que pela prática da mediação tecnológica avança na produção de híbridos expressos nos corpos virtualizados, expandidos e imersivos em imagens em movimento. As imagens produzidas em vídeo carregam em si a condição de multiplicidade, redefinindo fronteiras entre elas e realocando os aparatos utilizados, em novas ordenações e funcionalidades. Para Baio (2015) o vídeo funciona como um grande atravessador de imagens, “capaz de produzir entre pintura, desenho, música, fotografia, cinema uma multiplicidade de sobreposições que podem assumir configurações pouco previsíveis” (Op.cit., p. 38) A experiência proporcionada pelos processos de hibridização da imagem e pelos processos de hibridização do orgânico com o digital, inaugura ambientes imersivos onde sujeito e objeto assumem a condição co-participativa na construção de narrativas e outras visualidades para o corpo e para a imagem.

4- Considerações finais

A proposta do Lab Corpo Imagem que se desenha ao longo de alguns anos, tem por base o pensamento em convergência, onde cabem diversos vetores na construção do campo que se pretende pesquisar. Artes Visuais, Dança, Tecnologia Digital e Cultura entrecruzam-se de forma

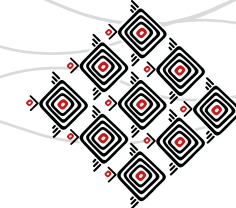


Fig. 9 Vídeo produzido a partir das capturas das águas, utilizando câmeras, celulares e gopro, além da observação e utilização das obras *Matéria Súbita* e *Lágrimas de São Pedro*, de Marta Jourdan e Vinícius S.A. respectivamente. Alunos do Núcleo de Arte Copacabana - Rio de Janeiro – RJ



Fig. 4. Mesa com alguns dos aparatos utilizados na produção e projeção de imagens em movimento, no Núcleo de Arte Copacabana - Rio de Janeiro – RJ

a borrar as bordas, como também operar mudanças nas especificidades de cada núcleo. Ascott (2003) reconhece no seu plano de “colégio planetário” a natureza transdisciplinar das diversas correntes de pesquisa, requerendo interação e colaboração dos sujeitos dentro de sistemas inovadores e criativos. Na esteira do pensamento de Ascott, o Lab Corpo Imagem se propõe ao agenciamento de práticas/reflexivas de mediações tecnológicas, na construção de novas cartografias para o ensino da Arte, considerando a ampla diversidade de correntes implicadas no campo de pesquisa. O pensamento em convergência requer disposição para o conflito e o embate, mas também para o surgimento de mudanças e novas tendências dentro das áreas específicas.

As práticas de mediação tecnológica produzem territórios híbridos envolvendo o corpo e imagem, sistemas orgânicos e digitais e espaços imersivos, nos quais o corpo é puxado para dentro da realidade virtualizada, ultrapassando os limites do possível, do provável e do previsível.

Referências bibliográficas:

ASCOTT, Roy. Homo telematicus: no jardim da vida artificial. (In PARENTE, André. *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*) Porto Alegre: Sulina, 2013

ASCOTT, Roy. Quando a onça se deita com a ovelha: a arte com as mídias úmidas e a cultura pós-biológica. (In DOMINGUES, Diana, *Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade.* São Paulo: Editora UNESP, 2003

BAIO, Cesar. Máquinas de imagem: arte, tecnologia e pós-virtualidade. São Paulo: Annablume, 2015

GULLAR, Ferreira. Etapas da arte contemporânea: do cubismo à arte neoconcreta. Rio de Janeiro, Ed. Revan, 2014

LATOUR, Bruno, Jamais fomos modernos. Rio de Janeiro: Ed.34,1994

MACHADO, Arlindo. Arte e mídia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007

SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003

SANTANA, Ivani. Dança na cultura digital. Salvador: EDUFBA, 2006.



O QUE É NECESSÁRIO PARA SE FAZER UMA FOTOGRAFIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Martins¹ - UFPR Rossano Silva² - UFPR

Resumo

O respectivo artigo apresenta a análise das respostas de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, em relação a uma questão sobre fotografia, o que se constitui como material de uma pesquisa em andamento no mestrado em Educação – Teoria e Prática de Ensino da UFPR. A questão elaborada teve como objetivo averiguar a percepção do estudante sobre a importância de sua atuação, como sujeito no processo fotográfico. A pesquisa se constitui no desenvolvimento de uma sequência didática, onde os estudantes realizarão processos de produções fotográficas, e na posterior análise das potencialidades da linguagem fotográfica no contexto escolar, como possibilidade de construção de olhares mais atentos e expressões criativas a partir da perspectiva dos Estudos da Cultura Visual. Assim, a análise das respostas dos estudantes se configura como importante etapa para a proposição de práticas pedagógicas, significativas voltadas para a valorização do olhar e da criatividade dos mesmos. **Palavras-chave:** Cultura Visual. Olhar. Fotografia.

Introdução

Tratar sobre a utilização da fotografia em sala de aula vai além de meramente explicar questões técnicas de funcionamento de aparelhos, ou mesmo, elementos de composição da imagem. Considera-se importante, a valorização do sujeito no processo de produção fotográfica, que além de capturar imagens, participa ativamente com a percepção atenta e a criatividade. Evidente que

1 Mestranda do Programa de pós-graduação PPGE -Teoria e Prática de Ensino da UFPR e Professora do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Curitiba, email: cmcristie@yahoo.com.br

2 Doutor e mestre em Educação pela UFPR, licenciado em Desenho pela Embap. Professor do Departamento de Expressão Gráfica, do Programa de Pós-graduação em Educação: TPen e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Email: rossano.degraf@yahoo.com.br



com a utilização mecânica de um aparelho também é possível produzir fotografias, mas, a produção de imagens diferenciadas, que causem curiosidade e direcionem criativamente o olhar dos observadores, podem ser realizadas principalmente se o sujeito possuir uma percepção ativa e atenta no ato fotográfico.

No ambiente escolar, esse processo de produção fotográfica, pode ser explorado principalmente nas aulas de arte, com o objetivo de contribuir para a formação de um sujeito crítico, frente à presença das imagens nos diversos meios de comunicação. Em meio ao emaranhado de informações que as evoluções tecnológicas possibilitaram, a presença da imagem como elemento atrativo é constante, e sua manipulação no sentido de induzir e seduzir as pessoas é um mecanismo utilizado com frequência. Nesse contexto, considera-se que o desenvolvimento de um olhar atento é parte constitutiva de um sujeito que possa se posicionar criticamente diante de tais influências.

A relevância dessa reflexão se justifica pela percepção no contexto escolar, de que as crianças em suas representações visuais, seja pelo desenho ou por registros fotográficos, possuem um gesto condicionado e impensado, que se constitui pela repetição de imagens já conhecidas ou dominadas. Assim, considera-se importante que o professor desenvolva propostas pedagógicas que considerem o olhar condicionado dos estudantes, as influências das imagens nas percepções infantis do cotidiano e as potencialidades da linguagem fotográfica no contexto escolar, como possibilidade de construção de olhares mais atentos e expressões criativas. O processo de produção fotografia, que compreende desde os modos de olhar, até a utilização da câmera fotográfica para a fixação da imagem, se constitui como um meio que representa a extensão do olhar do sujeito, propiciando análises que podem suscitar a valorização do olhar subjetivo e a reflexão sobre os registros imagéticos como expressão individual na relação com o mundo.

Diante dessas considerações e inquietações é que se situa a realização da pesquisa no PPGE - Teoria e Prática de Ensino da UFPR, que se constitui pela análise das potencialidades



da realização de produções fotográficas durante as aulas de arte, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na construção de olhares atentos e posicionamentos criativos. Como estratégia para que as práticas pedagógicas propostas estivessem em consonância com a realidade dos estudantes, optou-se durante o andamento da pesquisa, pela realização de um questionário. Esse questionário englobou várias indagações sobre a relação do estudante com a fotografia, com o objetivo de identificar a percepção dos mesmos sobre as funções e usos da fotografia em seu cotidiano. Nesse artigo, será realizada a análise de uma das questões propostas, pelo entendimento de que a mesma pode propiciar a verificação da percepção do estudante como sujeito no ato fotográfico.

O sujeito nas relações com as imagens a partir dos Estudos da Cultura Visual

A discussão sobre a força das imagens e suas influências na vida das pessoas, tornou-se mais contundente com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, pois a utilização das imagens com um alcance mais amplo e atrativo, potencializou suas possibilidades de manipulação, transmissão de mensagens e imposição de padrões na sociedade. Assim, os modos de ver e agir dos sujeitos imbricados nessa realidade, bem como, a cultura produzida nesse percurso, são objetos de análise e estudo de muitos pesquisadores.

A relevância desses estudos e a necessidade de uma “alfabetização visual” são justificadas por Dondis (2003, p. 2), “A expressão visual significa muitas coisas, em muitas circunstâncias e para muitas pessoas. É produto de uma inteligência humana de enorme complexidade, da qual temos infelizmente, uma compreensão muito rudimentar.” A autora reconhece a tendência do ser humano à informação visual e assim considera necessária a estruturação de uma alfabetização visual para que as pessoas tenham uma maior capacidade de leitura de imagens. (DONDIS, 2003). Outro autor que reconhece a urgência da valorização e da compreensão das influências



do visual na vida social é Fernando Hernandez. O mesmo analisa sob o ponto de vista dos estudos da cultura visual, a necessidade de considerar as relações e influências das imagens nas percepções e formação dos indivíduos. De acordo com Hernández (2011, p. 34), “[...] a Cultura Visual aparece como uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não só sobre visão e imagem, mas também sobre as formas culturais e históricas das visualidades”.

Nesse artigo, os Estudos da Cultura Visual serão abordados como aporte teórico para reflexões acerca das construções dos olhares dos sujeitos, tendo principal referência as proposições teóricas do autor Fernando Hernandez. Importante pontuar também que se parte do pressuposto de que o sujeito necessita reconhecer sua presença e importância no processo de produção de imagens, para que conceba as imagens como resultado de uma criação humana, repleta de significados e intencionalidades que se constituem como influências em seus posicionamentos.

A “Cultura Visual” pode ser abordada como um campo de estudos que discute sobre as influências da cultura nas visualidades dos sujeitos. Nesse contexto, as imagens deixam de ser vistas apenas como um texto a ser lido, e passam a ser consideradas também em relação ao contexto e as subjetividades que envolvem o olhar do sujeito.

No alfabetismo da cultura visual, assumem importância as experiências visuais cotidianas e as relações que se constroem em torno dessas visualidades. Assim, de acordo com Mirzoeff (2003, p. 25) “La cultura visual aleja nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales, como el cine u los museos, y la centra em la experiencia visual de la vida cotidiana.” Nesse contexto, as imagens que permeiam as subjetividades e pensamentos das pessoas no dia a dia, passam a ser consideradas como determinantes para a compreensão dos modos de ver dos sujeitos e sua prática crítica diante dessa realidade. Hernández (2009) pontua que:

Quando faço referência a um alfabetismo da cultura visual, não apenas me refiro às formas alternativas de “ler” as representações visuais, mas a uma reflexão crítica sobre como essas representações produzem formas de ver e visualizar posições e discursos sociais (HERNÁNDEZ, 2009, p. 207-208).



Os olhares dos indivíduos sobre as imagens, bem como, a reflexão em torno das mediações e influências das mesmas, são fundamentais na construção de uma postura crítica dos sujeitos, para que apresentem atitudes de questionamento frente às mensagens vinculadas às representações visuais. Nesse sentido Hernández (2011) aponta que:

Isso significa, considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33).

Desta maneira, as subjetividades e os modos de ver dos sujeitos são mediados e por vezes determinados pela influência que a cultura visual exerce sobre seus pensamentos. Construir uma postura crítica e avaliativa nesse contexto é fundamental para que os sujeitos sejam autônomos e criativos em suas posturas. De modo contrário cria-se um sistema de aceitação e repetição dos conceitos impostos pelos meios de comunicação. Hernández (2005) situa o consumidor como agente chave na sociedade capitalista pós-moderna, e coloca que os processos de convencimento provocados pelo interesse capital modificam os aspectos da vida diária incluindo o corpo humano e o processo de olhar-se para si próprio. O autor cita a denominação criada por Guy Debord “sociedade do espetáculo”, para argumentar que os indivíduos sentem-se deslumbrados perante o espetáculo articulado no capitalismo dentro de uma existência passiva frente à cultura de massa que incentiva o consumismo exacerbado.

O olhar crítico é uma característica necessária ao indivíduo frente à cultura visual e as manipulações impostas pela sociedade capitalista. Esse olhar seria desenvolvido, diante de uma postura de compreensão dos processos de criação e emissão de mensagens nas representações visuais e suas interações com outras linguagens. Nessa proposta o olhar do sujeito não está



centrado apenas na análise dos elementos visuais, mas também dos contextos que envolvem a visualização. Para Hernández:

Essa forma de alfabetismo pode ajudar a redefinir o papel do sujeito no processo de interpretação. A partir da mudança da pergunta: “O que você vê?” para “o que você vê de si nessa representação?”, o foco que a perspectiva da Alfabetização Visual fixava na codificação e decodificação das representações visuais, expande-se em um processo de aprendizagem mais compreensivo e envolvente (HERNÁNDEZ, 2009, p. 206).

Nessa perspectiva, o sujeito se reconhece como agente no processo comunicativo, e pode entender as interferências que a cultura visual exerce nos seus pensamentos e atitudes. Assim segundo Hernández:

Não nos enganamos e pensamos (sabemos) que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver, o que descentra a preocupação por produzir significados e a desloca para indagar a origem – os caminhos de apropriação de sentido – a partir dos quais viemos aprendendo a construir os significados: o que nos leva a explorar as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira de ver/olhar, mas os significados que fazemos nossos, e que formam parte de outros relatos e referências culturais (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34).

Assim, olhar dos indivíduos na concepção do Alfabetismo da Cultura Visual se desenvolve na perspectiva de uma análise crítica das relações que as visualidades podem mediar na vida dos sujeitos. Aos indivíduos, cabe posicionar-se de maneira atenta e desconfiada, procurando buscar nas entrelinhas o contexto de produção da imagem, as possíveis intenções de produção das mesmas, estabelecendo uma relação com a sua realidade e com as reações causadas. O olhar dos indivíduos na cultura visual não se volta atentamente apenas para o objeto artístico, mas para as representações visuais do cotidiano, que permeiam suas atitudes e posicionamentos.



Nesse contexto, considera-se que os processos de produções fotográficas configuram-se como possibilidade de valorização do sujeito na construção de imagens e como subsídio para um posicionamento crítico na relação com as mesmas. Nesse sentido, vale destacar a relevância da utilização da fotografia em contextos educacionais, que de acordo com Gonçalves (2013) “[...] pode ser considerada como uma das possibilidades de mediação, contato, registro e reflexão sobre o mundo [...]”. Assim, as percepções dos estudantes na relação com a fotografia são fundamentais para a proposição de situações de pesquisa e construção do conhecimento na educação em arte.

Metodologia de coleta e análise de dados

Na elaboração das questões propostas no questionário aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, foram observadas algumas considerações de acordo com Marconi e Lakatos (2003) que pontuam sobre a importância de uma quantidade adequada de questões não sendo um questionário muito longo, que possa causar fadiga e desinteresse ao participante e nem muito curto que contenha informações insuficientes. As respectivas autoras definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (MARCONI e LAKATOS, 2003 p. 202) No entanto, para essa pesquisa considerou-se importante a presença do pesquisador, pelo fato de os participantes da pesquisa serem crianças com faixa etária entre 10 e 12 anos, para assim possibilitar a oportunidade de sanar eventuais dúvidas em relação a questões mal compreendidas. Optou-se pela aplicação de um questionário com questões abertas, pois de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 203): “[...] são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.” Assim, o estudante poderia dispor de um tempo de elaboração individual de sua resposta, sem a influencia do pesquisador.

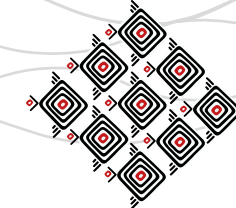


Assim, a questão elencada para ser analisada nesse artigo, foi: “O que é necessário para se fazer uma fotografia?” No momento da explanação da pergunta, foi realizada uma complementação oral sugerindo que os estudantes imaginassem ou se lembrassem de um momento onde fizeram uma fotografia e pensassem nos elementos importantes nesse processo. Procurou-se durante essa explanação uma ação neutra, para não influenciar os estudantes na produção das respostas. Essa pergunta teve como objetivo principal, verificar se os estudantes se consideravam como parte imprescindível no processo de produção fotográfica.

Para se entender o pensamento e os conceitos de cada estudante a respeito da fotografia é preciso destacar que suas concepções têm como base suas histórias de vidas em relação às experiências visuais, ou seja, a maneira como vivenciam a criação e a relação com as imagens no seu cotidiano, determina a apropriação de seus conceitos. Aqui buscamos discutir sobre algumas considerações feitas pelos estudantes nas respostas da questão analisada.

Pode-se observar que a maioria dos estudantes tem uma concepção de que os elementos exteriores são mais importantes para a realização de uma fotografia. Das vinte e nove questões respondidas, vinte e uma delas apontam para instrumentos físicos como câmera fotográfica, tripé, celular e pau de selfie, bem como para a necessidade de elementos para a composição da imagem, tais como maquiagem, roupas bonitas, cenários e fundos bonitos, animais e pessoas. Como demonstram algumas das falas transcritas a seguir: “*Câmera, um cenário legal, uma roupa adequada e maquiagem*”, “*Uma câmera e imagens legais*”, “*Uma paisagem, uma câmera ou celular e uma roupa bela.*”, “*Um fundo bonito, alguns filtros, celular de boa qualidade ou câmera de boa qualidade e a roupa.*”.

Cinco respostas sugerem o sujeito na relação com a produção do cenário, manuseio da câmera e posicionamento em relação ao mesmo, como se pode observar nas transcrições: “*Uma paisagem boa e um bom ângulo.*”, “*Ter uma câmera boa, uma pessoa para tirar a foto, um lugar para tirar a foto ou uma pessoa.*”, “*Se eu tirar uma foto eu preciso da câmera e do lugar.*”, “*O ângulo da foto, posicionar a câmera e os materiais.*”.



Quatro estudantes citam a participação ativa, quando descrevem criatividade, inspiração, motivação para fotografar e olhares diferenciados: *“Uma câmera, criatividade, sorriso e a alegria.”*, *“Inspiração naquilo que você quer tirar uma foto.”*, *“Luz natural, câmera, vontade de tirar a foto.”*, *“Tudo é necessário, só muda o jeito que você tira a foto.”*

Pode-se perceber com essas respostas uma forte tendência dos estudantes em valorizar os instrumentos físicos, bem como elementos externos a sua atuação. Nessa perspectiva o olhar do sujeito tem pouca importância, e a fotografia é percebida como uma ação de registros automáticos. Mesmo, nas respostas onde a menção ao sujeito é realizada, estas ainda constituem-se com pouca clareza e convicção em relação ao protagonismo do mesmo.

Outras respostas apontam elementos adequados para serem fotografados, demonstrando como os estudantes possuem uma concepção sobre os “temas” que merecem ser registrados. Destacam-se aqui algumas expressões que foram utilizadas nas respostas: *“ângulo bom, paisagem boa, ambiente bonito, fundo bonito, roupa bela, imagens legais, cenário legal e aparência”*. Essas observações dos estudantes sugerem que há uma reprodução de estereótipos de fotografias que são seguidos como modelo por serem consideradas adequadas.

Esses posicionamentos brevemente sugeridos nas respostas dos estudantes demonstram como a concepção dos mesmos sobre a produção de fotografias está desvinculada do seu papel enquanto sujeito nesse ato. Considera-se que a reflexão em torno dessa ação é muito importante, para o reconhecimento de que em todas as imagens há a ação, olhar e a intenção de um produtor que manipula a máquina e a imagem. Nesse sentido Sanches (2007) aponta que:

Observar no nos remite imediatamente a una imagen del mundo, sino a una mirada sobre el mundo o, mejor, a la construcción de una interpretación del mundo por parte de alguien, um sujeto, que se situa ante el para objetivarlo desde su perspectiva (SANCHEZ MORENO, 2007, p. 17).



O autor supracitado argumenta que para além da análise de imagens, é imprescindível conceber que existem olhares objetivados em direção a imposições e convencimentos. E nesses interstícios estão os padrões e as mensagens que atuam nos modos de agir e pensar das pessoas. Assim, constroem-se as atitudes passivas e olhares conformados de indivíduos que não se dispõem a analisar e criticar o cotidiano onde estão emaranhados.

A utilização da fotografia, de acordo com Sanchez (2007) se constitui em sua maioria por atos que carecem de reflexão e se produzem apenas em movimentos mecânicos, com fim em si mesmo. Para o autor, quando se fala do trabalho com imagens na educação, não se pode conceber a imagem com fim em si mesma, nem tão pouco valorizar somente o manuseio de uma câmera fotográfica, mas destacar o olhar do sujeito no ato fotográfico como protagonista e reflexo de uma construção social. Desta maneira, o autor considera que uma educação voltada para a atuação crítica do sujeito precisa propiciar espaços para perguntas, e que a fotografia oferece um campo de amplas possibilidades de questionamentos:

Sólo cuando uno entiende que hacer una foto no és, simplemente, apretar um botón, está em condiciones de poder enfrentar-se a todas las fotos desde la condición de intérprete que es capaz de ir más allá, de intentar ver siempre más lejos. (SANCHEZ MORENO, 2007, p. 28)

Na mesma perspectiva de pensamento, de acordo com Hernández (2007), práticas pedagógicas voltadas para uma educação na perspectiva da “Cultura Visual” são de suma importância, pois podem proporcionar ao estudante a percepção da influencia das imagens nos pensamentos e posicionamentos dos mesmos. Com a predominância do visual, no cotidiano das pessoas, faz-se necessária a valorização na escola, dessa experiência dos indivíduos, bem como, a possibilidade de ofertar condições para uma atuação crítica nesse contexto. Para o autor:



Uma proposta educativa a partir da cultura visual pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) de como o que vemos nos conforma, nos faz ser o que os outros querem que sejamos e pode elaborar respostas não reprodutivas frente ao efeito desses olhares (HERNANDEZ, 2011, p. 44).

Para que esse processo seja eficiente há a necessidade de ampliação dos modos de ver dos indivíduos, para além da análise formal das representações visuais. A educação da cultura visual se caracteriza como um meio que possibilita aplicações de projetos diferenciados e pode envolver assuntos do cotidiano e do interesse dos estudantes e professores. A investigação é uma das ferramentas a ser utilizada e que propicia a construção significativa do conhecimento. Segundo Hernandez:

Quem se dedica, não só a educação das artes, mas também atua em diferentes contextos e instituições, pode, a partir de projetos relacionados com a deslocalização do olhar, proporcionar o reposicionamento dos sujeitos e tornar possíveis as pedagogias da cultura visual, mostrando como as identidades „pré-fixadas“ podem ser questionadas. Pode inclusive ajudar a explorar os relatos discursivos que nos diferentes tipos de imagens fixam-se as maneiras de ver-se e ver aos outros, e refletir sobre como viemos aprendendo e naturalizando tudo isso (HERNANDEZ, 2011, p. 47).

São contextos impositivos e manipulativos vinculados nas representações visuais e discursos que muitas vezes passam despercebidos, e são recebidos e repetidos com ingenuidade, tanto individualmente como institucionalmente. A deslocalização do olhar, é primordial para a construção de posicionamentos críticos que levem a atitudes criativas e diferenciadas. Nessa concepção a educação estabelece uma relação de sentido na vida das pessoas, utilizando-se de linguagens comuns do cotidiano dos indivíduos. Conforme Sardelich:



Nessa perspectiva, não há receptores, nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva, nem dependente, mas sim interativa e condizente com as experiências que cada sujeito vive no seu dia-a-dia. (SARDELICH, 2006, p. 466)

Os estudos da Cultura Visual, se configuram como uma proposta emergente frente à presença marcante de representações visuais na sociedade. Nesse contexto, as imagens são consideradas como mediadoras de discursos que propõe maneiras de ver, e interferem nos pensamentos e posicionamentos das pessoas. A escola tem um importante papel na construção de projetos que atentem para a necessidade de percepção dessas conjunturas atuantes no cotidiano das pessoas e propiciem oportunidades para os sujeitos se reconhecerem como atuantes no processo de construção do conhecimento.

Considerações finais

Ao analisar as considerações dos estudantes na concepção dos elementos necessários para se produzir uma fotografia, pode-se perceber algumas necessidades que se constituem como importantes passos para a construção de práticas pedagógicas relevantes na educação.

Primeiramente, cabe salientar que a postura investigativa e curiosa do professor em relação aos interesses dos alunos, se constitui em um percurso promissor, pois ao entender os posicionamentos dos mesmos, podem ser estabelecidas estratégias que sigam em direção a aprendizados e processos significativos.

Com a coleta e análise dos dados pode-se verificar que os estudantes possuem uma concepção de fotografia, voltada em sua maioria para instrumentos físicos e elementos de composição, ligada a um padrão naturalmente aceito como adequado. Que a percepção da ação do sujeito no ato fotográfico é muito restrita e não há uma reflexão ampla das relações estabelecidas nesse processo.



Ao ampliar a consciência do sujeito no ato fotográfico, pode-se propiciar ao estudante a oportunidade de conceber que as imagens possuem direcionamentos, e que são produzidas a partir de culturas que definem o modo de pensar e agir das pessoas. Consciente da ação do sujeito nesse processo, espera-se que o seu posicionamento e reflexões críticas referentes a imagens em seu cotidiano tornem-se mais comuns e naturais.

Ao direcionar as metodologias de trabalho em sala de aula com clareza de objetivos em torno da perspectiva de construção do olhar do estudante e da Cultura Visual, os professores estarão possibilitando aos mesmos a ampliação de seus modos de ver. Contribuir para uma formação crítica, implica também em propiciar espaços para reflexão sobre as visualidades e compreensão da realidade por diferentes ângulos.

Referências bibliográficas

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. GONÇALVES, Tatiana Fecchio. A fotografia como possibilidade poética. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio (Org.) **Eu retrato Tu retratas**: conjugações entre fotografia, Educação e Arte. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? **Educación & Realidade**, Porto Alegre, Vol. 30, n.2 (jul/dez 2005) p. 9-34.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007

_____. Da Alfabetização Visual ao Alfabetismo da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educación na Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

_____. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educación da Cultura**



Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003. SÁNCHEZ MORENO, Jesús Ángel. Cautivos em la sociedad Del espectáculo: una aproximación a la didáctica crítica de la mirada. **Con-ciencia social**, Sevilla, Españã, v11, p. 15-33, 2007.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 128, p. 451-472, maio/ago, 2006.



O AUDIOVISUAL NO ENSINO DE ARTES: (DES)CONSTRUINDO CORPOS E SEXUALIDADES NORMATIVAS

Danilo Nascimento Rabelo¹ - UnB
Agência Financiadora: CNPq - DF

Resumo

Esse artigo trata do uso do audiovisual na educação com o objetivo de refletir e questionar os padrões e expectativas dos corpos e os discursos que normalizam as sexualidades. Com o campo transdisciplinar dos estudos da cultura visual analiso as estruturas hegemônicas de poder atreladas nas visualidades das imagens em movimento. A partir das minhas vivências pude desenvolver uma pesquisa qualitativa com a metodologia da “pesquisa-ação”, em que explorei as práticas pedagógicas críticas no ensino de artes visuais que possam diversificar o repertório imagético levado às salas de aula. Trago aqui a experiência de uma das etapas da minha pesquisa relacionada a mediação de atividades com o curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho” (2010). Investigo como os temas repercutem na aprendizagem de alunas e alunos do Ensino Médio, em processos de ensino aprendizagens mais plurais quanto às diversidades.

Palavras-chave: Audiovisual. Sexualidades. Ensino de Artes Visuais.

Introdução

As possibilidades de se trabalhar com os recursos audiovisuais no ensino de artes (formal ou informal) são diversas. Pessoas de todas as idades utilizam diferentes tipos de dispositivos de produção e acesso as imagens em movimento, como os tablets e smartphones, a depender da classe social. O uso dessas tecnologias por profissionais da educação pode estreitar as relações com o alunado, pois são constantemente acessadas em todos os níveis de ensino.

¹ Graduado em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás (FAV - UFG) em 2017. Mestrando na linha de Educação em Artes Visuais na Universidade de Brasília (IdA - UnB). E-mail: danilonrabelo@gmail.com.



Alunas e alunos estão “[...] quase sempre com o interesse, a emoção e o corpo voltados para outros tempos/espacos, assuntos e artefatos que não os considerados propriamente escolares” (SOARES, 2016, p. 85). Entretanto, se faz necessário um pensamento crítico para a forma como entendemos os discursos das imagens das diversas telas (suas visualidades). A educação tem o potencial de construir novas relações com o alunado que as utilizam de diferentes formas, até como “fuga” dos quadrados regimes de conteúdos programáticos de parte das escolas.

A mediação de professores e professoras é entendida como um elemento importante para desmistificar discursos presentes nos materiais audiovisuais acessados por alunas e alunos. Mas, ela depende da formação pessoal e acadêmica de cada docente para que exista a aproximação dos conteúdos da multimídia com os temas ainda pouco discutidos nos ambientes escolares como a homofobia e a transfobia em seus processos de ensino-aprendizagem.

Ocasionalmente a ficção aproxima-se do cotidiano dos corpos e das sexualidades que fogem à “norma” heterossexual e afasta-se de muitos dos estereótipos de gênero. Filmes como o vencedor do Oscar norte americano “*Moonlight*” (Sob a luz do luar) de 2016, é exemplo de arte cinematográfica que aborda o sexo que foge do modelo tradicional de representação. As visualidades que derivam de películas como essa, apresentam possibilidades para a desconstrução de discursos hegemônicos nos processos de ensino-aprendizagem?

Esse artigo propõe trabalhar com as experiências de pesquisas de uma das mediações em artes visuais que oportunizaram o audiovisual com o objetivo de tratar dos corpos não normativos no ensino, a partir dos estudos pós-críticos e da perspectiva da cultura visual. O ensino sob o viés dessas abordagens transdisciplinares adquire uma potência privilegiada por abarcar as visualidades cotidianas que permeiam os “sujeitos” contemporâneos.

Em construção: a “in/visível” sexualidade na educação

Provocado pelo assunto nos estágios e disciplinas da minha graduação, dediquei-me a temática dos gêneros e das visualidades no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esse



trabalho partiu de minhas experiências como estudante pesquisador voluntário no projeto de iniciação científica intitulado “Ensino de Arte, Questões de Gênero e Visualidades: Estreitando Relações”, do Programa de Voluntários de Extensão e Cultura (PROVEC) da Universidade Federal de Goiás (UFG), coordenado pela professora Dra. Carla de Abreu, da Faculdade de Artes Visuais (FAV).

As reflexões desses processos de pesquisa me aproximaram da ideia de que o audiovisual pode potencializar as discussões sobre temáticas consideradas delicadas, facilitando explorar as relações do olhar com o conhecimento mediado. Os materiais pedagógicos audiovisuais utilizados nas práticas de ensino são ressignificados quando projetados e analisados de forma conjunta com os estudantes, sujeitos possuidores de amplos repertórios e universos, porém, muitas vezes, esses repertórios acabam ignorados no cotidiano das escolas.

As aprendizagens sociais trazidas pelo alunado dentro das escolas são conteúdos que não estão no currículo formal. Por currículo formal, entende-se os conteúdos que são “sugeridos” para as matrizes curriculares, cuja estrutura, intencionalmente, colabora na construção de identidades e corpos que mantêm um sistema de padrão social, como indica Tomaz Tadeu da Silva (1995): “O currículo torna controláveis corpos incontroláveis” (p. 197). Para este estudioso, o currículo legitima conhecimentos, no entanto, existem outras aprendizagens que estão fora dos currículos oficiais, entre elas, a aprendizagem de comportamentos, valores e atitudes.

Os papéis² de gênero também formam parte desses conhecimentos que circulam dentro dos muros da escola e trazem consigo os problemas sociais originados dessas relações, como os preconceitos e as discriminações. O corpo não normativo, ou seja, o corpo que sai das premissas estabelecidas socialmente, tende a ser invisibilizado no ambiente escolar. Portanto os

2 Segundo Louro, os papéis seriam “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar...” (2007, p. 24).



temas que transpassam esse corpo, como a sexualidade, eclodem nas relações cotidianas de aprendizagens não-formais.

As escolas, muitas vezes, sentem suas estruturas abaladas ou incomodadas com a introdução de temas polêmicos ou considerados delicados para serem discutidos em sala de aula, dificultando os projetos que poderiam amenizar, diminuir ou até mesmo extinguir esses problemas de ordem cultural no contexto de ensino. Essa reação de desconforto é intrínseca aos mecanismos de poder que regulam a sexualidade e definem papéis estandardizados para homens e mulheres. “O poder está inscrito no interior do currículo” (SILVA, 1995, p. 191).

O currículo mantém e reproduz os discursos de poder estabelecidos nas relações sociais. Michael Foucault (2015) cita a escola como uma das estruturas que sustentam os “dispositivos de sexualidade”, conceituado pelo filósofo como práticas, conhecimentos e instituições que ordenam os discursos repressivos que tentam moldar as identidades e as sexualidades, entendida pelo autor como “invenções sociais”. A escola, pensada como uma importante instituição social, interioriza e naturaliza as concepções normativas de gêneros e sexualidades.

As imagens e conteúdos trabalhados em sala de aula podem ser entendidas como ‘dispositivos de sexualidade’ a priori. No decorrer da pesquisa, pude compreender a existência de mediações docentes que conformam os papéis de gênero, assim como muitas outras que as contestam. Muitos filmes, animações, vídeos, propagandas e séries televisivas funcionam como dispositivos de controle de identidades normativas, mas, ao mesmo tempo, também podem ser usados como dispositivos pedagógicos de resistência, quando usados para incentivar a consciência crítica das práticas discursivas e performativas engendradas nos audiovisuais.

Filmes hollywoodianos, como as animações da Disney, nos acompanham desde a infância e geralmente carregam em suas histórias e personagens discursos que reproduzem e mantêm estereótipos de masculinidades (como os “heróis”, por exemplo) e de feminilidades (como as “princesas”). Como afirma Valle: “o cinema foi/é também responsável por construir olhares sobre



modos de ser menino ou menina, homem ou mulher, professor ou professora, aluno ou aluna” (2014, p. 144).

Esses “modos de ser menino ou menina” estão atrelados às relações sociais que determinam uma “matriz heterossexual”³ conceito criado por Judith Butler (2016) para definir as formas como foram criadas as estruturas sociais no sistema patriarcal. Dentro dessa estrutura vamos aprendendo e reiterando os gestos e comportamentos atribuídos às pessoas segundo o sexo biológico, é o que a autora define como performatividade de gênero:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (BUTLER, 2016, p. 69).

As e os docentes cientes das performances de gênero podem mediar os conhecimentos sobre o assunto, mas isso ocorre de forma, praticamente, informal. As escolhas dos conteúdos e da relação com o currículo formal de ensino, como foi dito anteriormente, dependem de cada profissional. Para a estudiosa Deborah Britzman (2000), “as professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do e da estudante e suas relações com os e as estudantes”, bem como é preciso que educadores e educadoras se tornem curiosos sobre a sexualidade (p. 80).

Um desafio como a escolha dos conteúdos é a escolha dos recursos das aulas. As seleções dos recursos audiovisuais, por exemplo, necessitam geralmente da constituição de um repertório

3 Para Butler, as sociedades estão expostas a uma “ordem compulsória” que exige a coerência entre sexo, gênero e desejo/prática sexual, que são obrigatoriamente heterossexuais: “A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” - isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero” (2016, p. 44).



imagético pessoal que escape da matriz heterossexual de representação, que são as mídias com o acesso facilitado. A “curiosidade” do e da docente é um elemento necessário para essa busca alternativa. Identifiquei em várias etapas da pesquisa a importância à autorreflexão sobre as práticas docentes e a necessidade de formação específica para ampliar os repertórios pessoais e as possibilidades de tratar assuntos transversais nos conteúdos programáticos.

Possibilidades com o audiovisual: tecnologia de (des)construção?

As inovações eletrônicas e técnicas da esfera cultural, como a Internet, a televisão a cabo e os sistemas de comunicação digitais,-* constituem poderosos componentes para mudar a maneira como definimos, entendemos e mediamos tudo o que é social (GIROUX, 2013, p. 12).

Atualmente, os artefatos eletrônicos fazem parte dos acessórios que carregamos usualmente. O alto consumo do audiovisual nas práticas cotidianas das novas gerações implica em contatos mais íntimos com as imagens. Os discursos nelas presentes podem tomar grandes proporções na sociedade atual em que os meios de comunicação estão mais difundidos entre as classes sociais e pessoas passam a ser cada vez mais produtoras e não apenas receptoras da imagem-som.

O consumo de filmes, desenhos e séries extrapolou o cinema e a televisão e agora também ocorre via *streaming* que, através da transferência de dados envia informações multimídia, como a *Now*, *Snag Films* e a *Netflix* – responsável também por investir/produzir parte de seu material. As redes sociais, também, amplamente acessadas como o *Facebook* e o *Instagram*, veiculam conteúdos audiovisuais em seus “*posts*” e “*stories*” e foram influenciadas pela popularização do site *YouTube* que detém grande parte da hospedagem e do compartilhamento de vídeos.



Essas plataformas acabam por difundir valores e morais hegemônicas e atingem um grande público. Entretanto, Duarte (2009) indica elementos como saberes que interagem no modo como a ou o espectador produz significados, “suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia” (p. 54). Esses significados podem ir além de uma imposição de sentidos (DUARTE, 2009) entre produtores ou produtoras e receptores ou receptoras. Principalmente devido as novas formas de interação, proporcionadas pelas ferramentas disponíveis na internet que facilitam e promovem uma maior independência na escolha dos conteúdos.

Stuart Hall (2014), em conjunto com o pensamento de Foucault, pondera que além da disciplina e controle dos corpos “deve haver também a correspondente produção de uma resposta – e, portanto, a capacidade e o aparato da subjetividade por parte do sujeito” (p. 124). Muitas obras audiovisuais, imbuídas dos estudos de gêneros, provocam e desestabilizam os discursos hegemônicos que fomentam a matriz heterossexual, propondo novas visualidades e a construção de novos significados.

Ao incluí-las nos métodos de ensino aprendizagem o professor ou a professora exercerá uma educação política que, para Giroux, “constrói condições pedagógicas para capacitar os estudantes para entenderem como o poder opera sobre eles, através deles e por eles, para construir e ampliar seu papel como cidadãos críticos”. (2013, p. 161). Os posicionamentos políticos mais elaborados constituem um fator importante para a atuação docente sob o viés das diversidades. Entender gênero fora da lógica dicotômica e sexualidade de forma plural, pode ser, a meu ver, um grande passo para encorajar o acolhimento de seres periféricos à matriz heterossexual.

“Eu não quero voltar sozinho”: caminhos no ensino de artes visuais

Uma parte do trabalho com o uso da metodologia da “pesquisa-ação”, se deu na produção de planos para o ensino de artes visuais, pensados com o objetivo de contribuir positivamente



com as práticas docentes observadas. Esses planos tiveram o intuito de promover os usos dos audiovisuais em sala de aula que colaborassem com a desconstrução de discursos normativos, com a finalidade de problematizá-los. As atividades a seguir foram efetuadas em uma Escola Estadual situada na cidade de Goiânia, Goiás. Corresponde a três aulas em duas turmas do Ensino Médio.

A proposta de intervenção nesta Escola teve o objetivo de problematizar o tema das sexualidades em sala de aula e mediar a elaboração de visualidades que dialogam com o tema, construindo também conhecimentos sobre às orientações sexuais não normativas. Como os e as estudantes das turmas estavam entre idades de quinze a dezoito anos, a sexualidade, geralmente, já é vivenciada pela maioria dos alunos e alunas. Assim, o plano era de criar estratégias para amenizar o bullying, respeitar as diversidades e propiciar maior compreensão nas discussões de temas que perpassam as sexualidades, a partir da exibição de um curta-metragem.

O curta-metragem exibido foi uma produção nacional de 2010, intitulada “Eu não quero voltar sozinho”⁴. Com roteiro e direção de Daniel Ribeiro, o curta rendeu um longa chamado “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”⁵ (2014), do mesmo diretor, que já ganhou 14 prêmios nacionais e internacionais.

A história é sobre um adolescente com deficiência visual, chamado Leonardo (Guilherme Lobo) que muda completamente com a chegada de um novo aluno em sua escola, Gabriel (Fábio Audi). Todos os dias, depois da aula, Giovana (Tess Amorim), que nutre um sentimento por Leonardo, ajuda a levá-lo para casa. A dupla se torna um trio com o novo amigo. Leonardo aos poucos se apaixona por Gabriel e tem que lidar com os ciúmes de Giovana e entender os sentimentos despertados pelo novo amigo.

4 Disponível no site YouTube no link URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl>>.

5 O longa pode ser encontrado na plataforma *Netflix*.



O amor é tratado da forma sutil e demonstra o cuidado em humanizar a descoberta da nova paixão. Isso reflete em cenas, por exemplo, em que Leonardo pergunta para a amiga se ela acha que ele é bonito. Depois do surgimento do novo amigo, agora passa a se preocupar com a própria beleza só para saber se está agradando o menino por quem está apaixonado. O curta, então, é sobre descobertas da sexualidade na adolescência num contexto do cotidiano escolar.

Após a exibição do curta, conversei com as Turmas sobre as temáticas que saem da narrativa fílmica em duas rodas de conversa. Perguntei o que chamou a atenção de cada aluna e aluno, atentando-me às falas discriminatórias durante as conversas. No final, orientei o alunado para a produção de pequenas narrativas com o tema da sexualidade para a produção de vídeos, em grupos, que dialogassem com o curta metragem.

Durante a primeira aula com as duas turmas, todas e todos estudantes afirmaram que as questões sobre gênero e sexualidade não são tratadas nas aulas em nenhuma das disciplinas. Entretanto, disseram que vivenciam outras sexualidades ou convivem com casais gays e lésbicos e com pessoas que se comportam com o gênero oposto do biológico, nos pátios e corredores da escola e fora dela também. Entretanto, o sentimento de muitas alunas e alunos é de aversão.

Por exemplo, o clímax do curta metragem “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”, se passa quando o personagem Leonardo se declara para Gabriel, roubando-lhe um beijo. Essa cena (Figura 1) causou alvoroço nas duas turmas, barulhos entre aplausos e vaias. Na primeira Turma alguns garotos viraram de costas para a parede que estava sendo projetado o curta e repetiam frases como: “isso é coisa de viado!”. Alunos da segunda turma, durante as rodas de conversa, abaixaram a cabeça e taparam os ouvidos. As aulas sobre temas como a homossexualidade também são, na minha opinião, momentos de reafirmação da heterossexualidade.

Nesse sentido, possivelmente, na cabeça de alguns meninos participar da aula colocaria em risco suas masculinidades, uma vez que é culturalmente aprendida a negação e a aversão de comportamentos e práticas femininas, algo que é associado às pessoas homossexuais. Uma alu-



Fig 1. Frame do curta "Eu não quero voltar sozinho" (2010). Acessado em 08/2018.



na disse se sentir incomodada com o filme, pois trata a relação amorosa de Leonardo e Gabriel como se “fosse algo normal”. Perguntei então para a turma o motivo de não ser “normal”.

Esse exercício evidenciou o que é normativo e não normativo e ajudou a compreender como são produzidas as diferenças – causa dos preconceitos e das violências – para muitos discentes presentes na discussão. Com o tempo, mesmo aqueles que se viraram de costas para cenas do beijo entre os personagens, disseram que não é possível obrigar ninguém a fazer o que é “certo”, mas que devemos respeitar as pessoas sempre. A Turma debateu sobre como as pessoas lidam de diferentes formas com casais heterossexuais ou homossexuais se beijando em público. A turma se dividiu entre aqueles e aquelas que condenam o comportamento de ambos os casais e aqueles que condenam apenas os casais gays.

Na segunda aula, uma aluna contou na roda de discussões que na escola o número de casais lésbicos assumidos é maior e são um pouco mais aceitos que os casais formados por homens gays. Questionei o motivo do dado e outra aluna respondeu: “machismo!”, o olhar do homem heterossexual ainda é um pouco mais receptivo para casais lésbicos pois existe um fetiche sexual, segundo as alunas. Um aluno homossexual e duas alunas lésbicas assumidas da segunda Turma se mostraram inteiradas com as questões de gênero e sexualidade, até mesmo corrigiram termos equivocados proferidos por colegas, como “homossexualismo” (pois remete à patologia).

Abordaram também a existência da bissexualidade, que é a atração sexual e afetiva por mais de um gênero, e de assexuais, que não sentem atração física por nenhuma pessoa. Essas identidades sexuais sofrem com os estigmas e estereótipos, assim como a homossexualidade, devido ao desconhecimento da maior parte das pessoas. No final dos diálogos, alguns alunos e alunas agradeceram a oportunidade de discutir o tema das sexualidades não normativas em sala de aula, principalmente os e as estudantes homossexuais.

É necessário, então, a criação de espaços de visibilidade para essas pessoas e isso começa na abordagem de questões que estão presentes nos cotidianos e nas nossas culturas imbrinca-



das nas práticas artísticas. O ensino de artes, então, é um local privilegiado de aprendizagem e também, como Dias (2012, p. 41) pontua, serve “para ampliar o conhecimento de assuntos como o etnocentrismo, estereótipos de representação, a discriminação, o racismo, entre outros”.

No final da segunda aula com a primeira turma, pude mediar uma atividade, em que foi proposto para o alunado dividido em grupos, a criação de uma pequena narrativa. Essa narrativa, em formato de roteiro, pretendeu ajudá-los na produção de vídeos com as temáticas discutidas durante nossos encontros. Antes de ir embora, com o fim do horário de aula, presenciei um pequeno “ensaio” de um dos grupos que fizeram uma narrativa contra o machismo.

Considerações Finais

Ao fim desta etapa da pesquisa, reforcei que a atuação desde a educação da cultura visual exige ocupar-se de conteúdos críticos para facilitar e incentivar a construção de novas subjetividades nos processos de ensino e aprendizagem. O professorado que se dispõem, por meio de uma coragem política (BRITZMAN, 2000), a trabalhar com as questões de sexualidades está sempre criando obstáculos com as identidades moldadas a partir dos discursos dominantes.

Filmes e séries televisivas são vistas apenas como fontes de entretenimento a priori, mas a arte cinematográfica não engloba só o lazer como também a estética e os valores sociais. “Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam” (DUARTE, 2009, p. 76). Os papéis de gênero e a performatividade de gênero são reproduzidas nas mídias audiovisuais constantemente, pois elas são produtos e produtoras das relações sociais e culturais.

O auxílio da ferramenta do vídeo na escola pode colaborar também para se pensar o lugar das artes no processo de conformidade dos valores hegemônicos. E, conseqüentemente, “propiciar o reposicionamento dos sujeitos e tornar possível as pedagogias da cultura visual, mostrando como as identidades ‘pré-fixadas’ podem ser questionadas” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 47).



Referências bibliográficas

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, G. L. **O Corpo Educa-**
do. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 61 - 112.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. Tradução de
Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS,
R.; TOURINHO, I. **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria:
UFSM, 2012, p. 55 -73.

DUARTE, Rosana. **Cinema e Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO. Direção: Daniel Ribeiro. Produção: Diana Almeida. Lacuna
Filmes, 2010. Curta metragem / ficção, 17', cor, 35mm. Dolby SR. Disponível em URL:<[https://
www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl](https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl)> Acessado em 2018.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 1: **A vontade de saber**. Tradução de Maria T. C.
Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 3. ed. São Paulo: Paz na Terra, 2015.

GIROUX, Henry. Atos Impuros: **A prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: ArtMed,
2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. D.; HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade
e Diferença: **A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103 - 133.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e do repo-
sicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação da Cultura Visual: Conceitos
e Contextos**. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31- 49.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós- estruturalista**. 9.
ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz T. D. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA,



T. D. S. Alienígenas na sala de aula: **Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 185 - 201.

SOARES, D. C. S. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. Visualidades, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 80 - 103, jan. - jun., 2016.

VALLE, Lutiere D. Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação. In: I; MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Pedagogias Culturais**. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2014, p. 141 - 163.



RETRATOS E IDENTIDADES DO LICEU MARANHENSE: UMA VIVÊNCIA DA ARTE DA FOTOGRAFIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Elma Vilma Silva Ferreira¹ – SEDUC/MA
Ellen Lucy Viana² – SEDUC/MA

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência de ensino de Arte, na linguagem das Artes Visuais, alicerçada na fotografia, que foi desenvolvida com alunos das 2as. e 3as. séries do Ensino Médio, do turno noturno, do Centro de Ensino Liceu Maranhense e que culminou com uma exposição de releituras fotográficas com trabalhos produzidos pelos educandos, de modo a sintetizar a compreensão destes sobre a história da fotografia, a relação entre imagem, memória e identidade, e a importância de agregar valores estéticos, éticos, históricos, sociais e culturais às produções de “selfies”. Para melhor alicerçar este estudo, foram considerados artigos escritos sobre pedagogia na linguagem das Artes Visuais, com ênfase na fotografia, livros sobre história da arte, memória, identidade, pesquisas de acervos fotográficos online e sobre a técnica da fotografia.

Palavras-chave: Fotografia. Aprendizagem. Identidade.

Introdução

Questionada como arte desde o seu advento, a fotografia alcançou nos dias atuais um patamar de reconhecimento que lhe permitiu superar a definição de mero mecanismo capaz de fazer registros do real.

1 Mestranda em Arte pela UFMA (ProfArtes/ UFMA). Graduada em Artes Visuais (Licenciatura Plena em Educação Artística – UFMA). Professora efetiva da Educação Básica do Estado do Maranhão e do Município de São Luís. E-mail: elmaferreira1520@gmail.com

2 Mestranda em História pela UEMA (PPGHIST/ UEMA). Graduada em Artes Visuais (Licenciatura Plena em Educação Artística – UFMA). Professora efetiva da Educação Básica do Estado do Maranhão e do Município de São Luís. E-mail: lelucinha@gmail.com



Em 1822, o pesquisador e inventor Joseph Nicéphore Niépce, conseguiu fazer aquela que foi considerada a primeira imagem fotográfica permanente, iniciando uma história marcada por experiências químicas e mecânicas, bem como por grandes nomes como Jacques Mandé Daguerre, Willian Henry Fox Talbot, George Eastman, dentre outros.

Apesar de sua história remeter mais aos seus aspectos tecnológicos, a fotografia possui uma essência repleta de informações, expressões, que possibilitam uma rica leitura de situações e realidades. Para Janson (1987, p. 424): “Sejamos ou não capazes de perceber tal fato, a câmara altera as aparências e reinterpreta o mundo à nossa volta, fazendo com que vejamos, literalmente, em novos termos”.

Dessa maneira, na qualidade de propagadora de imagens de diferentes naturezas, tais como, retratos e fotojornalismo, a fotografia vem contribuindo para eternizar lugares, acontecimentos, personalidades, dentre outros, em determinadas épocas de modo a se constituir como elemento essencial de memória.

Assim, Martins (2014, p. 3) reforça que “[...] se a imagem é colaboradora e amplificadora da memória, a fotografia – enquanto dispositivo imagético – é equipamento ímpar para o registro e a manutenção histórica, social e cultural da humanidade”.

Na atualidade, com a vivência da era digital, a fotografia se tornou mais acessível, tanto em seu aspecto de produção, quanto de exposição de imagens, principalmente em veículos como redes sociais, em que as conhecidas “selfies” passaram a dominar os registros fotográficos, trazendo um mosaico de identidades a partir de um rápido clique.

O dicionário online Léxico define como “selfie”, a “fotografia que uma pessoa tira a si própria, sozinha ou acompanhada, com recurso de um telemóvel ou smartphone, geralmente para publicar numa rede social”.

Apesar de seu caráter instantâneo, a “selfie” se constitui em uma forma de expressar identidades já que a pessoa que se auto fotografou revela sobre si, permitindo uma leitura car-



regada de sentidos sobre sua identidade pessoal e até de pessoas que convivem com ela, em lugares, épocas e situações que um dia, pelo “congelamento” do momento vivido, se tornarão memória.

No entanto, o filósofo Zygmund Bauman considera que nos tempos atuais, a identidade não está ligada apenas ao âmbito subjetivo de uma pessoa, nem somente atrelada ao contexto social em que ela está inserida, mas ao fenômeno das comunidades virtuais, as quais não contribuem para dar substância à identidade pessoal devido à velocidade com que seus caracteres identitários mudam. Assim, Bauman (2005, p. 32) enfatiza:

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comuns de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não muito tempo.

Nesse sentido, a experiência fotográfica mediada pela escola, se torna essencial para enriquecer a carga expressiva de identidades e memórias das imagens produzidas na atualidade, sobretudo das “selfies”, uma vez que não prioriza a superficialidade identitária das comunidades virtuais, ao que BAUMAN (p.33; 2005) também esclarece “No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”. Assim, o projeto “Retratos e Identidades do Liceu Maranhense: uma vivência da arte da fotografia no cotidiano escolar”, foi criado com a perspectiva de proporcionar aos educandos das 2^{as.} e 3^{as.} séries do Ensino Médio, do turno noturno, do Centro de Ensino Liceu Maranhense um fazer fotográfico mediado por conhecimentos históricos, estéticos, lúdicos e sensíveis que muito agregam às imagens.



Sobre o Centro de Ensino Liceu Maranhense e o projeto “Retratos e Identidades do Liceu Maranhense: uma vivência da arte da fotografia no cotidianos escolar”

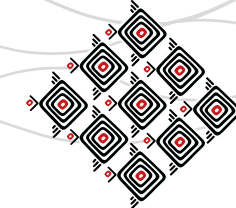
O Centro de Ensino Liceu Maranhense, situado na área medial da cidade de São Luís, é uma escola que possui educandos oriundos dos mais diversos bairros da capital e ainda de outros municípios próximos, bem como de classes sociais distintas.

No cerne da questão pedagógica desse centro de ensino está a consideração deste variado contexto advindo da heterogeneidade de seu alunado, fato claramente exposto no Projeto Político Pedagógico desta escola:

Conhecer a comunidade em que estão inseridas e, portanto, sua clientela, suas necessidades, potencialidades e expectativas, adequando a elas seu trabalho de atendimento educacional é a única forma possível para a Escola atender às suas finalidades – formar cidadãos conscientes e capazes, fornecendo, ainda, os conteúdos e habilidades necessários à sua melhor inserção no ambiente social (SILVA, ANA JULIA et al., 2013, p. 20).

A fim de contribuir para uma formação mais crítica dos educandos do turno noturno do Centro de Ensino Liceu Maranhense, o projeto “Retratos e Identidades do Liceu Maranhense: uma vivência da Arte da Fotografia no cotidiano escolar”, busca trabalhar com uma realidade que é corriqueira entre eles, a de que apresentam grande interesse pelo celular e o utilizam muito, não apenas para “bate-papos” em redes sociais, mas também para tirar as populares “selfies”.

O presente projeto foi estruturado com base na experiência dos alunos com as “selfies” feitas com o uso da câmera de aparelhos celulares e seus recursos, as quais exprimem a identidade deles, aliada aos conhecimentos compartilhados em sala de aula a respeito da origem da fotografia, os avanços alcançados em cada época, contribuições de diversos estudiosos e inventores ao longo dos tempos, a importância das imagens fotográficas como registros de memória e sobre



a fotografia na atualidade, a fim de proporcionar um fazer fotográfico mediado pelo conhecimento. Assim, para a realização, o mesmo foi organizado em três momentos: aulas com pesquisas, apreciação de fotos antigas e atuais, leituras de imagens fotográficas; elaboração de releituras fotográficas com reflexão, comparação e debate sobre as mesmas e ainda, acerca do processo de produção destas; culminância com uma exposição fotográfica.

Sobre as exposições

A primeira exposição foi realizada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em parceria com o curso de Comunicação Social, por meio do seu Laboratório de Fotografia, no período de 14/11/2017 a 30/11/2017.

Nela os alunos puderam perceber a receptividade do público às produções fotográficas que realizaram e deram entrevista sobre a importância da experiência proporcionada pelo projeto “Retratos e Identidades do Liceu Maranhense: uma vivência da arte da fotografia no cotidiano escolar”.

A segunda exposição foi possível por meio de inscrição em chamada pública para a Galeria Trapiche Santo Ângelo, espaço cultural pertencente à Prefeitura de São Luís (MA), sendo selecionada para acontecer no período de 20/08/2018 a 14/09/2018.

Por se tratar de um outro espaço de artístico, além da exposição de fotos, os educandos foram convidados a participar de palestras e oficinas. Tudo devidamente registrado por veículos de imprensa escrita e de vídeo. (Vide imagens que seguem).

Considerações Finais

O caráter pedagógico do projeto “Retratos e Identidades do Liceu Maranhense: uma vivência da Arte da Fotografia no cotidiano escolar”, justifica-se ao familiarizar o aluno com novas



práticas de produção de imagens que reúnem conhecimentos histórico-artístico, étnico, estético, ético e cultural, os quais muito contribuem para a consciência e expressão de sua própria identidade, da do outro e ainda, do reconhecimento do registro fotográfico como memória.

O projeto “Retratos e Identidades do Liceu Maranhense: uma vivência da Arte da Fotografia no cotidiano escolar”, na medida em que se estrutura sobre um ato fotográfico mais consciente, busca estimular o aluno a superar o gesto automatizado, aquele que muitas vezes promove uma banalização da fotografia no mundo atual e conseqüentemente um olhar superficial acerca da experiência proporcionada por esta. Afinal, a imagem captada em uma rápida selfie, exposta em redes sociais, se espalha, ou como se diz na linguagem tecnológica atual, “viraliza” velozmente e dá margem a diferentes entendimentos, inclusive os equivocados. Nesse sentido, o respeitável fotógrafo americano Arnold Newman alerta que: “A máquina fotográfica é um espelho dotado de memória, porém incapaz de pensar”. Assim, um projeto dessa natureza possui uma importância pedagógica ímpar porque dentre outros benefícios, media o fazer fotográfico contribuindo para que o educando reflita e selecione antes de postar.

Campanholi (2014, p. 8) reforça que:

Por isso é uma tão importante ferramenta mediadora no processo de produção do conhecimento, visto que numa sociedade cada vez mais visual, o docente aproxima a realidade do conteúdo estudado à realidade do aluno através das fotografias, resgatando, então, o encantamento, a curiosidade, o prazer em descobrir e aprender

Neste contexto, destaca-se o caráter pedagógico da fotografia no que diz respeito ao uso dessa mídia no aprendizado, na compreensão e na apropriação do conhecimento através das releituras compostas em registros fotográficos. Portanto, alicerçado no uso pedagógico da fotografia, o projeto “Retratos e Identidades do Liceu Maranhense: uma vivência da Arte da Fotografia



no cotidiano escolar”, compromete-se com o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa para alunos do turno noturno do Centro de Ensino Liceu Maranhense.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/ Educação Contemporânea: consonâncias internacionais (org.)**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BAUMAN, Zygmunt . **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

BUENO, Luciana Estevam Barone. **Linguagem das Artes Visuais**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

CORTELAZZO, Patrícia Rita. **A História da Arte por meio da Leitura de imagens**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

CUNHA, Ivanilde da Silva. **Diversidade na Contemporaneidade**. Disponível em: www.artigonal.com. Acesso em: 27 de agosto de 2014.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papius, 1193.

JANSON e JANSON, H. W., Anthony F. **Iniciação à História da Arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. <https://www.lexico.pt> acesso em 19-10-2017.

MARTINS et al, Júnia Mara Dias. **Fotografia, Memória e Identidade: uma experiência fotográfica numa comunidade rural do Estado de Pernambuco – Brasil**. Disponível em: <congresso.pucp.edu.pe>2013/12. Acesso em 22/08/2018.

SILVA, Ana Julia et al. **Projeto Político-Pedagógico “Educando gerações e transformando realidades”**. São Luis (MA). 2013.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.



ARTE PARA *PLAYLIST*: EXPERIMENTO DE DESIGN GRÁFICO NOS CURSO DE ARTES VISUAIS DA FURG

Fabiane Pianowski¹ - FURG
Gabriel da Silva Medeiros² - FURG

Resumo

O artigo é um relato de experiência do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Introdução ao Desenho Gráfico ministrada o primeiro semestre dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e do projeto de ensino associado à disciplina "Design Gráfico aplicado às Artes Visuais". A proposta "Arte para Playlist" uniu música e produção gráfica como estratégia motivadora aos estudantes para a realização do trabalho final da disciplina. Os resultados gráficos obtidos com a proposta foram de grande qualidade, demonstrando a importância da proposição de atividades significativas aos estudantes para um melhor aprendizado e desempenho.

Palavras-chave: Ensino de arte. Design gráfico. Tecnologias.

Introdução

A reflexão deste breve relato de experiência relaciona-se ao desafio de ministrar a disciplina de Introdução do Desenho Gráfico para calouros dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Trata-se de uma disciplina de sessenta horas de carga-horária, ministrada no primeiro semestre dos respectivos cursos para duas turmas de aproximadamente vinte e cinco discentes no laboratório de informática. Por ser

1 Doutora em Artes Visuais pela Universidad de Barcelona. Professora Adjunta do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande - FURG1 nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais e de Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa Artes Visuais em Estudo - AVE. E-mail: fabiane.pianowski@gmail.com

2 Graduando do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Autodidata em Adobe Photoshop. Bolsista do Projeto de Ensino *Design Gráfico aplicado às Artes Visuais*. E-mail: gabrielmedeiros18@gmail.com



uma disciplina do início da grade curricular o enfoque da mesma está direcionado para a história e fundamentos do design gráfico, bem como para o uso de softwares destinados ao desenho vetorial e tratamento de imagens.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento dos programas computacionais e a importância do aprofundamento do estudo dos elementos da linguagem visual foram utilizadas algumas estratégias para um maior aproveitamento do processo de ensino- aprendizagem dos conteúdos da disciplina, neste sentido, optou-se por priorizar o estudo teórico-prático dos fundamentos do design gráfico de modo que se deixou de livre escolha para os estudantes a utilização dos programas para execução das tarefas, de forma que as mesmas podiam ser realizadas pela plataforma online de design gráfico denominada *Canva* (www.canva.com) ou por softwares de desenho vetorial e tratamento de imagens como *Adobe Photoshop*, *Adobe Illustrator*, *Inkscape*, *Gimp*, *Corel Draw* etc.

A fim de potencializar a utilização desses programas, foi proposto um projeto de ensino – aprovado por edital interno da universidade– no qual o bolsista ministrou um curso em horário extraclasse com o objetivo de aprofundar o conhecimento das ferramentas do Adobe Photoshop àqueles estudantes interessados.

Como estratégia de motivar os estudantes a produzirem uma peça gráfica como trabalho final, no qual pudessem utilizar os conceitos aprendidos e ao mesmo tempo expressar-se artisticamente de modo significativo, foi proposta a tarefa "Arte para *Playlist*", associando interesses musicais à produção gráfica dos mesmos.

Design Gráfico e Artes Visuais

Por design gráfico entende-se o processo de unir textos e imagens com o objetivo de produzir ideias e informações, sendo um campo de atuação variado onde é possível desenvolver diver-



sas atividades: da ilustração à identidade visual, da animação à produção multimídia. Segundo Richard Hollis (2000, p. 4), as três funções mais antigas e básicas, desde as artes gráficas, cabíveis ao design gráfico são: identificar – dizer o que é; informar e instruir – indicar uma direção, posição, escala; e apresentar e promover – chamar a atenção e transmitir uma mensagem. Portanto, um projeto gráfico voltado às artes visuais dirige-se à um determinado público, foi solicitado por um artista ou grupo de artistas (ou instituição que reúne artistas), tem por finalidade identificar, divulgar, preservar ou dar forma à algo e pode ser considerado um elo intermediador entre os artistas e o público espectador daquela manifestação artística em particular.

De acordo com levantamento realizado a partir da análise da mostra e do catálogo da 9a Bienal Brasileira de Design Gráfico, foi possível afirmar que existe uma notável participação de projetos de design gráfico voltados ao circuito cultural-artístico, visto que do total de 282 projetos analisados, cerca de 96 destes disseminavam algum tipo de conteúdo relacionado ao circuito cultural-artístico, o que representa 34,04%, pouco mais de 1/3 do total de trabalhos expostos (Piaia, 2013, p.40).

A conclusão dessa pesquisa nos indica a importância do artista visual ter conhecimentos consolidados na área do design gráfico, visto que ambas áreas se interrelacionam ativamente na produção de sentido, de modo que o poder da criação e a emoção são fundamentais no trabalho tanto de designers quanto de artistas (BELCHIOR & RIBEIRO, 2014, p. 69), e as fronteiras entre arte e design muitas vezes se apagam:

A legibilidade e a função imediata cedem lugar para a linguagem gráfica em que o significado se apoia na própria linguagem. Não se trata de acrescentar um elemento decorativo e usar muitas cores ou efeitos especiais, mas de usar a tecnologia e os materiais com inteligência, isso é perceptível em vários desses projetos. Ter um traço diferenciado que pode provocar o estranhamento necessário para a construção do conhecimento do novo. Fazem-nos querer tocar, sentir, ver, ouvir, entender, compartilhar. Parece inevitável, diante desses trabalhos, uma avaliação imediata e subjetiva “do tipo ‘gosto’ ou ‘não gosto’”. Os vínculos afetivos



despertados por resultados inesperados precisam conviver com as relações de mercado e os resultados, geralmente mais objetivos e pragmáticos. Sem dúvida, experimentações projetuais não se aplicam a qualquer produto ou cliente, mas são importantes para aqueles que trabalham com inovação (ROSSI apud CONSOLO, 2009, p. 170).

Portanto, o design quando se aproxima da arte, é inconformista e transgressor, e a arte ao incorporar as técnicas e princípios do design, amplia suas possibilidades poéticas. De forma, que o aprofundamento das teorias e técnicas do design gráfico pelos discentes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais torna-se de grande relevância.

Projeto de ensino: potencializando o processo de ensino-aprendizagem

A fim de proporcionar um melhor desenvolvimento das atividades propostas nas disciplinas da área do Design Gráfico dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, potencializando o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados e auxiliando os estudantes na construção de um conhecimento mais sólido na área foi proposto o projeto de ensino "Design Gráfico aplicado às artes visuais", aprovado no Edital Interno de Bolsas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (EPEC) no ano de 2018. Este projeto tem como um dos seus objetivos a oferta de cursos de softwares específicos na área do design gráfico, desta forma, foi realizado no primeiro semestre de 2018 o curso "Photoshop para Curiosos", curso básico do software Adobe Photoshop, voltado especialmente aos discentes dos cursos, mas também com vagas para o restante da comunidade universitária e externa.

O Photoshop é um programa de tratamento de imagem extremamente versátil e comumente utilizado no universo do design, em suas mais diversas modalidades. Tendo em vista que o conhecimento técnico do professor em formação (bolsista do projeto e calouro no curso de Licenciatura em Artes Visuais) foi inteiramente prático, autodidata e influenciado pela curiosidade



de aprender e se aprofundar, dada a abrangência do software, foi utilizada a curiosidade como guia. Segundo Pietrocola (2004): “A curiosidade serve de fio condutor para as atividades, que de outra forma passam a ser burocráticas e exercidas com o propósito de cumprir obrigações”. E somado a ela uma base de conteúdos selecionados por sua ampla gama de possibilidades, instruindo individualmente cada aluno a desenvolver intuitivamente as técnicas que buscavam ao ingressar no curso.

O curso "Photoshop para Curiosos foi ministrado a vinte cursistas no Laboratório de Informática do prédio das Artes Visuais do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e distribuído em cinco encontros de três horas e vinte minutos, cada um deles dividido em duas partes. A primeira era composta de uma parcela do conteúdo, que a cada encontro ia sendo mais aprofundado e migrava pra técnicas e processos mais complexos, levando em conta a experiência adquirida ao longo do curso. A segunda parte era destinada à aplicação das técnicas de forma prática, dentro de um processo de criação livre, com intuito de explorar a curiosidade e instruir cada aluno a desenvolver suas próprias características dentro do software.

Finalmente, foi proposta a realização de um trabalho de conclusão da disciplina, onde o aluno deveria escolher uma música de seu gosto e representá-la visualmente, utilizando as ferramentas experimentadas e técnicas desenvolvidas durante o curso.

Mesmo tratando-se de um curso de curta duração, o desenvolvimento das técnicas dos estudantes foi notável. Aqueles que já tiveram algum contato com o programa conseguiram apresentar evolução e não só aprimorar seu conhecimento como também desenvolver novas habilidades através do uso do software. Os que foram iniciados ao Photoshop através do curso tiveram um grande avance no aprendizado, alguns conseguindo, inclusive, desenvolver técnicas complexas em seus trabalhos finais.

Os alunos foram participativos, contribuindo para o andamento e progressão do conteúdo e sendo ativos e curiosos frente as propostas de livre criação, explorando as ferramentas e técnicas



apresentadas dentro das necessidades que a área do design na qual desejavam atuar exigia. Foi uma experiência extracurricular fundamental para aqueles interessados em aprofundar seus conhecimentos e realizar um bom trabalho final para a disciplina de Introdução ao Desenho Gráfico.

Cabe salientar que, após a conclusão do curso, foi aplicado um instrumento online de avaliação para que os participantes se posicionassem a respeito dos conteúdos abordados no curso, da performance do professor e da infraestrutura oferecida. Os cursistas avaliaram muito positivamente todos os aspectos apontados, sendo a maioria das respostas avaliadas com a nota máxima (cinco) e deixando comentários de incentivo e de solicitações de continuidade do curso.

Estratégia de motivação: conectando design gráfico e música

A disciplina de Introdução ao Desenho Gráfico é uma disciplina de caráter teórico- prático e ao longo da mesma –na medida que a história e os conceitos do design gráfico e os elementos da linguagem e percepção visual foram sendo estudados a partir de diferentes autores (ARNHEIM, 2016; DONDIS, 2015; LUPTON, 2017; LUPTON & PHILLIPS, 2008; MEGGS & PURVIS, 2009; WILLIAMS, 2005)– foram propostas atividades práticas para aprofundamento do aprendizado teórico. Uma vez encerrado estes conteúdos foi proposta a atividade "Arte para *Playlist*".

Esta proposta consistiu primeiramente na escolha de um tema gerador a partir de emoções como admiração, adoração, diversão, ansiedade, temor, estranheza, tédio, calma, confusão, desejo, nojo, compaixão, encantamento, inveja, excitação, medo, horror, interesse, alegria, nostalgia, romance, tristeza etc. Uma vez escolhido o tema, o discente tinha que criar uma lista com músicas de diferentes artistas. Esta *playlist* deveria ser disponibilizada online, através de canais de compartilhamento de vídeos como Youtube (www.youtube.com), Vimeo (www.vimeo.com) ou de serviços de streaming de músicas como Spotify (www.spotify.com), Deezer (www.deezer.com), entre outros.



Fig 1. Capa e contracapa - Projeto *Mind Blowing*
Fonte: M.S., 2018



Fig 2. Cartaz - Projeto *Mind Blowing*
Fonte: M.S., 2018

A partir do tema gerador e da seleção musical o estudante foi estimulado a criar o material gráfico para a sua *playlist* que consistia na capa e contracapa do álbum, no cartaz de lançamento e no selo da gravadora (logotipo).

Os programas utilizados foram de livre escolha, predominando o uso do Adobe Photoshop devido, principalmente, ao curso ofertado em horário extraclasse pelo projeto de ensino, como também o uso do Canva (www.canva.com) plataforma online de design gráfico, uma ferramenta acessível, prática, intuitiva e gratuita; perfeita para amadores e iniciantes na área e que se demonstrou altamente eficaz na realização dos exercícios práticos dos conteúdos teóricos discutidos em aula.

Ao final do projeto, o estudante deveria fazer um relatório do processo, descrevendo as suas etapas e justificando e avaliando as suas escolhas, de maneira a construir um relato reflexivo da sua produção gráfica a fim de entender o seu próprio processo de aprendizagem e visualizar as competências adquiridas com a disciplina.

Como desdobramentos da proposta e no sentido de valorizar a produção dos estudantes foi realizada uma exposição das criações gráficas. Cabe destacar que, foi inserido nos cartazes expostos um código QR –*Quick Response*, código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado por telefones celulares equipados com câmera– a fim de que o público pudesse acessar as *playlists* com o próprio telefone celular na medida em que visitava a exposição.

Também foi criada a *fanpage* "Arte para *Playlist*" na rede social Facebook (www.facebook.com/arteparaplaylist) como forma de compartilhar tanto as produções gráficas como as seleções musicais de cada estudante, aumentando a abrangência do projeto inicialmente pensado para sala de aula.

Arte para *Playlist*: resultados gráficos

Foram aproximadamente cinquenta alunos matriculados nas duas turmas da disciplina Introdução ao Desenho Gráfico oferecida aos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Vi-



Fig 3. Capa e contracapa - Projeto *Nostalgias de um Zé Ninguém*. Fonte: L.L., 2018



Fig 4. Cartaz - Projeto *Nostalgias de um Zé Ninguém*. Fonte: L.L., 2018

suais, de maneira que é impossível expor todas as produções, por este motivo foram escolhidos alguns trabalhos para ilustrar este relato de experiência, tentando abarcar alunos dos dois cursos e o uso de diferentes ferramentas para a realização do trabalho.

A licencianda M.S. relata que não foi fácil a realização trabalho, sendo que uma das maiores dificuldades foi criar a lista de músicas a partir de uma emoção. No curso extraclasse aprendeu o Photoshop que utilizou para sobrepor duas imagens, para demonstrar a ideia que o seu tema gerador "*mind blowing*" (explosão da mente) provoca (figuras 01 e 02).

A licencianda L.L. utilizou o Canva para fazer a capa, a contracapa e o cartaz e o Paint para produzir o selo da gravadora, e relata que apesar de suas dificuldades informáticas não achou o trabalho difícil, conseguindo realizar o que havia idealizado em relação à nostalgia a partir dos conhecimentos adquiridos (figuras 03 e 04).

O estudante de bacharelado C.G. fez o seu projeto no Canva, utilizando o Corel Draw apenas para o ajuste da imagem da contracapa. Sua proposta foi dirigida ao público LGBTQ, intitulando o projeto de "Bem Viados ao Vale" (figuras 05 e 06), no intuito de apropriar-se de uma expressão comum a este coletivo. O selo "Queen Records" também faz referência à cultura LGBTQ.

A estudante de bacharelado A.B. utilizou o programa Adobe Photoshop para plasmar rock e amor. Utilizou o preto para representar o rock e o rosa para representar o amor, utilizando o amarelo-dourado para criar contraste e a tipografia no estilo manuscrito para parecer mais jovial (figuras 07 e 08).

Como pode ser observado nos exemplos citados, os estudantes conseguiram utilizar corretamente os conceitos do design gráficos estudados como: contraste, repetição, equilíbrio, alinhamento, escala, cor, enquadramento, tipografia etc. em seu trabalho final. Além disso, pode-se perceber que a qualidade dos trabalhos não esteve diretamente relacionada aos programas utilizados, posto que mesmo tendo o Adobe Photoshop mais recursos –por se tratar de um software profissional–, especialmente no tratamento de imagens com filtros e efeitos, a plataforma online



Fig 5. Capa e contracapa - Projeto *Bem Viados ao Vale*. Fonte: C.G., 2018



Fig 6. Cartaz - Projeto *Bem Viados ao Vale*. Fonte: C.G., 2018

Canva mostrou-se muito eficiente para o layout final, sendo uma ótima ferramenta intuitiva, gratuita e de livre acesso a ser divulgada e utilizada tanto no âmbito universitário quanto escolar.

Considerações finais

A realização da proposta "Arte para Playlist" foi muito motivadora para todos os envolvidos, criando uma excelente conexão entre professora, bolsista e estudantes, especialmente com os seus desdobramentos: exposição e fanpage, visto que através deles foi possível valorizar e divulgar a produção de alunos ingressantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), motivando-os desde o início de sua trajetória universitária.

O material produzido foi surpreendente, posto que a maioria dos estudantes se comprometeu e se envolveu em todas as etapas do trabalho, demonstrando nos trabalhos apresentados a aplicação dos conteúdos teóricos estudados, como podemos observar nos exemplos citados neste artigo.

O conteúdo da disciplina Introdução ao Desenho Gráfico, especialmente no que tange ao seu caráter teórico, foi repassado de modo a que os estudantes pudessem entender a sua importância tanto na sua produção poética como acadêmica, no intuito de que forma e conteúdo estejam em consonância na apresentação dos diversos trabalhos a serem realizados ao longo do curso, sejam eles teóricos ou práticos.

A experiência também nos permitiu refletir acerca da importância das ferramentas utilizadas no design gráfico no nosso cotidiano, diante da forma com a qual os alunos utilizam-nas para expressarem suas vivências. E nos fez perceber que, mesmo com o domínio das mesmas, o ponto de vista, a curiosidade e a criatividade individual pode engrandecer as possibilidades visuais dentro da produção particular de cada um.



Fig. 7. Capa e contracapa - Projeto *The Best Rock Love Songs*. Fonte: A.B., 2018



Fig. 8. Cartaz - Projeto *The Best Rock Love Songs*. Fonte: A.B., 2018

Referências bibliográficas

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BELCHIOR, Camilo & RIBEIRO, Rita A. C. **Design & Arte: entre os limites e as interseções**. Contagem, MG: Ed. do Autor, 2014.

CONSOLO, Cecilia (Org). **Anatomia do design. Uma análise do design gráfico brasileiro**. São Paulo: Blücher, 2009.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2015. HOLLIS, Richard. **Design gráfico: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. LUPTON, Ellen. **Pensar com tipos**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

LUPTON, Ellen; PHILLIPS, Jennifer Cole. **Novos Fundamentos do Design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MEGGS, Philip B.; PURVIS, Alston W. **História do Design Gráfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

PIAIA, J. A participação de projetos de design gráfico voltados à disseminação de produtos do circuito cultural artístico na 9a Bienal de Design Gráfico. In: **Cultura Visual**, n. 19, julho/2013, Salvador: EDUFBA, p. 27-42.

PIETROCOLA, Maurício. **Curiosidade e imaginação: os caminhos do conhecimento nas ciências, nas artes e no ensino**. Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 119-133, 2004.

WILLIAMS, Robin. **Design para que não é designer**. São Paulo, Callis, 2005.



SEMEANDO CINEMA NO SERTÃO

João Carlos Freitas da Silva¹ - IFG, GO, Brasil
Rhaul de Oliveira - UNICAMP², Limeira, Brasil
Coletivo ECOS do Caminho - Sagarana, MG, Brasil

Resumo

Das semente do baruzeiro, árvore do cerrado brasileiro, nasceu a Mostra Sagarana de Cinema - CineBaru, no dia 26 de outubro de 2017. Fruta das vivências entre ex-caminhantes do projeto O caminho do sertão¹ e os moradores da Vila de Sagarana - MG. Ambos, por sorte ou destino, imersos no sertão de veredas narrado nas obras de João Guimarães Rosa. Durante a primeira edição do CineBaru foram exibidos 22 curtas, realizadas 6 oficinas e 2 rodas de prosa. Um emaranhado de atividades abordaram algumas das inquietações presentes na região, margeando e atravessando temas como: povos tradicionais, cidade e sertão, juventude e mulheres sertanejas, meio ambiente, literatura roseana, etc. Esse texto consta de um relato do encontro de um Jovem nascido em Sagarana, pelas mãos de Dona Sabina parteira, e hoje graduando em Dança no Instituto Federal de Goiás - *campus* Aparecida de Goiânia, e o cinema, a grande tela de construir imaginários.

Palavras-chave: Arte. Cinema. Educação. Meio ambiente. Audiovisual.

1 É nascido de parteira e criado em Sagarana, cerratense, poeta e sertanejo, produtor da 1ª Mostra Sagarana de Cinema - CineBaru. Atou auxiliar de atividades educativas no Município de Uruana de Minas e Agente de leitura em oficinas da Agência de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Vale do Rio Uruçuaia (2017). Tem formação complementar sobre o beneficiamento de produtos extrativistas, irrigação em sistemas orgânicos e agroflorestais, identificação de plantas e ervas medicinais do cerrado e marcenaria, uso e extração de madeira do cerrado. Atualmente é graduando em Dança pelo Instituto Federal de Goiás com interesse nas artes da cena e da linguagem e suas interseções com educação, tradições e meio ambiente.

2 É cerratense, nascido e criado em Goiás, doutorado em Biologia e Biotecnologias Aplicadas na Universidade de Aveiro com períodos sanduíche na Wageningen University (Holanda) e no Asian Institute of Technology (Tailândia) (2013). Possui ainda dois pós-doutorados o primeiro na Universidade de Brasília (2017) e o segundo na Universidade de São Paulo (2018). Atualmente é Professor Colaborador da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Tecnologia, Laboratório de Ecotoxicologia e Genotoxicidade (LAEG), onde faz o seu terceiro pós-doutorado. Integra o Coletivo ECOS do Caminho onde contribui desenvolvimento de atividades no noroeste mineiro, incluindo O Caminho do Sertão (2015), Conselho Consultivo do CRESERTÃO (2016) e a Mostra Sagarana de Cinema - CineBaru (2017). Possui também especialização em Pedagogia Griô e tem interesse em pesquisas e práticas de inovação na área de educação comunitária e libertária.



Introdução

Lembro-me bem dos brilhos dos olhos, dos sorrisos e feições de cada um ali sentado no simples ato de assistir, das crianças correndo ou até dançando em resposta aos filmes, da pipoca, das bocas cheias e o quão bonito se dava tudo aquilo em sua significância “cinema no sertão?” aquilo me soava tão bem e ainda me soa isso de desconstruir o que nem é do sertão, trazer filmes que dizem daquele povo com o poder do cinema nesse lugar, mas talvez a primeira pergunta de todas que me veio à cabeça foi: o que é cinema?

Cinema é um meio de comunicação de massa que surgiu no final do século XIX através dos irmãos Lumière no ano de 1895 na França. É uma arte visual que sem sombra de dúvidas desempenha a função de canal de comunicação que permite a formação de mentes críticas e ainda pode ser considerado um importante mecanismo nos processos educativos (BRITO, 2011).

Ao longo dos anos a sétima arte foi usada para difundir o eurocentrismo em todos os continentes, transformando todos aqueles não-brancos em assunto de seus diários de viagem no processo de colonização. Além de deter os equipamentos, meio de produção da imagem, expuseram nossos homens e mulheres como seres animais em suas telas, criando estereótipos e perpetuando as engrenagens fundamentais da sociedade moderna - o capital, patriarcado e colonialismo.

As imagens, como textos, são formas de representar e encobrir o mundo. Servem para descrever as coisas e lhes dar sentido, suprimindo e integrando, desdobrando e restringindo a realidade ao mesmo tempo. O cinema, como artefato cultural que é, pode e deve ser explorado como forma de discurso que contribui para a construção de significados sociais (PIRES & SILVA, 2014).



Contrahegemónica, a Mostra Sagarana de Cinema - CineBaru realizada entre dos dias 26 e 29 de Outubro de 2017, propôs o cinema enquanto maravilhamento, um espaço de encontro e reflexão junto às comunidades baiangoneiras² fazendo, exibindo e vivendo o cinema no sertão *in loco*, compartilhando de dentro para fora e no seu avesso, inquietações, vivências, saberes, ecologias e valores. Promove-se assim uma imersão no sertão enquanto local de encontro cinematográfico fortalecendo as pessoas que realizam, moram, produzem e pesquisam nos estados da Bahia, Goiás, Minas Gerais e no Distrito Federal. Entendendo a arte como local de criação, assim como Coutinho que argumenta:

A arte talvez seja a maneira mais completa e complexa de ensinar qualquer conteúdo, visão de mundo, experiência ou sentimento. Quais as razões para tal proposição? Contraditoriamente, a mais básica delas parece ser uma negação mesma desta proposição: uma verdadeira obra de arte não quer ensinar nada, não pretende convencer ninguém: ela apresenta experiências, sentimentos, pensamentos e valores, relativizados pela dialética dos personagens, que são essas experiências objetivadas; não determina maneira de ser e de pensar; apenas propõe. Numa palavra: a arte é sua determinação em mostrar, e não em convencer, paradoxalmente termina por fazer dela uma atividade exemplar (COUTINHO, 2013, p. 19).

O CineBaru é o cinema das semente do baruzeiro, uma árvore do cerrado brasileiro ameaçada de extinção que vive em média 60 anos seu fruto é o baru que produz polpa e castanha, sua polpa é consumida por grande parte dos herbívoros do cerrado e sua castanha é umas castanhas tipicamente brasileiras, com grande valor nutricional ela é responsável pelo movimento econômico da região mineira gerando renda para a população. O CineBaru surge de uma articulação idealizada por um coletivo de caminhantes do projeto O Caminho do Sertão, evento anual que propõe uma caminhada sócio-eco-literária baseada na obra de João Guimarães Rosa e nas pautas dos Gerais de Minas. Caminhantes de diversas edições do projeto, organizados dentro do



coletivo Ecos do Caminho, mantêm uma sede em Sagarana, onde pensam o CineBaru e outras atividades culturais, sociais e ambientais.

Durante a primeira edição do CineBaru foram exibidos 22 curtas, realizadas 6 oficinas e 2 rodas de prosa. Um emaranhado de atividades abordaram algumas das inquietações presentes na região, margeando e atravessando temas como: povos tradicionais, cidade e sertão, juventude e mulheres sertanejas, meio ambiente, literatura roseana, etc. Surgindo por conseguinte a constatação da necessidade do desenvolvimento de uma análise visual crítica das imagens, discursos e imaginários possibilitados por esse novo espaço dialógico necessários para se estabelecer o com-fiar entre sujeitos e as suas subjetivações. Esse texto consta de um relato dos encontro de um Jovem nascido em Sagarana, pelas mãos de Dona Sabina parteira, e hoje graduando em Dança no Instituto Federal de Goiás - campus Aparecida de Goiânia, e o cinema - a grande tela de construir imaginários ou nas palavras de outrem:

É através do cinema que muitas visões de mundo são transmitidas pontos de vistas políticos, ideológicos, religiosos entre outros. Por isso o encerra em uma visão da realidade que comporta toda uma carga de sentimento coletivo da humanidade. E desse modo muitos desejos sonhos e ilusões são plantadas e regadas pela arte cinematográfica (BRITO,2011).

Uma das propostas do CineBaru é integrar, a partir da vila de Sagarana, a região de fronteira entre Bahia, Goiás e Minas Gerais e o Distrito Federal, cunhando o termo 'baiangoneiro' e reconhecendo o Mosaico de Veredas – Peruaçu na margem esquerda do rio São Francisco (norte/noroeste mineiro e o sudoeste baiano) como recorte territorial da mostra de cinema. Desta forma, olha-se o território a partir da identidade dos povos do Cerrado e da Caatinga, extrapolando os limites do mapa político. Propõe-se a articulação artística, cultural e, no caso específico, audiovisual que ocupe um espaço de produção e exibição de filmes independentes. Assim, faz-se necessário antes de



mais nada caracterizarmos, mesmo que minimamente, o território de realização dessa mostra de cinema - A Vila de Sagarana. A cultura de Sagarana é cheia de significâncias brasileiras, com a relação muito próxima com a igreja católica tendo celebrações festivas marcadas por períodos advindos das crenças da população. Onde as culturas de cultivo e criação de animais para a alimentação da família se mantém vivas, a cura por benzeção, utilização de ervas e árvores do cerrado para fins medicinais tais práticas advindas das mestiçagens de cultura.

Sagarana

Localizada no vale do rio Urucuia a vila é distrito da cidade de Arinos, no noroeste de Minas Gerais. Sagarana fez parte de um processo de colonização agrícola promovido pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) na década de 70, sendo então o segundo projeto de Assentamento Rural de Reforma Agrária do Estado de Minas Gerais. A pequena parcela da população que vive na parte central da vila trabalhar nos cargos públicos e os moradores das regiões mais afastadas vive da produção rural na venda de queijos, carnes, ovos, frutos, hortaliças, entre outros produções rurais advindos da agricultura familiar, também hoje sendo extraído por grande parte da população da região a castanha do baru. A educação na vila como nos interiores do Brasil se faz precária onde jovens e crianças aprendem de forma mecânica pouco eficaz, por mais que haja esforços por parte de alguns educadores da região onde lhes falta muitas opções de possibilidades. Onde eles tentam se virar com o pouco que tem investido na educação. A seguir pode-se observar dados retirados do site Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

[...]a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 39,63%. Entre 1991 e 2010, essas proporções aumentaram,[...] pontos percentuais e 30,55 pontos percentuais.



Como pode-se constatar que a pequena vila tem um baixíssimo índice de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo. então o cinema como estimulador de fomentos internos que podem chegar até os analfabetos por ter um caráter mais amplo por ser acessado a um número maior de pessoas.

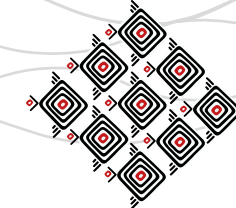
Pelo cinema os homens se podem comunicar, sem que saibam ler... Basta que vejam. No fundo do Mato Grosso ou de Goiás, uma fita exhibe, mostra, informa, comunica, como se portam as urbanidades polidas de Paris, Nova Iorque, Melbourne ou Rio de Janeiro, como livros, jornais, telegramas, cartas, jamais poderiam fazer. [...] Portanto, sem ênfase, o cinema pode e deve ser a pedagogia dos iletrados, dos analfabetos que apenas sabem ler, dos que sabendo ler não sabem pensar, obrigando as inteligências opacas, lerdas e preguiçosas a se revelarem, numa ginástica para compreender, e para acompanhar, e deduzir, e prolongar a fita que, por certo não tem comparação com nenhum dos outros precários e reduzidos e parciais e rudimentares meios de ensino (PEIXOTO, 1929, p. 5).

Como pode-se constatar o cinema tem grande influência no processo de educação de grandes grupos, podendo sensibilizar e fomentar novas relações nos espectadores.

De comunicação que permite inúmeras possibilidades de desenvolvimento humano/social. Pois, uma de suas principais características é a ligação externa e interna com os espectadores. A narrativa fílmica possibilita uma eficaz comunicação entre os indivíduos, pois, todo ser humano dotado de sensibilidade percebe que no universo do cinema existem formas de comunicação (BRITO, 2011).

Os filmes

Os filmes que foram premiados pelo *CineBaru* tiveram relação com a realidade transformadora da região tendo real ligação com os problemas enfrentados pelas comunidades do lo-



cal de ocorrência da mostra. Melhor Filme pelo voto Popular “Rosinha” Direção Gui Campos (Ficção, Brasília, 14min). Melhor Filme pelo Júri “Buracão” Dirreção Camila Oliveira, Teka Simon (Documentário, Aldeia Barra Velha, Bahia, 19min). Menções Honrosas (premiação os filmes que se mostram interligados com as propostas da mostra e relação com os problemas enfrentados pela comunidade.) “Travessia” Direção Fred Bottrel (Documentário, Belo Horizonte, 15min) “Ainda sangro por dentro” Direção Carlos Segundo (Ficção, Uberlândia, 24min) “A retirada para um coração bruto” Direção Marco Antonio Pereira (Ficção, Cordisburgo, 15min).

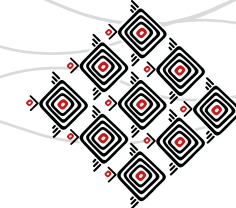
As oficinas e rodas de prosas

No decorrer da produção da mostra viu-se a necessidade da integração de rodas de conversa e oficinas abertas e gratuitas nas manhãs e tardes, antes dos filmes, acontecerem para trazer temas importantes para o contexto local e a relação com o *CineBaru*. As oficinas foram diretamente apoiada por diretrizes de ensino da região que se entregaram em oficinas e mostras ao público escolar.



Oficina 1. MAPEAMENTO AFETIVO

Sagarana é uma vila com apenas 10 (dez) ruas que se desdobram em outra 25 (vinte e cinco) vielas classificadas por letras com “G” onde as casas partem de construções antigas hoje rachadas e em suas maiorias abandonadas por falta de moradores onde a população jovem vai embora para as grandes cidades. Aqui vemos a importância desta oficina de interação *mapeamento afetivo* foi uma oficina facilitada por Kaián Ciasca onde crianças da *Escola Municipal Vasco*



Bernardes de Oliveira (única escola de nível um e dois do ensino fundamental da Vila Sagarana) e moradores idosos da comunidade juntos mapearam a partir de desenhos suas relações afetivas com os locais onde vivem e frequentam na vila. Onde foi mostrada interações construtivas de respeito, contação de experiências, histórias e aprendizagem por parte dos dois grupos de faixa etárias tão diferentes.

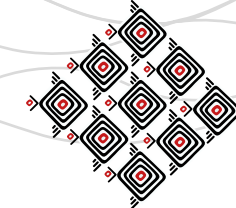
Oficina 2. CAMINHANDO E SEMEANDO CERRADO

O bioma predominante da vila é o cerrado, ela rica em veredas, atravessada por rios como o Boi Preto, Ilha, Marques, Gaio e São Miguel em suas margens as árvores estão sempre verdes que fez contraste com a cor da seca caducifólia que se faz por 9(nove) meses corridos na região. Na vila há *Parque Ecológico Sagarana* que em seus arredores devastados por grandes plantações de lavoura de soja e milho, onde a devastação não só se faz em seus arredores também invadindo veredas e outras áreas protegidas. A proposta da oficina teve como ideal “qual é relação do homem do campo com o cerrado e a importância da preservação?” onde os facilitadores Mariana Ferreira e Renato Nazário ministraram a oficina trazendo as importâncias do cerrado falando sobre a fauna e flora, ocorreu uma caminhada com os participantes da oficina, seu público se compunha de adultos jovens e crianças o passeio foi feito nos arredores da Vila.

Oficina 3. QUINTAL DA DONA SELENITA

Na última década a Vila de Sagarana recebeu insumo governamental para a construção de hortas sustentáveis via o programa PAIS – Produção Agroecológica Integrada e Sustentável. Esse projeto ainda floresce em alguns poucos quintais da Vila de Sagarana. Um deles é o da Dona Selenita, mulher sertaneja da “mão verde” guardiã de saberes e fazeres da terra, camponesa que





contribui para abundância e segurança alimentar no sertão. Ela sozinha faz a manutenção da horta. A ideia da atividade é um mutirão de trabalho vivencial na horta da Dona Selenita prosas, afetos, cafés e fatias de queijo fresco. Vivendo os saberes e fazeres do sertão, facilitadores Rhaul de Oliveira e Camila Alves.

Oficina 4. EXPERIMENTAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO

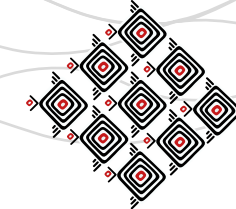
Projeto Saberes em Mosaico com a participação dos alunos do segundo nível do ensino fundamental da escola *Escola Municipal Vasco Bernardes de Oliveira* onde a proposta eco ambiental do cerrado mostrou-se como pode ser divertido aprender sobre o cerrado e entender qual é a importância dos sistemas do bioma.

Oficina 5. INICIAÇÃO TEATRAL NO SERTÃO

A proposta da oficina foi de como fazer teatro no interior do sertão, no qual abordando e trabalhando com os jovens da escola *Escola Estadual Major Saint Clair Fernandes Valadares* (única escola do ensino médio da cidade sendo esta uma das sedes filiais da cidade de Arinos) onde foi proposta técnicas e práticas corporais desenvolvidas pela Cia de Teatro Grande Sertão, além de jogos teatrais e improvisação de cenas voltada para a cultura popular facilitadores Marcello Rodrigues dos Santos e Cia.

Oficina 6. LUZ, CÂMERA, ATOR!

Esta oficina abordou a atuação, na perspectiva da câmera: as semelhanças e diferenças das técnicas da arte do ator e atriz no palco e diante da câmera, facilitada por Marcelo Pelucio. As oficinas de teatro se fizeram deveras marcante para a população sagaranense e arredores onde



um grande grupo de jovens do interior poderiam se ver no teatro. As oficinas foram fomentadoras do início de referências de teatro para a vila, que após o cine baru os jovens da região se uniram para a criação de um grupo de teatro. Onde corpo arte e educação se entrelaçam (re)afirmando novos espaços para a arte na vida de 20 jovens.

Oficina 7. BOLINHA DE SABÃO COM IMAGINAÇÃO

Esta oficina teve como grande fomentador a imaginação das crianças do primeiro nível da educação básica da escola *Escola Municipal Vasco Bernardes de Oliveira* onde foi estimulado e provocado o contato a possibilidades criativas trabalhando com bolhas de sabão, facilitadoras Damiana Campos e Diana Campo.



Oficina 8. FESTIVAL DE PIPAS PELOS CÉUS DE SAGARANA

A oficina de fabricação de pipas estimulou as criatividade das crianças das escolas da região, provocando a interação com as cores dos papéis, madeira, colas, linha de cores diversas estimulando o processo criador de cada uma delas. de forma também que eles integrem uns com os outros criando e brincamos juntos (observação: um menino ficou muito triste por não conseguir fazer ou até mesmo escolher cores, daí outros colegas de forma imediata se ofereceram para criar junto a criança que se desesperava.) participaram da oficina 40 crianças que alternavam em dois grupos com 20 cada, facilitadores Damiana Campos e João Carlos Freitas.





Rodas de conversa e debates

Roda de Conversa 1. GERAIS DA PEDRA: GEOGRAFIA E CINEMA

Bernardo Gontijo (UFMG) e Paulo Junior (diretor do filme *Gerais da Pedra*) a mesa debateu as relações entre geografia, cinema e literatura rosiana na região a partir da experiência do documentário *Gerais da Pedra*.

Roda de Conversa 2. CALIANDRAS: SERTÃO MULHER

Mulheres do Caminho do Sertão com ‘SerTão Mulher’ surge do encontro de mulheres da 4ª edição do Caminho do Sertão, encontro eco-sócio-literário que acontece anualmente na região, onde as mulheres debateram sobre as relações questões e angústias enfrentadas pelas mulheres sertanejas.

Considerações Finais

O cinema se mostrou como fomentador e estimulador de conhecimento, as oficinas e rodas de conversas se fizeram de suma importância enquanto ferramenta de auxílio para o aprendizado e conhecimento. Onde pode se encaixar nas complexidades vividas pelas pessoas que vivem na região sagaranece, casando a amostra com propostas de cunho literário, ambiental, social e político. provocando internidades do ser sertanejo das experiências vivenciadas em que a própria população valorize sua cultura e valores se reconhecendo a partir de si mesmos. O contato com o cinema se faz de demasiada importância para que os pessoas do campo possa se ver em novas possibilidades de conhecimento. De forma que as crianças, jovens, adultos e idosos se vejam dentro dos filmes ”essa coisa de cinema no sertão foi muito bão, vai ter denovo?”.



O encanto nos olhos das pessoas que tiveram seu primeiro contato com cinema onde foram exibidos filmes que contextualizam com suas realidades saindo do tipo convencional de filmes que normalmente eles teriam contato, quis novas possibilidades poderam ser tocadas por partes dos filmes da proposta onde o cinema se encaixa na realidades daquelas pessoas. Ao ver que comunidade estava realmente ali construindo e desconstruindo muita coisa.

Houve grande aprovação da proposta por parte da comunidade. Trazendo essa gama de novas possibilidades, onde o cinema e educação se mostraram entrelaçados, no que foi proposto aos grupos que tiveram contato com a amostra. O cinema se encaixa muito bem na proposta de (re)criação e enfrentamento onde surge a resistência da possibilidade de perda da cultura sertaneja da região.

Referências bibliográficas

DUARTE, Rosália D. ; **ALEGRIA**, João F.. **Estética Audiovisual**: um outro olhar para o cinema a partir da educação. 2008

DEUS, Ana Iara S.; PEREIRA, Carmem R.. LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCACAO: APROXIMACAO DO CINEMA COMO ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL.

BRITO, Raylane B.; **FREIRA**, Ermaela Cícera S.; **FÉRRIZ**, Adriana F.; **FÉRRIZ**, José

Luís S. 2011. A SÉTIMA ARTE NA EDUCAÇÃO: O CINEMA COMO LAÇO EDUCOMUNICATIVO.

Sites:

O Atlas. Disponível em < http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/arinos_mg>.

Acesso em 13/08/2018.



Notas de rodapé:

1 O projeto O Caminho do Sertão que desde 2014, anualmente, promove uma caminhada sócio-eco-literária da Vila de Sagarana até o Parque Nacional Grande Sertão: Veredas, quase 200km a pé numa mistura de folia de reis, trabalho de campo a partir da obra de Rosa, militância ambiental pela preservação do Cerrado e experimentação social atravessada por conceitos de turismo de base comunitária.

2 Povo Baiangoneiro, fruto do hibridismo cultural entre baianos, goianos e mineiros, que vivem na Fronteira Cultural do Marco Trijunção, região que ao mesmo tempo também é uma fronteira artificial inventada pelos geógrafos de pranchetas oficiais do Estado Republicano não traduzindo a realidade da formação histórica desse território nem expressa a unidade de sua Cultura e Identidade ancestrais.



MATERIAL DIDÁTICO – DA CONCEPÇÃO À EXPERIMENTAÇÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE “CASA DE MÃO PARA DESENHO CEGO”

Joelma Hemenegilda Sena¹ - UFMG

Resumo

O presente artigo aborda o uso de material didático-pedagógico para o ensino/aprendizagem em artes a partir do relato desde a concepção e confecção do material até as experimentações ocorridas com alunos da Disciplina Laboratório de Licenciatura II da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, com alunos do quinto ano da Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes e com alunos do nono ano e do Projeto Entrelaçando da Escola Municipal Lourenço de Oliveira. O material foi desenvolvido para trabalhar o desenho cego, técnica amplamente utilizada para melhorar a percepção visual e conferir maior fluidez ao traço. A partir da prática foi possível compreender que é fundamental conhecer o perfil do público a quem se destina o material didático quando de sua concepção para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados com sucesso.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem em artes. Material Didático. Desenho Cego.

Introdução

Quando se fala em material didático a imagem que vem à mente em primeiro momento é, quase sempre, de um livro, mas o conceito de material didático é muito mais abrangente. No geral, considera-se didático todo material cujo intuito seja propor experiências que auxiliem no processo de ensino/aprendizagem.

No campo das Artes, Loyola (2016) apresenta um entendimento mais subjetivo acerca do material didático, definindo-o como “conjunto de possibilidades de pensamentos que levem à reflexão do que seja ensinar-aprender Arte e à produção significativa de outros materiais-ações-ideias adequados ao contexto de cada escola-ambiente” (p.16).

¹ Graduanda na habilitação de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: jo_sena@msn.com.



Os estudos sobre materiais didático-pedagógicos específicos para ensino/aprendizado em Artes ainda são muito incipientes. No entanto, as pesquisas existentes apontam para a relevância da figura do professor enquanto propositor de experiências e mediador do processo que estimule a aprendizagem. Loyola (2016) destaca a importância do ser professor-artista:

Nessa perspectiva, é fundamental que o Professor seja uma pessoa envolvida com arte, que seja capaz de provocar estímulos e não apenas cumprir tarefas e distribuir atividades para os alunos. Quanto maior o envolvimento estético do Professor com a arte, maiores serão as oportunidades de pensar e propor experiências que estimulem nos alunos suas habilidades de criação e de senso crítico (LOYOLA, 2016, p. 14-15).

Segundo Loyola (2016), os materiais devem ser pensados de acordo com o perfil do público a que se destina, pois diferentes grupos possuem diferentes vivências bem como diferentes demandas e, portanto, o que instiga determinado grupo pode não se mostrar tão atraente para outro. Por isso, ressalta Loyola (2016), ninguém melhor que o professor para propor materiais que dialoguem com a realidade de cada grupo e, ao mesmo tempo, favoreçam o processo de aprendizagem.

Segundo Loyola (2016):

A concepção de materiais didático-pedagógicos, portanto, envolve pesquisa acerca da expressão artística, implica em reflexão estética. A estética lida com critérios de percepção e julgamento dos valores sensíveis contidos num objeto de arte. Além das questões formais e materiais, envolve reflexões acerca da ideia de criação e do conceito do que seja uma obra de arte, da temporalidade da sua produção, das proposições conceituais que a obra traz etc. (LOYOLA, 2016, p. 15).



A Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – em sua Escola de Belas Artes – EBA – com vistas a estimular essa capacidade de proposição criativa dos futuros professores de Artes Visuais, oferta na matriz curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais as disciplinas de Laboratório de Artes Visuais I e II que promovem a pesquisa e discussão acerca de materiais didáticos e suas possibilidades, a elaboração de projetos de materiais como recursos didático-pedagógicos para o ensino/aprendizagem de artes e o desenvolvimento do pensamento artístico e crítico.

Essas disciplinas culminam em oficinas realizadas em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte para experimentação dos materiais desenvolvidos no decorrer de dois semestres. Como resultado dessas disciplinas foi criado um material didático-pedagógico chamado de “Casa de Mão para Desenho Cego” o qual será apresentado a seguir.

Considerando que o público da oficina de experimentação do material era desconhecido e, ainda, a importância de se conhecer o perfil dos alunos para conceber um material didático-pedagógico adequado, o objeto foi pensado tendo por base uma turma de quinto ano – faixa etária entre nove e onze anos – da Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes, localizada na regional Leste de Belo Horizonte/MG, turma esta acompanhada pela idealizadora do projeto durante o estágio curricular obrigatório.

O projeto e o desenho cego

A ideia surgiu após uma das aulas dada pela professora de artes da Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes em que foi apresentado aos alunos o artista espanhol Joan Miró (1893-1983). Na ocasião, os alunos puderam conhecer um pouco da biografia do pintor e algumas obras do artista e, em seguida, foram convidados a fazerem em seus cadernos desenhos livres inspirados na obra do artista.



É muito comum no decurso das aulas de artes visuais que os alunos digam ao professor que não sabem desenhar quando este lhes pede que façam um desenho. Alguns discentes mais corajosos se lançam à experiência, outros, porém, se veem bloqueados e não conseguem produzir, isso porque durante anos esteve introjetado no inconsciente popular que saber desenhar é um dom e, portanto, somente os indivíduos que nasceram com esta habilidade inata poderiam se aventurar no mundo dos desenhos e da arte. Poucos indivíduos sabem, no entanto, que o desenho, assim como várias outras atividades cotidianas, se aprimora com a prática.

Artistas reconhecidos mundialmente tiveram, antes de atingir o auge de suas carreiras, desafios em dominar o desenho. Segundo biografia do artista espanhol Joan Miró, o artista não lidava bem com as formas, motivo pelo qual Francisco Gali, então diretor da Academia de Artes de Barcelona, estimulou o artista à prática para aprimorar seu trabalho:

[...] Gali advirtió pronto que su nuevo alumno poseía grandes dotes para el color, pero que su dominio de las formas era muy deficiente. Para remediarlo obligó a Miró a tocar a ciegas los objetos que luego reproducía en el papel. Este original método de dibujo - al tacto - dejó una profunda huella en Miró, ya que no solo le familiarizó con el volumen, las texturas y las formas, sino que también fijó su fascinación por los accidentes de las superficies, evidente también en sus desnudos y retratos (LOPEZ, 2008, p. 8).

Existem muitas formas de se desenvolver a faculdade de desenhar, uma delas é o desenho cego – técnica de desenho de observação em que o desenho é produzido sem olhar para o papel. Esta técnica envolve observação atenta e contínua do que se pretende desenhar do início ao fim. Não olhar para o suporte implica, necessariamente, em evitar julgamentos do que se está desenhando, o que leva ao rompimento com os pré-conceitos acerca do certo e do errado. O objetivo deste tipo de exercício é treinar a percepção, o olhar e sua importância, o que culmina em movimentos mais fluidos e traços mais espontâneos.



Para além de ser uma excelente técnica para melhorar o desenho, o desenho cego é, sem dúvidas, ainda melhor para lapidar a forma como os indivíduos passam a ver o mundo. Hoje, atarefadas, raramente as pessoas observam algo com vagar, é sempre uma visão superficial de tudo buscando apreender o máximo de informações sem, no entanto, se ater à essência de nada.

Assim, considerando o prévio conhecimento dos alunos sobre a trajetória de Miró que precisou recorrer às técnicas de desenho para melhorar sua percepção das formas e, considerando também esta dimensão mais subjetiva do desenho cego, o material didático foi desenvolvido.

A “Casa de mão”

A “Casa de Mão para Desenho Cego” é um objeto concebido para trabalhar a técnica de desenho cego. Sua função é cobrir a mão que sustenta o lápis sobre o papel para que não seja possível ver o desenho produzido enquanto se observa atentamente o modelo/objeto retratado. O material trabalha o sentido da visão buscando no olhar e na observação o estímulo para soltar e dar mais fluidez ao traço.

O objeto pode ser produzido com materiais diversos, o importante é que se forme uma estrutura de altura suficiente, recoberta por material maleável e opaco, que possibilite a inserção da mão por baixo da cobertura de modo que a mão possa deslizar sobre o papel fazendo traços com o lápis. O objeto em questão foi feito com estrutura de cano de PVC recoberto por tecido, conforme figura 1.

A escolha do objeto para trabalhar a técnica está ligada ao aspecto lúdico e até misterioso que o material traz em seu cerne. Aguçando a curiosidade que é um gatilho para o aprendizado, o material faz com que o ato de desenhar seja divertido, sem cobranças, com leveza e em um ambiente de descontração, o que leva o participante a se abrir para a experiência da linha. Esta proposta dialoga com a obra de Joan Miró que, conforme já mencionado, utilizou o desenho ao



Fig. 1. Vista Interna da estrutura do objeto –
Foto: Fabiana Soares da Silva.



tato para melhorar sua percepção de formas. O diálogo com o artista diz sobre a importância da técnica e da prática, e da importância de se utilizar os sentidos para trabalhar artes.

Metodologia inicialmente proposta

O projeto foi desenvolvido dentro de uma abordagem humanista considerando o papel do professor de criar condições para que o aluno aprenda a partir de sua experiência. Para realização da experiência seriam necessárias carteiras e cadeiras em número igual ao de alunos, quatro folhas de papel A4 e um lápis por aluno.

O material foi idealizado para utilização no decorrer de uma hora aula que equivale a sessenta minutos. Inicialmente a ideia era que os alunos trabalhassem em duplas e desenhassem uns aos outros e o tempo de duração da aula seria dividido em quatro etapas tendo a primeira e a quarta etapa quinze minutos cada e a segunda e terceira, trinta minutos no total.

Na primeira etapa seria feita a montagem participativa do material e uma avaliação diagnóstica com o intuito de identificar como o desenho é visto pelos alunos e, mediante os comentários dos alunos, far-se-ia uma explanação acerca do desenho, a importância da prática e das técnicas e, por fim, haveria uma explicação a respeito do funcionamento do material didático e de como a atividade seria conduzida.

Na segunda etapa, seria trabalhada a primeira técnica: o desenho cego. Já divididos em duplas, enquanto um dos alunos posava como modelo o outro utilizaria o material didático para desenhar o colega. A cada cinco minutos de prática, inverter-se-iam as posições e quem estava desenhando passaria a ser modelo para que o modelo anterior pudesse ser o desenhista. Ao final desta etapa cada participante teria feito dois desenhos.

Já na terceira etapa seria trabalhada a segunda técnica, o desenho ao tato. Seriam depositados objetos no interior da estrutura e os alunos, então, compartilhariam o material didático a fim



Fig. 2. 3ª Experimentação – Foto: Murilo Araújo Rodrigues



de tocar às cegas os objetos em seu interior para, em seguida, individualmente, reproduzi-los em desenho no decorrer dos dez minutos destinados a esta etapa. Os participantes poderiam, se assim o desejassem, alternar os objetos decorridos cinco minutos ou permanecer com os mesmos objetos durante todo o tempo disponível para realização da atividade.

Para finalizar, na quarta e última etapa, nos quinze minutos restantes, os alunos seriam convidados a uma autoavaliação de sua participação nas atividades propostas e a uma avaliação do material didático. Sentados em círculo, os participantes que se sentissem à vontade poderiam mostrar seus desenhos e comentar a respeito da experiência. Quanto à avaliação do material didático, os participantes poderiam falar sobre sua percepção, se o uso do material contribuiu de alguma maneira para o aprendizado bem como dar sugestões para melhorias do mesmo e/ou da metodologia utilizada. Esta avaliação feita pelos participantes auxiliaria nas futuras reformulações do material.

Primeira Experimentação – Alunos da disciplina Laboratório de Licenciatura II da EBA

Os materiais didáticos elaborados, antes de serem levados às escolas, são previamente experimentados entre os alunos da disciplina Laboratório de Licenciatura II. Esta primeira experimentação é uma rica oportunidade para que surjam proposições no coletivo de melhorias dos objetos ou da própria metodologia de aplicação. É também uma maneira de prevenir alguns desarranjos quando da experimentação com alunos.

Após a experimentação duas propostas de adequações surgiram e foram acatadas. A primeira proposta referia-se ao tempo de pose que deveria ser reduzido de cinco para três minutos, pois cinco minutos seria tempo demais e os alunos poderiam se dispersar, além disso, menos tempo representaria mais prática. A segunda proposta referia-se ao uso de apenas uma das técnicas, o desenho cego, para que esta fosse melhor apreendida pelos alunos em virtude do pouco tempo disponível para a atividade.



Fig. 3. Imagens produzidas durante a 1ª Experimentação – Fonte: Acervo pessoal



Uma terceira sugestão foi deixada como possibilidade após a experimentação que foi o desenho coletivo. A ideia é que folhas circulem em sentido horário ou anti-horário e cada aluno tenha um minuto para fazer seu traçado de acordo com a observação para, ao final o resultado ser uma composição construída coletivamente.

Assim, após a primeira experimentação, a metodologia de uso do material didático se restringiu a três etapas: montagem coletiva do objeto e conversa inicial; prática; e espaço de fala para os alunos relatarem sua experiência. Cada etapa com duração prevista de vinte minutos aproximadamente.

Segunda Experimentação – Quinto ano da Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes

A segunda experimentação ocorreu com a turma para a qual foi idealizada, alunos do quinto ano, com idade entre 09 e 11 anos. A primeira etapa teve início com a montagem coletiva do material e ocorreu tal qual foi planejada, respeitando o tempo de quinze minutos de duração. A montagem coletiva foi importante, pois os alunos se sentiram incluídos no processo desde o início, o que favoreceu a identificação com o objeto e consequente imersão na experiência. Despertou nos alunos ainda, de maneira subjetiva, aspectos atitudinais como cooperação, organização, respeito e envolvimento.

Zabala (1998), diz que:

Em termos gerais, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (ZABALA, 1998, p. 48).



Fig. 4: Imagens produzidas durante a 2ª Experimentação – Fonte: Acervo pessoal



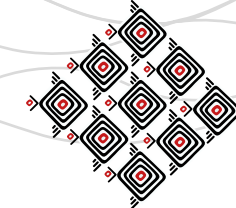
A conversa inicial também ocorreu conforme o esperado. Os alunos foram convidados a relembrar a aula em que aprenderam um pouco sobre o artista Miró, os alunos falaram sobre suas experiências com desenhos, sobre técnicas que conheciam e, em seguida aqueles que não conheciam a técnica do desenho cego obtiveram uma explicação à respeito da técnicas e seus objetivos. Todos muito curiosos queriam partir logo para a prática, então os alunos foram instruídos sobre o funcionamento do material didático e como a atividade seria conduzida para, então, iniciarem as atividades.

A etapa de prática precisou ser readequada, como os alunos estavam bastante ansiosos, para experimentar o material e queriam todos utilizá-lo ao mesmo tempo, a idéia de trabalhar em duplas foi deixada de lado. Ao invés de um aluno posar para que o outro o desenhasse e após três minutos houvesse o revezamento, a proponente da atividade e a professora de artes da turma posaram de modelos para que, assim, todos pudessem desenhar.

A cada três minutos os alunos encerravam os desenhos e podiam olhar os resultados. Um momento divertido e de total descontração. Entre risos e deboches os alunos foram se desapegando do conceito do desenho perfeito e entendendo o quanto a prática e a técnica podem ser libertadoras.

A etapa durou cerca de vinte minutos e cada aluno fez quatro desenhos. Após a primeira experimentação foi pensado que com menos minutos por desenho poderiam ser feitos mais desenhos, mas, ao final, o tempo descontraído entre um desenho e outro pareceu fazer mais sentido que se prender à quantidade de desenhos.

A existência de um planejamento de aula deve ter caráter orientador, mas nunca enrijecedor. É importante estar atento às demandas dos alunos e, a partir daí, adequar as atividades propostas para que a maioria seja contemplada no processo de ensino/aprendizagem. A esse respeito, Gauthier (1998), cita Clark e Dunn (1991):



[...] Os professores que planejam de uma maneira demasiado rígida e detalhada se concentram às vezes demais no conteúdo e não o bastante nas necessidades dos alunos. Isso pode impedi-lo de tirar vantagem dos momentos propícios ao ensino que surgem quando os alunos fazem perguntas e dão respostas inesperadas (CLARK; DUNN, 1991 apud GAUTHIER, 1998, p. 200).

A terceira etapa compreendeu a fala dos alunos acerca da experiência na qual todos os alunos participaram mostrando o desenho que julgaram ser o melhor dentre os quatro que fizeram. Este momento de fala é duplamente importante, pois o aluno se dispõe a ouvir o outro e com ele aprender, bem como aprende a se expressar e, ouvindo a si mesmo, ganhe confiança em sua fala, em seu trabalho e em si mesmo. A transcrição de algumas opiniões dos alunos sobre a experiência diz mais que qualquer relato:

Eu gostei da experiência, mas foi um pouquinho difícil... segurar para não olhar (IARA, 2018)

Foi legal porque é muita curiosidade (MARIANA, 2018)

Eu achei muito legal a experiência só que é um pouco difícil, eu não gostei do meu desenho 'por causa que' (sic) ficou feio (GABRIELE, 2018)

Nessa parte aqui eu 'tava' (sic) roubando. Foi legal. (GUSTAVO, 2018)

Terceira Experimentação – Nono ano e Projeto Entrelaçando² da Escola Municipal Lourenço de Oliveira

A terceira experimentação ocorreu em forma de oficina, com duração de cinquenta minutos, realizada com duas turmas da Escola Municipal Lourenço de Oliveira, uma de nono ano, cujos alunos têm entre 13 e 15 anos e a outra com alunos do Entrelaçando, com idade entre 11 e 14 anos, ambas com perfil diferente dos alunos da Escola Wladimir de Paula Gomes.



Fig. 5: Imagens produzidas durante a 3ª Experimentação – Fonte: Acervo pessoal

² Projeto de Correção de Fluxo, para estudantes do 2º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH – implantado por meio da Portaria SMED Nº 190/2010.



Como a duração da hora/aula na escola é de cinqüenta minutos, ou seja, dez minutos a menos que na Wladimir de Paula Gomes, e como a atividade foi realizada no pátio da escola, espaço alternativo à sala de aula, o material precisou ser montado antes da chegada dos alunos para se adequar tempo e espaço disponível de forma a possibilitar o andamento da atividade. Quando os alunos chegaram, em um primeiro momento, tiveram a curiosidade característica que o material desperta.

A conversa inicial teve origem na curiosidade dos alunos e perpassou pela prática do desenho, a técnica de desenho cego e pela experiência do artista Miró com as formas. Foi uma conversa mais breve já que a turma composta por adolescentes pedia algo mais dinâmico, assim a prática teve início.

Na primeira rodada de desenhos os alunos se queixaram sobre o constrangimento de observar o colega, mas ao término todos se divertiram com o resultado. Para as próximas rodadas o tempo foi reduzido de três para dois minutos, de dois para um, de um para trinta segundos para que a atividade ficasse mais dinâmica e não causasse constrangimentos. Em seguida a proposta de desenho coletivo que era uma possibilidade dentro da primeira experimentação foi retomada e passou a integrar as atividades. Esta segunda etapa durou cerca de trinta minutos, conforme previsto.

Nos dez minutos restantes os alunos que se sentiram à vontade comentaram sobre a experiência. Ao final, os alunos escolheram os desenhos que mais gostaram para que fosse feito um mural. Nesta oficina foram produzidos muitos desenhos e os alunos se divertiram. Apesar das adaptações feitas de última hora para atender ao perfil das turmas, no geral, o objeto teve boa aceitação entre os alunos.

Considerações finais

Desenvolver/experimentar material didático-pedagógico para o ensino/aprendizagem em Artes Visuais não é uma tarefa fácil. Demanda tempo, demanda pesquisa, demanda um pensa-



mento artístico acima de tudo. Os experimentos do mesmo material em espaços diferentes ratificam o que Loyola (2016) diz a respeito da necessidade de se conhecer o perfil do público a quem se destina: saber idades, contexto social em que estão inseridos, seus conhecimentos prévios, para que as atividades sejam mais bem direcionadas.

O material didático não é uma forma na qual se pode encaixar todos os alunos de forma homogênea. É, antes, uma estrutura vazada que permite que o conhecimento possa expandir para além de seus limites. Não é o fim em si mesmo, mas um dos meios para que o processo de ensino/aprendizagem se estabeleça.

Assim, ser professor é mais do que distribuir atividades, é saber propor atividades que conduzam ao aprendizado e, sobretudo, saber lidar com os desvios que podem ocorrer a partir de suas propostas e ter habilidade para contornar situações. Estar no ambiente escolar é desafiador e conviver com os alunos traz sempre muito aprendizado. Olhar atento, paciência, criatividade, perseverança entre outros são características que devem ser cultivadas para desempenho da atividade de forma afetuosa e harmônica.

Referências bibliográficas

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUI, 1998. 480 p.

LOPEZ, Emílio (Coord.). **Grandes maestros de la pintura – Miró**. Barcelona / Espanha. Editorial Sol 90, 2008.

LOYOLA, Geraldo. **Professor-artista-professor: materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/EBAC-A9GJ98>>. Acesso em: 09 de julho de 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p



DIÁLOGOS TRANSESTÉTICOS: A ESCOLA-CIBORGUE E A PERFORMANCE DO ALUNO-CIBORGUE

Luís Augusto de Paula Lacerda Pacheco¹ - UFG

Resumo

Este artigo é uma extrapolação de um caminho possível a se considerar no âmbito da docência ao se permitir pensar que existe uma escola física e uma escola que acontece nas redes sociais nos espaços cibernéticos. A cibercultura e o ciberespaço são temas que já se desdobraram na antropologia, sociologia e filosofia como campo de estudo conciso, com seus pensadores e teóricos próprios, principalmente nas duas últimas décadas. Pensando no contexto da educação, da Arte-educação, propõe-se um deslocamento do assunto para além do campo da tecnologia sob um olhar reflexivo de como estas questões afetam o estudante; também um vislumbre que se entende ser uma nova escola e um novo aluno, caracterizado pela sua performance. A ótica inicial é docente, mas busca-se embasamento em alguns autores que já abordam o assunto e contribuem para o aprofundamento das questões pensando-se na escola.

Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Escola-ciborgue. Aluno-ciborgue. Performance.

Introdução

Percebe-se a necessidade de se lançar um olhar sobre a escola pensando como ela ocorre dentro da cibercultura. A escola deixou de existir apenas enquanto espaço físico, sua materialidade e seus átomos também existem em linguagem computacional binária, em enredos que deslocam os acontecimentos dela para linguagem de vídeo (vídeos institucionais e curtas metragens) e fotografia (selfies, fotografias institucionais e de eventos) que são postadas nas redes sociais,

¹ Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, pela Universidade Federal de Goiás, possui licenciatura em Artes Visuais, pela mesma instituição. É professor da rede Estadual de Educação. E-mail: prosque-neo@gmail.com.



ou que são veiculadas nos grupos de mensagens, como o *whatsapp*. A escola de antes parece caminhar na/em direção de uma ciberescola, onde as metodologias são tecnologicamente atingidas por novidades digitais.

Por cibercultura toma-se por base entendimentos de Lévy (1999), que aborda a cibercultura levando em considerações suas tecnologias e modos, como sendo portadoras de benesses, mas também de problemas. E este conceito amarra-se ao do ciberespaço, como sendo desenvolvidos simultaneamente. Neste sentido ele situa a cibercultura como uma das três bombas do século XX citadas por Einstein, ou como a leitura que ele traz de Roy Ascott, o segundo dilúvio (LÉVY, 1999, p. 13).

O autor ao se considerar otimista referente ao fenômeno da internet e o fenômeno do ciberespaço, deixa claro que não é ingênuo de pensar que somente há pontos positivos neles, mas que aquele era um momento de se manter aberto, “pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas da economia dos símbolos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultura” (LÉVY, 1999, p. 12).

Era previsível que se poderia pensar um mundo virtual que neste sentido não necessita ser, especificamente, aquele construído como nos jogos de imersão na realidade virtual. A Word Wide Web (WWW) se mostra como um destes mundos virtuais como potencial para e desenvolvimento da inteligência coletiva (IBID: 145), de um universal que não seja totalizante.

Tais questões previstas e refletidas por Lévy passaram de “profecias” ao palpável desde então. As mudanças também no cenário escolar além de terem ocorrido dentro da expectativa positiva da questão, vendo no acesso à comunicação em rede como um bem pedagógico, além de ser uma das saídas para melhoria da educação pública.

O Censo Escolar de Goiás em 2005, aponta que Goiás já possuía 888 escolas com acesso à internet, sendo que em 2016 esse número já era de 1.002 escolas, o que representa 97 % das es-



colas com acesso à internet no quadro mais recente. Recortando estes números para a cidade de Aparecida de Goiânia, temos 199 escolas com acesso à internet, 94 % das escolas do Município. Segundo Biondi (2007), o grande salto na utilização de computadores pode ser notada entre os anos de 1999 e 2003 onde, respectivamente, passamos de 1,4% para 32,5 %, um tímido começo, mas que já começa a cumprir as previsões que Pierry Levy fez em 1998, quando foi entrevistado no programa Roda Viva, em janeiro de 2001, sobre questões relacionadas ao acesso à internet aos menos favorecidos e sobre a cibercultura.

Durante a entrevista, Lévy foi questionado, pelo sociólogo Teixeira Coelho, sobre esta sua previsão uma vez que a realidade do Brasil para tal seria ainda muito distante em termos do desenvolvimento, pois não havia espaço para a diversidade, um vez que, conforme dados da Xérox (citado por Teixeira Coelho), 56% das conexões no Brasil pertenciam a 1% dos sites ativos, e ainda possuíamos uma grande desigualdade socioeconômica. Lévy, expos razões coesas sobre as más interpretações dessas estatísticas, começando pelo fato deste levantamento não considerar os sites de motores de busca, também não se levou em consideração a possibilidade de acesso através de organizações comunitárias, que podemos hoje conceber como as lan-houses, por exemplo.

Conforme aponta Biondi (2007, p. 16), o impacto do acesso à internet na escola foi expressivo dentro das escolas neste período de quatro anos, enquanto que a presença do laboratório de informática teve uma relação negativa, o que indica uma relação de manuseio e capacitação que ainda não era adequada naquela época.

Outro indicador que evidencia o processo de ciborguização da escola são investimentos em equipamentos de multimídia ou acessórios metodológicos. Mas este indicador é irregular, pois cada gestor escolar estabelece as prioridades de aquisição. Assim, existem escolas com um datashow, ou uma lousa digital, tanto podem existir escolas com 10 datashow's, 8 televisores de tecnologia de led, ou mais. Este fator também pode variar de acordo com o porte da escola, que está ligado ao valor da verba recebida pela instituição.

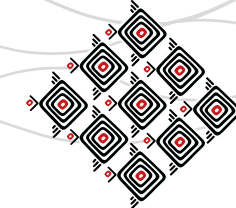


Escolas inscritas em programas como o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela Portaria nº 971 de outubro de 2009, que conforme o artigo 2 visa, dentre outras categorias, a utilização de novas tecnologias com o objetivo de formar um Ensino Médio capaz de articular, dentro dos conteúdos do currículo, as formações geral, científica, tecnológica e cultural com conhecimentos técnico-experimentais.

As portarias de assistência passaram a disponibilizar verbas, para escolas inscritas, através do Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE), que já é uma das linhas de repasse existente, e é conciliada com o programa Pró-escola, para o Estado de Goiás. As verbas são repassadas também de acordo com o número de estudantes da escola, sendo o gestor escolar responsável, em consonância com os membros do conselho e caixa escolar, por utilizar o dinheiro conforme as necessidades da escola, isso teoricamente. Esta verba pode ser utilizada sendo 70% para fins de custo, que são os materiais para utilização no expediente de trabalho, e 30% são para aquisição de capital, que são os bens duráveis e equipamentos e mobília para o patrimônio escolar.

Esta abordagem se faz necessária, para que se possa entender como as escolas se equipam tecnologicamente sendo que existe um percentual que obrigatoriamente deve ser gasto com estrutura e bens duráveis, sendo os equipamentos de mídia e conectividade os mais visados. Aqui, também, necessita-se fazer um recorte de tempo e espaço ao qual se faz as colocações deste artigo. As observações se deram entre os anos de 2013 e 2016, em um Centro de Educação em Período Integral (CEPI)², de Aparecida de Goiânia-GO, que atende apenas estudantes de Ensino Médio, com idades entre 13 e 18 anos.

² Para fins de contexto, trata-se do Centro de Ensino em Período Integral Cecília Meirelles de Aparecida de Goiânia, Goiás. Esta escola está entre as oito primeiras escolas, da região metropolitana de Goiânia, que migraram para essa modalidade de ensino no ano de 2013. Além de professor da disciplina de Artes Visuais, participei como coordenador durante os anos de 2013 e 2014 como coordenador do PROEMI, recebendo formação técnica e acesso aos indicadores.



A abordagem do que chamarei daqui em diante de escola-ciborgue e aluno-ciborgue é fruto de uma reflexão ampliada no ano de 2017, onde tomaram forma através das aulas da disciplina de Diálogos Transestéticos e Cibercultura, ministrada pela professora Dra. Débora Cristina, como disciplina eletiva do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Tais reflexões foram alcançadas e possíveis através do resgate da memória docente à luz de leituras como as de Lévy, Rüdige, Lemos e Felinto, expandidas através de rodas de conversas, apresentação de seminários e não se descarta nem as trocas de experiência das conversas no momento do nosso café.

Na escola-ciborgue, vê-se indícios da ciborguização dos estudantes por tramitarem com novas tecnologias que se acoplam ao corpo, por vezes de forma permanente, ou de forma transitória e temporária o que o torna autônomo em relação à estrutura da escola. Nesta perspectiva existe um movimento intenso dos estudantes no sentido de utilizarem seus dispositivos móveis para imersão ou mesmo para ganhar tempo dentro das atividades escolares.

Cabe salientar que esta alusão, da escola-ciborgue, surge das leituras de André Lemos. Para Lemos (2004, p. 133) cidade-ciborgue pode ser situada na transição da cidade-máquina, economia industrial, para a economia pós-fordista, gestada na era da informação, onde ele deixa claro que não existe um desaparecimento da cidade física, de aço e concreto, mas uma junção da cidade dos espaços físicos e espaços eletrônicos.

Também está presente a ideia de apropriação da ideia do espaço de fluxo de Castell abordada pelo autor, onde atividades múltiplas ocorrem em simultaneidade, assim o Espaço de Fluxo é a organização material de tempo-compartilhado de práticas sociais que funcionam por fluxos (LEMONS Apud CASTELL, 2015, p. 412).

A este aspecto Santaella (2016, p. 50) denominou de espaços intersticiais com passagens instantâneas entre o virtual e o presencial, onde se pode viver *on* e *off line* simultaneamente. Também poderíamos utilizar a metáfora das arcas que dançam entre si, que podem ser vistas a partir de pequenas escotilhas (LÉVY, 1999: 15), um dilúvio de informações, mas



ainda assim fisicamente herméticos em uma arca. Navegando livremente, mas ainda assim lacrados em uma arca.

Esse artigo se sustenta, ainda, em algumas percepções, apropriando-se das características da cidade-cibrogue para se pensar as relações com a escola, um exercício de enfatizar alguns atributos e algumas observações para dar continuidade e desdobramentos das formas que os corpos dos estudantes transitam pelos lugares da escola eu encontra-se cada vez mais conectada, seja por canais fechados de televisão (CFT), seja pela internet ou pelos próprios dispositivos de comunicação individual de cada aluno.

O estudante ciborgue é também uma apropriação de Lemos (2015, p. 166), onde ele propõe que a profusão de equipamentos baseados no princípio da informação, da comunicação e da miniaturização nos revela, em todos os momentos da vida quotidiana, a tecnologia onipresente, chegando a colonizar nossos corpos.

Esta relação de corpos colonizados pela tecnologia é a condição que insere os corpos na categoria ciborgue. Esta condição também faz com que estes corpos sejam transmissores de informação por tecnologias dialogando entre o orgânico e o eletrônico da cibercultura.

Existe relevância nas intervenções destes aspectos de ciborguização nas performances dos corpos dos alunos, que a habitam a escola-ciborgue, as quais pretendo mencionar a seguir relacionando algumas problemáticas presentes no dia-a-dia escolar.

Ao se abordar o corpo do estudante como central na ciborguização, é necessário pensar onde está o corpo na performance. Vale (re)pensar o entendimento de performance. Conforme Vidiella (2016, p. 15), ela constitui-se como prática e como metodologia interpretativa que permite analisar a maioria dos sucessos e das condutas diárias como tal. Apresentado este alcance mais amplo, vê-se que está instaurada em uma era pós-fordista, com caráter burocrático, enxergando a escola como *lócus*, sendo a performance a grande substituta da disciplina dos séculos XVIII e XIX. A educação neste sentido está muito próxima a economia, onde a mão de obra é formada



por profissionais disciplinados e dóceis ao sistema, para gerar uma mão de obra que tenha internalizado tal disciplina dócil, numa cultura do desempenho e da competência.

Em Vidiella (IBID: 19) vemos novamente uma breve referência à escola como uma escola-ciborgue: Uma instituição que opera por processos performativos de uma máquina de dar aulas (*lecture machine*).

Nota-se frequentemente que os estudantes apresentam uma tendência de não realizarem mais seus registros por meio de grafia (escrita), mas de fotografia (imagem) através de seus dispositivos inseparáveis, os telefones celulares móveis.

O gesto de fotografar um objeto pela câmera principal, a que fica atrás do celular, faz o corpo construir uma performance diferente da performance para se fazer uma *selfie*. O gestual do corpo “fala” o que se está sendo tratado ali: como utilizar uma extensão do olho e da memória. O que se fotografa não é o “eu” (o narciso), não há uma pose, nem uma ênfase na expressão do rosto, a mão posiciona o celular, que agora é uma extensão do olho e da memória, um tanto para baixo, um tanto para cima, observa-se o recorte, ajusta-se o foco ou espera-se que o dispositivo o faça, captura-se a imagem, às vezes apenas pelo toque no centro da tela sem apertar nenhum botão. Abre-se o ficheiro, olha-se a imagem, verifica-se se há qualidade, se incluiu todas as partes do recorte, se o equipamento não traiu seus olhos. Caso não seja satisfatório, repete-se a performance, mas toda ela dura poucos segundos, às vezes três ou quatro.

Sendo estas uma das performances dos alunos-ciborgue, possível através de seus dispositivos móveis. Mas como em todo aspecto de mudança, seja no episódio da instituição do cinema, do fenômeno da internet, existem seus refutadores.

Em Goiás criou-se a lei nº 16.993, de 10 de maio de 2010 para proibir a utilização do celular em sala de aula, uma lei de dois artigos e um parágrafo, bastante objetiva e delegante, pois deixa que a escola crie formas de punir os que descumprem tal lei. O que se percebe é que neste sentido a atuação da escola é, quando muito, confiscar temporariamente o objeto, pois existe uma



legislação capitalista que legisla sobre a coisa privada. Ainda assim, chamaria essa punição de mutilação ciborgue.

Questiona-se sobre a presença do celular em sala de aula, sobre como ele pode ser prejudicial à atenção aos estudos, mas ele tem sido extensão dos estudantes que tem o potencial de denunciar, ou denegrir gratuitamente a instituição escola, parece que como já percebia Lévy, tem um lado bom e um lado que carece de atenção por ser destrutivo. Por ser questão política existe uma probabilidade alta de inverter-se os quadros, afinal, para qual causa o aluno-ciborgue tem performado?

Uma performance do aluno-ciborgue pode ser um ato de simples-rebeldia ou ato de resistência? precebe-se nos episódios das ações secundarista do movimentos de ocupação que grande parte dos vídeos eram feitos a partir do próprio celular. O Desneuralizador Brasil, em seu canal no site de vídeos Youtube, traz o vídeo intitulado “Policial militar bate em estudantes da ocupação do Colégio Cecília Meireles” que começa com uma cena simbólica das ocupações secundaristas, que foi registrada através do celular de um dos estudantes da ocupação.

Foi o momento em que um policial perguntou se estava sendo filmado, se identificou, com nome e número da viatura, mandou descer do muro, abriu a porta do automóvel da corporação (com número diferente da que ele informou): empunhou seu cassetete. As gravações que os estudantes divulgaram pararam aí, uma vez que desceram do muro, e o desfecho é o relato de dois estudantes sobre o ocorrido. Parece que aqui temos um ato de resistência, possível graças ao processo de ciborguização que coloniza o corpo, provando que

[...] nesse tipo de cultura, o sentido de pertencimento é animado pelo compartilhamento de alvos comuns em um cenário de convivência humana que já não aceita discursos de tom puramente persuasivo, exigente, excludente, impositivo, autoritário, pois não é preciso mais que um celular para que alguém se converta em produtor de informação e com capacidade de mobilização dentro e fora das redes (VIDIELLA, 2016, p. 51).



Ainda pensando na performance do aluno-ciborgue, cabe menção à produção deles no cotidiano das atividades institucionais. A escola, que possui um canal, publicou um clip da música “Admirável Chip Novo”, da cantora Pitty, em que se desloca o sentido da palavra sistema para o sentido da cibercultura. O vídeo utiliza-se da performance dos próprios alunos, que via efeitos especiais são ciborguizados. O vídeo mostra a luta dos estudantes contra o sistema, entre as cenas, estudantes utilizando as próprias redes sociais, postando palavras de ordem e de revolução.

Como Alerta Santaella (2016, p. 49), são poucos os que reconhecem a influência das redes digitais na sua função de estopim e retroalimentação dos eventos presenciais. Para exemplificar essa crítica/denúncia a autora aponta pensamento de autores como David Harvey. Ela também pontua que os comportamentos adquiridos nas redes são transferidos para o mundo real, e vê nesse aspecto o entendimento da força vulcânica desse ativismo que une rede e rua (IBID 2016: 53).

Os entrecruzamentos do virtual e do real, em sentido semelhante, em contexto diferente, foram apontados por Flusser (2012, p. 12-13), ao situar o homem do futuro, como aquele que não está em lugar nenhum, e sim em uma área imaginária, lugar de cruzamento entre a história e geografia. Situado em uma utopia, que segundo seu conceito é o de um homem sem chão, sem limites que o faça parar de sonhar. Propondo dois modelos, sendo o primeiro de uma sociedade programada, totalitária os receptores e, o segundo, funcionários da imagem. Seriam os alunos-ciborgue esses dialogantes que produzem as imagens e que as colecionam?

Parece que, aquilo que teóricos previam, mesmo considerado fantástico, tem tomado corpo e os meios para isso são técnicos. Flusser problematiza ainda que as questões se relacionam a zero-dimensionalidade ou nulodimensionalidade das imagens pré-programadas a partir de pontos. Ele também descarta qualquer possibilidade deste retorno às imagens ser um retrocesso; exclui todas as hipóteses de paralelo com a imagem abstraída pelo volume, pois entende que esse processo de produção de imagens é outro processo.



Se para a visão flusseriana a diferença desse novo produtor de imagem é encontrada através do ponto em detrimento ao volume da forma, pode-se entender e pensar em uma nova categoria, a da produção de imagem em que até a superfície de suporte é relativizada, pois seu conteúdo é formado por zeros e um, em uma linguagem binária.

O aluno-ciborgue, produtor de imagens, o faz a qualquer momento e sua performance pode ser dividida em uma micro performance a qual parece ter sido anunciada por Flusser (2016, p. 40) quando estabelece a produção da imagem técnica, por vias da nulodimensionalidade, através de um único botão. É a submissão do olho, da mão, do dedo, às pontas dos dedos.

De fato, há a hipertrofia das pontas dos dedos, mas este caminho de submissão entre o olhar e a ponta dos dedos pode ser pensado como uma ponte que afunila o corpo de um lado da margem, e a expande na outra margem, no ciberespaço.

As extensões do corpo (celular, tablets, gadgets e aplicativos) além de atuar como uma memória secundária cria a possibilidade de alterar essa memória, corrigir/atribuir imperfeições, podendo fazer uma bricolagem digital, adicionar texto, criar um foco, embaçar uma área periférica. É possível inclusive deslocar uma memória de um contexto político, ou moral, para o do humor (memes).

Neste momento de criação há um corpo aparentemente em repouso, mas olhando atentamente verifica-se olhos em movimento de zig-zague, polegares que se movem ligeiramente, sorrisos de canto de boca, um arquear de sobrancelhas e até mesmo uma lágrima que brota silenciosa. O aluno-ciborgue possui na palma de sua mão um laboratório de mídia com inúmeras possibilidades que podem ser elaboradas ao seu bel prazer. Para acessar o celular neste formato seu corpo desenvolve uma outra performance em escalas e movimentos diferentes das performances da memória e do narciso.

Este recorte sobre os aspectos da montagem de uma escola munida de dispositivos tecnológicos, a procurar pela aula diferenciada pelo uso da imagem propagadas por meios multimídia



é a mesma da ciborguização na performance dos estudantes que desdobra-se sobre uma nova forma de se transitar pela escola. Também uma nova forma de tapear as burocracias impostas pela instituição escola, ou por vezes, de denunciar que o ultrapassado modelo de transmissão de conhecimento, em sentido unilateral e de forma ainda tradicional, além de expirado já não é assimilado.

As formas autoritárias passam a ser questionadas, passam de denunciantes a denunciadas onde as minorias encontraram uma voz com efeitos cibernéticos, que percorre caminhos do grande rizoma que se tornou a rede. Elas ecoam a cada repostagem, com alcances sem possibilidade de retorno.

Existem grandes inconvenientes acerca da utilização das redes, e nem é a intenção fazer um cego elogio a tudo que a rede (re)produz e oferece, mas um exercício de debruçamento e reflexão sobre como o corpo e a performance no ambiente escolar estão sendo deslocados e alterados, como as paredes das salas de aula precisam ser repensadas enquanto limitadoras do processo de aprendizagem. Assim, a escola ciborgue é um escola estrutural e tecnologicamente alterada que contém um duplo de realidade, que ocorre simultaneamente: uma na realidade material e outra no ciberespaço que ainda sofrem com as resistências do processo. Os alunos-ciborgues são agentes que atuam no jogo deste duplo, com novas formas performáticas do corpo provocadas pelas extensões que os colonizam.

Referências bibliográficas

BIONDI, Roberta Loboda. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes**: uma análise em painel dos dados do Saeb /Roberta Loboda Biondi; Fabiana de Felício. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Atributos+escolares+e+o+desempenho+dos+e+estudantes+uma+an%C3%A1lise+em+painel+dos+dados+do+Saeb/f6bf15c8-3919-4225-a45b0ecfc2c51fc9?version=1.3>. Acesso em: 27 jul. 2017.



CANAL CM, Admirável Chip Novo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x8x2Pqpy-cDs>. Acesso em: 26 jul. 2017.

CENSO ESCOLAR DE GOIÁS http://www.qedu.org.br/estado/109-goias/censoescolar?-year=2016&localization=0&dependence=2&education_stage=0&item=tecnologia. Acesso em: 26 jul. 2017.

DESNEURALIZADOR BRASIL. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=awlKaBOSRBs>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas, elogio da superficialidade**: o universo das Imagens Técnicas [Livro Eletrônico]. Coimbra: Annablume. 2012

GOIÁS. Lei 16993/2010. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=9505. Acesso em: 26 jul. 2017. **LEMOS**, André. **Cidade-Ciborgue**: a cidade na cibercultura. Galáxia. 2004.

LEMOS, André. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 7 ed.. Porto Alegre: Sulina. 2015

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad.: Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34. 1999

PROEMI, Portaria nº 971 de outubro de 2009. Disponível em http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em 31/08/2017]

RODA VIVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DzfKr2nUj8k&list=PLABm-1dGb-UTgJHH6v3AUKvzzWWKt0M8F&index=1&t=2217s>. Acesso em: 20 jul. 2017

SANTAELLA, Lucia. **Temas e dilemas do pós-digital**: a voz da política. [Livro eletrônico]. São Paulo: Paulus, 2016.



DOS TUTORIAIS DO YOUTUBE AOS MUSEUS: DIÁLOGOS POÉTICOS QUE IMPULSIONAM A APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Maria Carolina Cossi Soares Barretti¹ - FEUSP
Rosa Iavelberg² - FEUSP

Resumo

Este trabalho busca promover reflexões sobre a relevância da interação dos alunos com a produção social e histórica da arte, em sua diversidade, para o desenvolvimento de poéticas autorais. Por meio da análise de desenhos e entrevistas realizadas com estudantes do Ensino Fundamental I de uma escola pública e outra privada do município de Santana de Parnaíba, no estado de São Paulo, daremos a ver que os alunos, mesmo sem o incentivo de seus professores, buscam dialogar com imagens produzidas por artistas para aprimorar as imagens que criam. Os dados coletados reafirmam as ideias da arte/educação contemporânea e levam a compreender a necessidade de apoiar os alunos nos processos de interação com a arte que acontece fora do espaço escolar para que possam assim expandir suas possibilidades de criação, fruição e participação social.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Desenvolvimento da poética autoral. Leitura de imagens.

Introdução

As situações de leitura de imagens na sala de aula ocorrem desde o surgimento da arte/educação modernista, e ganham ênfase na contemporânea ocupando um lugar central no debate sobre o que e como se deve ensinar Artes Visuais.

Se podemos atribuir aos arte/educadores modernos a valorização da criatividade e do desenvolvimento da livre-expressão das crianças e jovens nas escolas, podemos, na mesma medi-

1 Maria Carolina Cossi Soares Barretti é doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo, integrante do Grupo de pesquisa Formação de Educadores em Arte (CNPq) e atua como coordenadora pedagógica de 1o e 2o ano do Ensino Fundamental I.

2 Rosa Iavelberg é Profa. livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Trabalha com formação de professores na área de Arte/Educação e é líder do Grupo de pesquisa Formação Educadores em Arte (CNPq) <http://lattes.cnpq.br/3612410780790990>



da, conferir às suas ideias o uso das imagens da arte adulta em situações didáticas excepcionais e apenas junto a adolescentes (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977), o que representa uma cisão entre a arte criada nas escolas e os diferentes contextos sociais e culturais nos quais os artistas produzem sua arte.

Desse modo, a validação da livre expressão nas práticas pedagógicas surge entre as concepções da arte/educação modernista e, embora tenha favorecido a emancipação dos alunos das atividades de cópia de modelos alheios, fortemente presente na escola tradicional, acabou gerando uma separação entre as situações de leitura de imagens da arte e o fazer criador dos alunos.

Embora, no Brasil, as ideias da arte/educação contemporânea venham, desde os anos 1980, buscando reafirmar a importância da interação com as imagens da arte para a aprendizagem (BARBOSA, 1991), sabe-se que muitos professores ainda temem que as situações de apreciação possam suprimir o desenvolvimento da criatividade e da poética autoral dos alunos.

Partindo das concepções da arte/educação contemporânea, que valida a interação dos alunos com produções artísticas como forma de potencializar o desenvolvimento de poéticas autorais, o trabalho que aqui apresentamos buscará promover reflexões acerca da importância das situações de leitura de imagens por meio da análise de desenhos criados por crianças com idades entre 6 e 11 anos e entrevistas realizadas com elas.

Os dados que coletamos validam as proposições da arte/educação contemporânea na medida em que evidenciam que as referências imagéticas se configuram como oportunidades de aprendizagem promovendo a expansão da poética autoral dos alunos sem significar a supressão da criatividade. Nossas análises mostram também que, quando na escola não se oferecem oportunidades de diálogo com as imagens, os alunos acabam por encontrá-las em contextos externos, tais professores desperdiçam oportunidades de conhecer e ampliar os interesses e o repertório visual de seus alunos, deixando de impulsionar também a sua expressividade.



Vale ressaltar que o enfoque da reflexão que buscamos promover não se relaciona com a característica ou qualidade dos diferentes contextos e linguagens da arte com os quais os alunos buscam dialogar fora da escola, entendemos que muitos deles podem ser validados como ambientes de aprendizagem - sejam eles os mangás, os games, os tutoriais de desenho da internet, os muros dos bairros em que moram, os museus, as galerias, e tantos outros.

A problemática que lançamos encontra-se, sim, nas práticas de ensino que tendem a censurar a interação dos alunos com as imagens das culturas e seus contextos de produção. Entendemos que esta condição suprime a possibilidade dos aprendizes se reconhecerem como usuários da linguagem visual, tanto como leitores quanto como produtores, o que pode implicar em exclusão social. Não teria a escola a função de possibilitar encontros dos alunos com aquilo que eles não podem, por si, conhecer fora dela?

O papel da leitura de imagens na arte/educação contemporânea

A tentativa de afastar as influências tem certamente algum efeito. Quais tipos de arte são mais fáceis de se manter afastadas?

[...] Não facilmente acessíveis, menos ostensivos do que o visível clamor ao redor, enterrados na desordem congelada dos museus, os bons trabalhos de arte poderão nunca atrair a atenção ou serem compreendidos pela criança, a menos que o professor os aponte e a convide a ver como eles diferem das coisas que têm apelo óbvio (MUNRO apud IAVELBERG, 2017, p. 113).

As reflexões de Thomas Munro, filósofo norte-americano, evidenciam que já antes dos anos 1960, o debate acerca do uso de imagens como referência já ocupava lugar de destaque nas discussões sobre as práticas de ensino e aprendizagem da arte. A análise de Munro sobre o afastamento das referências culturais dos contextos didáticos guarda origens da discussão que a arte/educação contemporânea virá mais tarde a estimular na busca de superar a ideia moderna de desenvolvimento natural da criatividade e da poética autoral.



Para Rosa Iavelberg, Munro “nos apresentou, com uma diferença extraordinária de tempo, muitos embriões da arte/educação contemporânea” (IAVELBERG, 2017, p. 110).

A concepção moderna de arte/educação, que se fundamenta nas ideias de Franz Cizek, Viktor Lowenfeld, Henri Luquet, entre outros autores, fez avançar significativamente a didática da arte visual quando deslocou as expectativas de aprendizagem dos alunos da cópia de modelos para a criação de imagens autorais. A partir das práticas de ateliê de livre expressão e exploração de materiais, os alunos passaram a criar imagens espontaneamente e viram suas produções valorizadas pelos professores.

A experiência moderna trouxe, contudo, uma cultura didática que reprova o contato com imagens alheias pelo receio de frear a criatividade e impactar negativamente o desenvolvimento da poética autoral dos alunos. Já a arte/educação contemporânea, que tem suas bases nas ideias de Elliot Eisner, Brent Wilson, entre outros autores, e no Brasil em Ana Mae Barbosa, segue reconhecendo o desenvolvimento da poética autoral dos alunos como principal objetivo de aprendizagem, mas entende que os aprendizes podem expandir suas possibilidades de criação por meio da interação com as imagens da arte adulta. Arte aqui deve ser entendida em sentido amplo envolvendo, sem hierarquias e em uma perspectiva inclusiva e não hegemônica, a diversidade cultural presente na produção social e histórica da arte.

Para Rosa Iavelberg:

Na modernidade se concebeu uma criança ativa, cuja expressão artística era de natureza endógena. Tal visão seguiu no contemporâneo, mas foi acrescida da ideia de que o aprendiz pode interagir com a arte adulta e com a dos colegas para aperfeiçoar a sua, que continuará sendo genuína sem ser alienada das informações artísticas do meio (IAVELBERG, 2017, p. 182).



O fazer livre e espontâneo da criança se configura como rica situação de aprendizagem, mas não como situação suficiente para o desenvolvimento da linguagem das artes visuais, que depende dos empréstimos que o aprendiz vier a fazer a partir das imagens da arte adulta (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004).

Em nossa mais recente pesquisa, ainda em andamento, sobre o desenvolvimento do desenho infantil verificamos que “o diálogo entre as experiências sensíveis e afetivas da criança e as imagens pode levar ao desenvolvimento da linguagem do desenho, apoiando a construção de repertórios cada vez mais sofisticados sobre o que e como desenhar.”

A mesma pesquisa revelou que, por meio das situações de leitura de imagens da arte, as crianças foram capazes de acrescentar novos temas aos seus desenhos e também outras maneiras de desenhar, ações que não significaram a cópia das imagens apresentadas, mas ampliação de desenhos autorais.

Vale ressaltar que as ideias da arte/educação contemporânea não se traduzem como um retorno às ideias da escola tradicional, uma vez que o contato com as imagens não está a serviço da cópia, mas sim da pesquisa a partir delas para expandir o repertório imagético e os procedimentos de criação.

Diálogos poéticos entre alunos e artistas: com ou sem a mediação dos professores

Com o intuito de impulsionar reflexões sobre a importância do diálogo com as produções artísticas para o desenvolvimento da poética autoral das crianças, entrevistamos seis alunos do Ensino Fundamental I, sendo dois deles de uma escola pública, e quatro de uma escola privada, ambas localizadas no município de Santana de Parnaíba, no estado de São Paulo.

Para selecionarmos os alunos a serem entrevistados, pedimos aos seus professores que indicassem aqueles que, na opinião dos colegas, seriam reconhecidos como “bons desenhistas”.



Nossa intenção foi a de conhecer os caminhos percorridos e os procedimentos utilizados por estes alunos para a aprendizagem e consequente desenvolvimento de sua poética autoral.

Os dados dessas entrevistas revelam que em todos os casos, os alunos atribuem suas aprendizagens ao diálogo que estabelecem com as imagens de produções artísticas na internet e por meio de grafites que observam em muros próximos às suas casas.

A seguir daremos a conhecer as imagens criadas por estes alunos e as entrevistas que realizamos com eles. Os nomes de todos os alunos são fictícios.

As duas primeiras alunas que entrevistamos, de uma escola particular, estudam no 5º ano, na mesma sala. As meninas gostam de desenhar rostos femininos e criaram um mural espontaneamente no vidro do corredor da escola, em frente à sala de aula em que estudam. Ao mural deram o título de Faces pelo mundo. O texto que acompanha o mural, também escrito pelas garotas diz: *Os alunos do 5º ano A resolveram desenhar rostos de pessoas diferentes para mostrar a diversidade que existe em nosso mundo.*

Desenho de Aline, 10 anos e 5 meses



*Eu gosto de desenhar meninas.
Na verdade eu gosto muito de desenhar, sempre gostei.
Eu fico treinando, treinando.
Agora eu treino vendo vídeos no youtube.
Com esses tutoriais, eu aprendo a fazer tudo que eu quero: tipos de nariz, de boca, de olho. Eu gosto mais de um youtuber que começa falando "E aí, galerinha!"
Esse olho aqui que tem brilho é o olho Kawaii. É um tipo de olho que aprendi a fazer também na internet. Depois que eu aprendo a fazer uma coisa, eu vou mudando, colocando coisas diferentes naquele desenho, tipo laço, brinco, batom, cabelo, colar, tudo.*



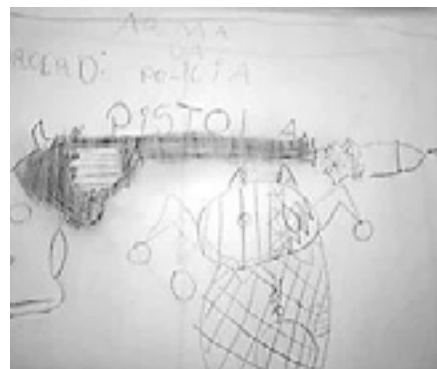
Diana, 10 anos e 9 meses



*Eu gostava de desenhar, mas eu tô aprendendo mais agora.
Eu vejo também muito vídeo do youtube.
Esse nariz eu inventei mesmo, porque eu gosto dele, sempre fica bom. Às vezes eu coloco ele de um lado e, às vezes de outro.
As minhas amigas também fazem esse nariz.
Eu treino muito também. Não é de primeira que você consegue fazer um desenho perfeito do tutorial. Tem que ficar fazendo muitas vezes. Tem vezes que o desenho é muito difícil.
Depois que eu aprendo daí vou fazendo coisas novas, mudando só uma parte, tipo o gorro, a cor do cabelo, a roupa.
Tem vezes que eu gosto mais de copiar um desenho para aprender. Não pode ser foto de menina, tem que ser desenho mesmo, porque foto é mais difícil. Daí eu copio um pouco e depois eu aprendo, daí vou fazendo outros desenhos.*

As entrevistas seguintes são de alunos de uma mesma sala do 5º ano de uma escola pública.

Alan, 9 anos. Escola Pública



*Esse desenho eu tô gostando de fazer bastante.
Meus amigos também gostam.
Eu fiquei olhando muito um muro que tem lá perto da minha casa. Tem muita gente que pinta.
Eu gosto, daí vou imitando algumas coisas e vou fazendo.
No desenho de Alan, aparece a seguinte frase:
PROERD: arma da polícia. Pistola.*



Eduardo, 9 anos e 6 meses



Esse desenho eu aprendi vendo um jogo da internet.

Eu gosto dele, daí peguei o desenho e copiei algumas vezes. Depois eu aprendi a fazer sozinho.

Encontramos a referência deste desenho na internet pelo nome do jogo Five nights at Freddy's, indicada pelo garoto.



As entrevistas seguintes são de duas crianças do 1º ano de uma escola particular.

Bruno, 6 anos e 6 meses



A boca dele tá de lado. Essa boca eu aprendi num desenho que eu assisto na TV. Eu não lembro do nome.

O nariz eu aprendi num joguinho da Turma da Mônica no Ipad, que você

coloca os personagens e faz um narizinho de "C. A Orelha também foi no meu Ipad, mas em outro joguinho de desenho.



Lorena, 6 anos



Eu desenho muito com a minha irmã. Ela é mais velha, tá no 3º ano.

A gente fica vendo vídeo no Ipad de como fazer.

Sabe esse olho? Ele chama olho Kawaii, porque tem esse brilhinho assim, essas duas bolinhas e a pupila.

A minha irmã sabe fazer melhor do que eu. Um dia eu não conseguia fazer corpo de unicórnio e daí eu copiei dela e consegui fazer pra sempre.

Esse nariz eu inventei mesmo, não é do Ipad, não.

Considerações finais

Os dados que colhemos mostram que as crianças entrevistadas, que são reconhecidas entre os seus colegas de sala como “bons desenhistas”, se mantêm conectadas com uma diversidade de imagens, que encontram em contextos externos à escola. Estes aprendizes interagem com essas imagens de artistas, e, a partir delas, expandem suas poéticas: podem se expressar de forma cada vez mais significativa por meio da linguagem do desenho, aprendendo diferentes assuntos, procedimentos e também a reconhecer as diferentes maneiras de veicular imagens nas artes visuais.

Por meio desse diálogo poético que estabelecem com as imagens visitadas os alunos ampliam tanto o repertório gráfico quanto o de temas, recriando-os à sua maneira para expressar ideias e posicionar-se criticamente no mundo. O mural criado pelas alunas do 5º ano e o desenho



de Alan evidenciam o enriquecimento da linguagem do desenho e também o das possibilidades que estes alunos e alunas encontram para expressar suas ideias, percepções, sentimentos e aspectos imaginários veiculando-os entre os pares e na comunidade em que vivem.

Na observação dos processos desses alunos, pudemos também encontrar aprendizagens relacionadas a procedimentos de investigação em arte, ou seja, além de avançarem no uso da linguagem do desenho, estes alunos ganham autonomia para aprender a aprender e, assim, podem sofisticar seus caminhos de busca e pesquisa de novas imagens.

As experiências de interação dos alunos e alunas com as imagens sobre as quais discorremos também podem promover reflexões sobre o papel do professor na aprendizagem da arte. Algumas perguntas poderão acompanhar, em outra etapa da nossa pesquisa, a análise dos desenhos e entrevistas que citamos:

- Por que os alunos não atribuem à experiência escolar os seus avanços com relação à linguagem do desenho?
- Por que a escola não lhes oferece imagens e contextos de produção da arte com os quais possam dialogar?
- A mediação de professores não poderia expandir as experiências autônomas destes alunos levando-os a conhecer novos artistas e imagens, com as quais pudessem dialogar e enriquecer ainda mais os seus desenhos?



Se pudermos tomar como expectativa de aprendizagem nas artes visuais que os alunos aprendam a criar imagens com qualidade estética e expressiva (EISNER, 1972) faz-se indispensável que os currículos e planos de aula envolvam situações em que eles possam dialogar com as imagens da arte em sua diversidade e aprender também a pesquisar, ampliando cada vez mais seus conhecimentos sobre o que e como produzir arte.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

IAVELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

EISNER, Elliot. **Educating artistic vision**. Nova Iorque: Macmillan Publishing Co., 1972.

LOWENFELD, Viktor; **BRITTAIN**, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges Henri. **El dibujo infantil**. Barcelona: Redondo, 1972.

MUNRO, Thomas. **Art education, its philosophy and psychology**: selected essays. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1956.

WILSON, Brent; **HURWITZ**, Al; **WILSON**, Marjorie. **La enseñanza del dibujo a partir del arte**. Barcelona: Paidós, 2004.



PROCESSOS CRIATIVOS EM ESPAÇOS VIRTUAIS

Maria de Fatima França Rosa¹ - Faculdade de Artes Visuais/UFG
Leda Maria de Barros Guimarães² - Faculdade de Artes Visuais/UFG
Hélia Barbosa³ - Faculdade de Artes Visuais/UFG

Resumo

O presente texto apresenta e discute experiência docente com a disciplina de Introdução a Linguagem Bi e tridimensional na Licenciatura em Artes Visuais na modalidade da EAD, na Faculdade de Artes Visuais da UFG, em 2017. O objetivo é provocar outros olhares para as possibilidades pedagógicas dessa formação no desenvolvimento de processos criativos e poéticos, em situações da chamada “educação a distância”. Com base em processos etnográficos, descrevemos e refletimos sobre a proposta da disciplina, os caminhos percorridos pelos estudantes e professores, e a forma como teoria e prática vão sendo articuladas por meio da construção de repertórios de técnicas, materiais, gestualidades no processo compositivo de um fluxo processual de aprendizagem na Produção Bi e Tri-dimensional. Consideramos como ponto fundamental que o (a) estudante fosse um pesquisador (a) de sua prática, buscando conhecer os processos em suas composições, dos colegas e de outros artistas foram desconstruindo pré-conceitos e mitos, e construindo outros conceitos e novos repertórios.

Palavras-chave: Formação de Professores. Experimentação. Poética. Bi e Tridimensional.

1 Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, FAV/UFG (2006/2010). Especialista em: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, pela Universidade de Brasília. UnB (2010). Especialista em: Design Instrucional pela UNIFEI. MG. (2012). Professora formadora e professora tutora a distância, no curso de licenciatura em Artes Visuais/EAD/FAV/UFG. (2008 /2018). E-mail: fatimaprolicen@gmail.com

2 Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Atual presidente da FAEB (2017/2018) e ex- representante da América Latina no InSEA. Ex-coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD. E-mail: ledafav@gmail.com

3 Graduada em Artes Visuais (Licenciatura) Universidade Federal de Goiás (2010), Graduação em Farmácia e Bioquímica – Faculdades Objetivo – GO (1995). Pós-Graduação em Homeopatia – UFG (1998). Especialização em Arte, Cultura e Criação - SENAC/GO (2011). Pós-Graduação em Arte terapia - Faculdade de Ciências da Saúde/SP (2012). Professora Tutora de Artes Visuais – Licenciatura – EAD/FAV/UFG (2008 – até presente data). Servidora Pública efetiva no cargo: Profissional de Educação II – Professora de Artes. E-mail: hbmfarm@yahoo.com.br



Introdução

Quando mencionamos cursos de formação de professores em artes visuais ofertados na “modalidade a distância” uma das perguntas mais frequentes é sobre como se dá o trabalho da “parte prática”, ou seja, o ensino de desenho, pintura, escultura, gravura e demais ateliês previstos no currículo? De antemão, temos que esclarecer dois pontos dessa dúvida, antes de prosseguirmos com a nossa apresentação. Em primeiro lugar, explicar que os cursos de Licenciatura ofertados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, não podem ser 100% a distância, é obrigatório que existam momentos presenciais, os quais cada IES e cada curso, organiza de acordo com as suas possibilidades e recursos disponíveis. Assim, EAD é apenas um clichê, uma vez que os cursos são semipresenciais. A segunda explicação é que a chamada “parte prática” é outro clichê, dessa vez, na organização da proposta curricular, uma vez que a oferta dessas práticas, onde prepondera a ênfase nos processos de criação, está entremeada com perspectivas históricas, filosóficas, reflexivas e pedagógicas, como poderemos perceber na narrativa que apresentamos.

Tendo feito esses esclarecimentos, as autoras desse texto, consideraram importante apresentar neste Confaeb 2018 reflexões sobre experiência docentes no enfrentamento das duas questões que introduzem esse texto. De certo que é um olhar recortado a partir de nossas percepções, muito se ganharia com outras escritas por exemplo, produzidas por estudantes que vivenciaram o processo. Assim, este artigo trata da experiência de processos pedagógicos no curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade da EAD, na faculdade de Artes Visuais da UFG, na disciplina: Introdução ao Desenho e Introdução à Produção Bidimensional e Tridimensional em 2017. A disciplina teve como objetivos conhecer o conceito desenho, a experimentação da expressão criativa; conhecer o repertório e o processo compositivo dos estudantes adquiridos nas experimentações com os diferentes materiais gráficos e suportes e gestualidades.



Esse texto, foi escrito por meio da consulta de dados arquivados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Moodle, onde a disciplina ocorreu. Utilizamos a netnografia como metodologia uma vez que esta se configura como alternativa para realizar estudos de campo na Internet (HINE, 2000) e em ambientes virtuais podendo também, ser adotada enquanto método interpretativo e investigativo para o comportamento cultural de comunidades on-line como é o nosso caso. Nessa oportunidade podemos refletir sobre a proposta dos exercícios, os fóruns de discussões, e o desenvolvimento das atividades pelos alunos, a aceitação da proposta, assim como os medos, os receios de não conseguirem executar as atividades.

Construindo a proposta

Para aquelas pessoas que desconhecem a experiência do chamado ensino a distância nas IPES, talvez seja necessário explicar que geralmente, as disciplinas são elaboradas de forma colaborativa entre professores formadores e tutores (pelo menos podemos falar assim da FAV-UFG).

Antes do mesmo do início, a equipe se reuniu várias vezes para desenhar um fluxo de aprendizagem ao longo do semestre. Depois da disciplina iniciada as reuniões passaram a ser semanais para discutimos sobre as leituras recomendadas, sobre os exercícios propostos, sobre interações nos fóruns, sobre dificuldades e ausências de estudantes, etc. As tardes de reuniões também foram tardes de produção criativa, os desafios propostos para os estudantes eram também enfrentando pela equipe na procura de evitar que professores seguissem o velho ditado “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Assim, entre discussões, café, tintas, pincéis e bolos, íamos recuperando também, nosso prazer da experimentação. Além das reuniões presenciais, a equipe manteve um grupo de WhatsApp no qual intensas trocas eram feitas, dúvidas levantadas, pedidos de socorro, alegrias, (re)planejamentos, (re)avaliações, etc. Falar do todo



esse processo da equipe nos ajuda a pensar em “quão distante é a educação a distância” para quem não está por perto.

O fluxo de aprendizagem foi organizado em exercícios bidimensionais, tridimensionais e depois, propostas que relacionassem as várias possibilidades de construções bi e tri. Ainda no primeiro encontro presencial que aconteceu nas dependências da Faculdade de Artes Visuais em Goiânia, foram realizadas as primeiras experimentações.

Os estudantes iniciaram os estudos com os elementos básicos do desenho: estudo do desenho a partir das noções; estudos a partir do objeto e modos de ver e representar o desenho e estudo dos conceitos e funções do desenho na Arte, conhecimento e experimentação de materiais, técnicas e processos. Na Introdução ao Tridimensional, os estudantes iniciaram os estudos dos elementos formais da tridimensionalidade: ponto, linha, plano, massa composição, volume, forma, peso, equilíbrio, ritmo, movimento, simetria e assimetria; semântica dos materiais: cor, textura, resistência e rigidez. E a prática teve como proposta o conhecimento e a experimentação de materiais, técnicas e processos.

A fundamentação teórica da disciplina foi trabalhada de várias maneiras. Do texto “oficial” Ateliê de Artes Visuais: Linguagens Bidimensionais (Guimarães e Chaud, 2010) a outros que foram sendo incorporados tais como “Campo Plástico – Padrão Linear de Marcelo Duprat (1994), Edith Derdik (2007), Ostrower (1987) e outras referências que buscamos na fundamentação teórica e prática.

Para Lacaz (apud Tinoco, 2006), a busca do artista ao inventar a sua poética é incansável, e enquanto produz a obra se inventa também o modo de fazer. No processo de criação foi proposto aos estudantes que buscassem descobrir novos meios de utilização e combinações entre os materiais gráficos e suportes em suas composições no bidimensional e no tridimensional, e que descrevessem as etapas dos procedimentos, os materiais utilizados, as possíveis combinações e os resultados, que foram registrados no CRE (Caderno de Registro de Experiências).



Em Derdyk (2007), buscamos no seu processo de criação e de pesquisa em arte (a artista produz em seus trabalhos instalações nos quais o espaço é invadido pelas linhas, que tencionam, se aglomeram, com costuras e suturas), desenvolver as atividades com os estudantes que passavam do plano bidimensional ao tridimensional, em um processo de hibridação nas composições com linhas que saíram do desenho e foram para o espaço, criando formas no plano tridimensional.

Uma vez que o curso de licenciatura em artes visuais tem como principal objetivo a formação de professores para o ensino da arte, é de fundamental importância que o/a mesmo/a seja capaz de compreender o conceito de desenho, de bidimensionalidade e tridimensionalidade. Para isso, aprender se faz necessário e as discussões que articulam conceitos e definições a respeito da experimentação e composição nos planos bi e tridimensional, foram fundamentais para pensarmos a respeito das visualidades que fazem parte de nosso cotidiano e estão imersas em nossos (s) contexto(s). Em meio a polarizações que envolvem as relações entre as linguagens artísticas pontuadas e legitimadas e as visualidades cotidianas.

No exercício reflexivo para escrita desse texto, mesmo nos referindo a etapas, podemos perceber que a proposta se deu em um contínuo, que a ideia de fluxo não se perdeu, e foi sendo refeita de acordo com as diversas interações de todas as pessoas envolvidas. Fayga Ostrower não subdivide o processo criativo em fases ou etapas. Para ela o processo criativo é um processo existencial, tal qual o viver, que abrange o pensar e o sentir, o consciente e o inconsciente e uma grande dose de intuição. Fayga adverte que, contudo, o caminhar jamais será aleatório (1987, p. 76).

A proposta da disciplina se pautou por um olhar mais amplo das noções de desenho, experimentações e composições nos planos bi e tridimensional. Ampliando essa ideia, nós direcionamos à formação de um/a professor/a problematizador/a e pesquisador/a de sua própria prática pedagógica. A proposta da disciplina teve como objetivo inicial a desmistificação dos mitos que”



pululam” em torno do fazer artístico nas linguagens bidimensional e tridimensional, como o fato da pessoa ter que ter um” dom”, por exemplo para desenhar, uma ideia romântica de ser artista.

Primeiros encontros (ou não) com a relação material, suporte e gestualidade

No primeiro encontro presencial aconteceu antes da nossa convivência no espaço no *moodle*. Oriundos dos polos de Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cavalcante, Inhumas e Mineiros nossos estudantes chegaram na Faculdade de Artes Visuais para iniciar um curso superior sem muita noção do que iriam ter pela frente. Não nos conhecíamos ainda nem sabíamos que experiências de desenho aquelas pessoas traziam. Que desejos tinham em relação a formação? Nosso primeiro encontro foi marcado por incertezas, inquietações tais como: eu não sei desenhar, socorro!!! ou: eu já sei desenhar, o que será que vou fazer nessa disciplina? Inicialmente discutimos nossas experiências, e os desejos e medos sobre o desenho e a escultura, ou seja, na representação do bidimensional e do tridimensional, problematizando os conceitos impostos sobre padrões estéticos. Começamos pondo a mão na massa explorando diversos materiais e suportes, pedindo que pesquisassem o que riscava melhor onde, efeitos de intensidade, etc., lembrando que não é só a mão que desenha, o corpo todo age no desenho, e assim, pedimos que variassem posturas e gestualidades nessa experimentação.

Já na semana seguinte, começamos nossa interação no *moodle* com um fórum intitulado: Existe vida após o presencial? Neste espaço foram discutidas as experiências do primeiro encontro e as mudanças ocorridas na forma de pensar e fazer o desenho. Como as discussões sobre bi e tridimensional realizadas no presencial foram trabalhadas nesses dias? Como você está se organizando para produzir (espaços, materiais, suportes, etc.)? Compartilhe as experiências realizadas após o presencial. Várias postagens trouxeram as questões da ruptura do medo de desenhar sem o “peso do desenho errado” (Thiago Vargas da Silva, em 22/10/2017 as 16:27) que explicou:



[...] quando frequentei as aulas de artes no ensino fundamental, sempre ouvia os professores falarem: Este desenho está horrível, todo errado! Apaga e faz de novo, está só os garranchos! Isso não é desenho! Mas depois do encontro presencial e das leituras que estou fazendo sobre desenho me sento mais confortável e livre para desenhar e exparto os meus traços. Tenho ciência que ainda preciso melhor muito, mas já é um começo! E o melhor de tudo, sem tensão! Seguem alguns desenhos que fiz. (Tiago - domingo, 22 out 2017, 16:27).

O ensino de artes visuais na escola é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento divergente para trabalhar os processos de criação. No entanto, sabemos que infelizmente, profissionais de outras áreas assumem a disciplinas de artes visuais e geralmente, prejudicam e atrapalham esse processo como vemos no depoimento dessa estudante que diz ser apaixonada por arte mas que tinha e tem muito receio de se aventurar no desenho e nos conta que “quando criança... na sala de aula a professora me corrigiu, falando que minha flor não poderia ser marrom e que melhor seria o vermelho, pois ficaria mais bonita. Mas eu gostava tanto do marrom.... Mesmo assim cedi ao olhar de reprovação da professora (Depoimento de Lanna Rocha de Santana Caixeta - sábado, 21 out 2017, 20:22).

A estudante afirma que na aula do encontro presencial ela se aventurou novamente na arte do desenho e que agora irá aplicar um mote que trabalhamos em sala de aula parodiando o verso de Drummond “amar se aprende amando”, e para quem nunca fez um desenho, vou aplicar: Aprende-se a desenhar, desenhando! Então selecionei uma mesa e alguns papéis e vamos à construção. Vamos criar.

Vejamos como a interação de professores e tutores com essas histórias de vida que os estudantes vão colocando é fundamental no processo de construção do conhecimento. A Tutora Luciene Lacerda (em 20 de outubro/2017) responde da seguinte forma a uma aluna:

A cada depoimento que eu leio eu fico muito emocionada, porque eu percebo que a potência que é o desenho nas nossas vidas. Você me fez lembrar de um pensamento da Edith Derdik que é assim: “Objetos,



Fig. 1. Imagem do Caderno de Registro de Experimentações. CRE de uma estudante. Fonte- Moodle Ipê/FAV/UFG. 2017.



Fig. 2. Imagem do Fórum: Da Experimentação Aleatória a Composição Intencional. Fonte- Moodle Ipê FAV/UFG.

pessoas, situações, animais, emoções, ideias, são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se”. (Edith Derdyk, 1994, p.24). Podemos tomar esse pensamento emprestado e vivenciar o desenho, retomar essa ação que nos faz aproximar de tudo que está ao nosso redor. Como citei um pensamento, deixo aqui a referência caso queira aprofundar na leitura. Edith Derdyk. Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1994.

Vemos que a relação afetiva vai se desenhando ao mesmo tempo em que as referências vão sendo colocadas com base nas peculiaridades que as histórias de vida se apresentam. Por mais que o conteúdo tenha sido planejado antes da disciplina iniciar, é nessas interações que a vida se faz presente.

A próxima atividade teve como proposta a pesquisa e a composição intencional com materiais gráficos e suportes, utilizando o repertório adquirido nas experimentações com os diferentes materiais gráficos e suportes, e a reflexão sobre o processo da composição nos planos bi e tridimensional. A experimentação continuava, mas agora, com mais consciência da busca de efeitos, natureza de materiais e suportes, etc. Tudo isso, deveria ir sendo anotado no CRE- Caderno de Registro de Experiências:

Vejamos no exemplo a seguir como as anotações trazem uma consciência do processo criativo: Apesar dos resultados parecerem “uma livre experimentação” tão em voga nas atividades escolares da livre expressão, são radicalmente diferentes quando temos a pesquisa como base:

A escolha do material utilizado na produção desta obra se deu por conta de serem leves, flexíveis, ásperos, de fina espessura e recicláveis. Papel, papelão, madeira, bambu, arames, lixa e isopor. Estes suportes que compõe a obra foram garimpados no ateliê. O primeiro desenho a ser feito foi no isopor utilizando giz de cera, caneta hidrográfica, lápis de olho, lápis de cor e caneta esferográfica. Neste suporte percebi sutilmente ao passar o giz de cera sobre a superfície áspera do isopor as cores iam aparecendo bem sutilmente. Aproveitei então para ativar o fundo do desenho, utilizando o laranja, amarelo e vermelho. Fui



experimentando então com outros materiais gráficos. A caneta hidrográfica no isopor é também interessante de trabalhar, ao riscar o isopor logo absorve parte da tinta e tem que esperar um curto espaço de tempo para secar. O lápis de olho é o mais legal de trabalhar, ele tem um preto profundo e deixa resíduo no suporte permitindo fazer borrões e manchas. Percebi também que o isopor reflete luz, ou seja, há brilho no próprio suporte (Por GUILHERME SOARES DE ALBUQUERQUE - sábado, 28 out 2017, 18:22).

Apesar dos resultados que surgiam, sentimos que os estudantes estavam ansiosos por algo mais palpável, onde pudessem, digamos, utilizar as experimentações, gostavam e achavam lúdico, mas, ainda não viam muito sentido. Assim, desenvolvemos a atividade seguinte com a seguinte proposta: “O mundo que me rodeia”. A proposta começava com um exercício de fotografar uma árvore (tema gerador) como exercício de observação e percepção visual de composição de linhas, formas, movimento em um elemento da natureza. Depois de fotografarem a árvore os estudantes passaram pelo exercício de análise da imagem, seguido da produção de 2 trabalhos a partir da imagem fotografada, buscando soluções diferentes de materiais, suportes, gestualidades. A fotografia serviu como ponto de partida para novos estudos nos quais, as experimentações anteriores poderiam ir sendo testadas.

Olá a todos...divido com vocês o meu trabalho, e digo logo antes que foi uma experiência e tanto ao criar esses dois quadros. Quis usar o tema de árvores em lugares com aparências diferenciadas mas com um mesmo sentido "Queimadas da flora"... De alguma forma foi inacreditável como me senti ligada ao meu desenho. Além da guache e aquarela, usei papelão como suporte para o meu desenho e folha de chamex. Na segunda composição utilizei giz óleo e a partir das cores, tons sobre tons, tentei explorar a questão da mancha, explorar o filtro natural da fotografia para o desenho e pintura (Por PALOMA P.B).



Fig. 3, 4 e 5. Imagens do Fórum. Produção - por Paloma P.B. 2017. Moodle FAV/UFG. 2017.

Esse foi um momento de muita produção. As fotografias chegavam ao fórum em profusão, foi difícil escolherem uma para o trabalho. Outro dado importante é que este exercício teve valia tanto para quem ainda estava iniciando como para aqueles mais experimentados, como podemos perceber nos dois exemplos abaixo, o primeiro de Leonídio (fig. 7) , e o segundo de Evandro (fig. 8).



Fig. 6 e 7. Exercícios da etapa 2. Leonídio (fig.07) e Evandro (fig.08). Moodle FAV/UFG. 2017.

• Postagem 1: A cada composição está ficando melhores as minhas experimentações, só que visualmente olhando não se percebe, mas pessoalmente percebo um grande avanço para mim que não tenho e não tinha a prática com o desenho. Na minha experimentação utilizei (caderno de desenho comum) lápis de carpinteiro, tinta guache (composições de mistura de cores), pincel grosso e fino, para as folhas utilizei um pedaço de esponja de lavar louças. (Registro no CRE de Leonidio Francisco Maia).

• Postagem 2: Para este trabalho eu resolvi usar materiais que tivessem um vínculo maior com a árvore em si. Usei olho extraído da "Sangra D'água", árvore conhecida popularmente por ter um "poder de cura" e o olho extraído da Mucuíba, árvore também usada na "medicina popular natural". Como base usei papel canson, A-3, com 140 de gramatura, Lápis nº 2 para o rascunho e pincel Tigre nº 2 para a aplicação do óleo na folha. Para a reprodução do desenho eu usei o pontilhismo como referência técnica justamente para experimentar a aderência desse material ao papel e conseqüentemente a mudança de cor após os olhos secarem. (Registro no CRE de Evandro Silva Carvalho).

Voltamos aos processos de criação, dessa feita, provocando os estudantes a se lançarem na aventura da construção tridimensional. No tópico "**Emaranhando O Espaço**" a ênfase foi na pesquisa, apropriação e transformação de matéria prima para composições espaciais. Os estudantes foram instigados a buscar soluções compositivas experimentando as relações de altura, largura e profundidade sem a preocupação de representação de uma determinada forma figurativa. Discutimos possíveis operações para esse processo: aglutinação, encaixes, justaposições, acúmulos, etc. Foi pedido também que eles indicassem o material escolhido utilizado na experimentação tridimensional e descreverem as características do material (flexibilidade, espessura, textura, rigidez, maleabilidade).

Na composição utilizei o material metálico tipo tela unidos pelo próprio arame, comecei a movimentar o material, observar sua resistência, maleabilidade, traços, transferências, fui fazendo um movimento de on-



Fig. 8. Janaina Pereira Dias. Imagens do Fórum do Tópico 4: Emaranhando O Espaço. Moodle Ipê. FAV/EAD/UFG. 2017.



Fig. 9 e 10. Messias Neta Nascimento Batista. Fonte: Moodle Ipê. FAV/EAD/UFG. 2017.

dulação e torção resultando em um efeito interessante ao andar em torno do trabalho e observar formas geométricas, espaços vazios, formas semelhantes a fita de DNA, ondulações e transparência. (Tópico 4: Emaranhando O Espaço. Por Janaina Pereira Dias).

Um dado que sempre chamou nossa atenção nas mediações acontecidas nos fóruns é como os estudantes são afetados pelos trabalhos de colegas. Consideramos a importância pedagógica desse afetamento e resolvemos investir nessa potência, que tira a centralidade da atuação dos professores e ressalta relações mais horizontais nesses processos. Assim, no

Tópico 5: O trabalho Que Mora Ao Lado, a proposta da atividade foi na percepção, análise e reflexão sobre a produção dos colegas.

Foi pedido aos estudantes para escolher 1 ou 2 trabalhos com os quais mais se identificassem e que justificassem a escolha tentando desenvolver as seguintes reflexões: a) Como a produção escolhida me desafia a refazer o meu próprio trabalho? O que eu “pediria emprestado” para desenvolver ou dar continuidade a minhas construções bi e tridimensionais?

Ola! Professores e colegas, me identifiquei com o trabalho da colega Paloma, pois pude perceber imagens em destaques. Ao qual aprecie bastante os traços usado para destacar as cores fortes e vibrantes, podendo ser adequadas também em um tom rústico ressaltando a qualidade e o contraste da arte exposta, uma arte bem introduzida que pode ser utilizada como forma de expiração as artes feitas no exterior desse mesmo emaranhado (por Messias Neta Nascimento Batista).

Considerações finais

A teoria e a pratica propostos nas atividades da disciplina possibilitou a reflexão sobre a nossa prática enquanto professores de arte. A partir da proposta percebemos mudanças na forma dos estudantes perceberem a arte que está a sua volta, e em outros contextos sócios culturais. No início dos registros em seu caderno digital, eles diziam que antes não tinham conhecimentos sobre o Bi e Tridimensional, mas que já havia ouvido a respeito, porém ainda não fazia parte



na sua vida. E agora, após os estudos teóricos e a suas experiências nas atividades que foram propostas, eles relataram outro olhar e mudanças no conceito em relação ao desenho, na sua compreensão entre os planos bi e tridimensional. A cada postagem professores e estudantes puderam compartilhar as experiências e as mudanças, que já iam acontecendo em relação à percepção na forma de expressão nas linguagens Bi e tridimensional. Vejamos alguns exemplos nas falas Geni, Camila, Valdilene:

- Pude tocar experimentar fazer riscos, explorar todos os materiais que a estavam a minha disposição para experimento, percebi como cada um reagia em cada aplicação e suportes diferentes. (Geni).
- Para mim agora por traz de grandes obras tem seu princípio bem elaborado, artes visuais para mim era algo mais simples é agora mais complexo do que eu imaginava. Não é só riscar o que se vem na cabeça, é também elaborar as cores os traços, harmoniza pensar no todo do desenho. (Camila).
- Meus desenhos (se assim posso chama-los) sempre aconteceram em reuniões ou sala de aula, enquanto o outro fala, e eu vou desenhando aleatoriamente, mas agora, tenho que desenvolver um certo grau de consciência quanto aos traços, quanto a ideia de sombra e claridade, e o sentimento que quero passar. (Valdilene).

Consideramos como ponto fundamental que o estudante fosse um pesquisador de sua prática, buscando conhecer o trabalho dos colegas e de outros artistas, e os métodos que utilizaram em suas composições. Ao mesmo tempo em que foram desconstruindo pré- conceitos e mitos, foram construindo outros conceitos e adquirido novos repertórios, que podemos comprovar, por meio das atividades desenvolvidas pelos estudantes da proposta dos estudos teóricos e práticos, e com a nossa experimentação junto com os estudantes. Em suas reflexões os estudantes abordaram aspectos significativos sobre as experimentações, e na medida em que foram experimentados diferentes materiais, eles foram descobrindo infinitas possibilidades de utilização na linguagem bidimensional, assim como na linguagem tridimensional. A proposta nas atividades



foi de instigar a todos os cursistas a construir repertórios técnicos, perceptivos, conceituais diversificados. Mas especialmente, repertórios de experiências que provocassem um novo “olhar”, sobre o que é o desenho.

Como professoras, vimos acontecer: angústias, vontades, estudos e pesquisas, construção de espaços “ateliês” em cozinhas, em pequenas ou grandes áreas onde cada estudante pode vivenciar, a cada um a seu modo, tempos de devaneio, de vigília criativas e viver seu caos criador. Alguns, levaram suas experimentações para escolas, outras somente para os seus cadernos de registro, uns produziram muito, outros, só o que o tempo permitiu, mas, em todas as pessoas, se instaurou um outro tempo, o do processo de criação que permite descobertas de si, do outro e do mundo.

Referências bibliográficas

DERDYK, Edith. Disegno. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo – SP, ed. Scipione, 1994.

DUPRAT, Marcelo. **O Campo Plástico na Pintura de Paisagem** - O Campo Plástico- PadrãoLinear. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1nc_p4QF4grDwro9uaE68RbNB3dkJC-klqS5EjTWldJlw/pub?start=false&loop=false&delayms=3000&slide=id.gfd5790d90_2_226. Acesso em: 10 out. 2018.

GUIMARÃES, Leda e **CHAUD**, Eliane Maria. E-Book. **Ateliê de Artes Visuais**: Linguagens Bidi-mensionais. Percurso 1. FAV/UFG. 2010.

HINE, C. Virtual Ethnography. London: Sage, 2000

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1996. 358 p. **OSTROWER**, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. **As máquinas de Guto Lacaz** / Instituto Arte na Escola. Instituto Arte na Escola: 2006.



SOBRE ARTE, EDUCAÇÃO E VÍDEOARTE: RUPTURAS, RESISTÊNCIAS E PRÁTICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Nélia Lúcia Fonseca¹ - FUNBOSQUE

Resumo

Este trabalho aborda primeiramente um histórico da construção do olhar do observador, no segundo momento reafirma a importância e necessidade da resistência do ensino/aprendizagem da Arte como componente curricular obrigatório para o ensino médio. Por fim no terceiro momento relata uma experiência com produção de videoarte em sala de aula, estabelecendo uma inter-relação entre teoria e prática, tendo como produto final os videoartes criados pelos estudantes do Ensino Médio do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Prof^o Eidorfe Moreira. O primeiro e segundo momento desse trabalho compõem uma parte teórica da dissertação de mestrado *Fazendo filmes na Ilha*: produção de audiovisual como linha de fuga em Cotijuba, periferia de Belém concluída em 2013.

Palavras-chaves: Videoarte. Resistência. Ensino/aprendizagem.

Introdução

Faremos agora um levantamento histórico em relação à percepção do olhar do observador para que no próximo ponto possamos compreender a normatização do olhar na produção de videoarte por alunos do ensino médio, frente as novas orientações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio que retira a obrigatoriedade de várias disciplinas

Crary (2012), autor fortemente influenciado por Foucault, chama de observador aquela pessoa que vê a partir de um enfoque pré-determinado. É diferente do termo espectador, de raiz

¹ Licenciada em Educação Artística pela União das Escolas Superiores do Pará. Email: nelialucia@yahoo.com.br. Mestre pelo Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela UERJ/FEBF;



latina - *spectare* - que significa literalmente olhar e designa alguém que assiste a um espetáculo sem participar dele, ou da mesma forma como apreciar um quadro. O termo observador indica aquela pessoa cujo olhar só vê aquilo que sua sociedade permite que veja, a partir de seus códigos visuais.

[...] um observador é aquele que vê. Mas o mais importante é aquele que vê em um determinado conjunto de possibilidades, estando inscrito em um sistema de convenções e restrições. Por convenções sugiro muito mais do que práticas de representação. Se é possível afirmar que existe um observador específico do século XIX, ou de qualquer outro período, ele somente o é como efeito de um sistema irreduzivelmente heterogêneo de relações discursivas, sociais, tecnológicas e institucionais (CRARY, 1994, p. 15).

Nesse caso, a ideia de observador também está ligada a do pesquisador, que delimita sua observação a partir de seu campo conceitual.

Ao longo do tempo, transformações nos modos de olhar vão se constituindo de uma série de invenções técnicas: a câmara escura, a perspectiva linear, a janela de Alberti, a lanterna mágica, a estereoscopia², o fenacitoscópio, o taumatrópio, a fotografia, o cinema, as imagens eletrônicas e as digitais. Os efeitos desses objetos técnicos que modificam as formas de criar, projetar e transmitir imagens se fazem sentir através das novas relações com as imagens.

Elas são correlatas às novas formas de pensar, agir e sentir. Isso pode ser verificado quando comparamos a visão do observador que viveu na Idade Média com a daquele que viveu no Renascimento, no século XV. Por exemplo, o observador da Idade Média possui um tipo de relação discursiva e social que será totalmente diferente daquelas estabelecidas pelo observador situado na sociedade renascentista, pois o olhar do primeiro se volta para a arquitetura religiosa das ca-

² Instrumento desenvolvido em 1838, pelo físico Sir Charles Wheatstone, que cria uma ilusão de tridimensionalidade (3D) para quem vê duas fotos quase idênticas, com pequena diferença de ponto de vista.



tedrais góticas e o olhar do outro será para as pinturas com efeitos de volume, nas relações entre claro e escuro, no ponto de fuga da perspectiva.

De acordo com Gombrich (1993, p. 204), foi na Itália que primeiro ocorreram as mudanças na arte: “[...] enquanto a Renascença tinha sido vitoriosa na Itália, sob todos os aspectos, o Norte quatrocentista ainda permanecia fiel à tradição gótica”.

Para Dondis (1997), são, respectivamente, a perspectiva e o tom que dão à pintura e ao desenho uma ilusão de profundidade e de tridimensionalidade. A exemplo disso, podem-se citar as obras “Cristo morto”, de Andrea Mantegna e “A escola de Atenas”, de Rafael Sanzio, em que imagens incríveis foram criadas a partir do uso da perspectiva e de zonas de sombreamento para dar ideia de volume.

Conforme Crary (2012), em meados do século XIX, surge a pintura moderna e suas diferentes correntes estilísticas, que irão romper com as regras normatizavam o olhar do observador. Com isso, nada mais é aquilo que parece ser. Os movimentos artísticos vão surgir trazendo consigo uma revolução na produção das imagens pintadas, rompendo com as regras das pinturas acadêmicas desse período. São as imagens expressionistas, surrealistas, abstratas e futuristas, vistas como revolucionárias.

No entanto, para Crary (1994), essa revolução de vanguarda da arte moderna só acontece porque o olhar do observador estava socialmente normatizado, isto é, formatado pelas regras das pinturas “realistas” e era difundido nas academias de arte e na sociedade. O movimento modernista só se coloca como revolucionário ou vanguardista devido a uma normatização visual daquele período que dependia do ponto de vista distanciado do observador e que não foi modificado, apesar de todas as aparentes rupturas dos códigos das artes visuais.

A noção de uma revolução visual modernista depende de um sujeito que mantém um ponto de vista distanciado, a partir do qual o modernismo pode ser isolado – como estilo, resistência cultural ou prática ideológica – contra o pano de fundo de uma visão normativa.



O modernismo se apresenta como o advento do novo para um observador que permanece o mesmo e cujo estatuto histórico não é questionado (CRARY, 1994, p. 14).

Crary (1994) aponta o impressionismo como a primeira dessas correntes modernistas. Essa escola artística cria uma nova maneira de trabalhar com a luz e o pigmento (cores). Apesar de continuar sendo imagem figurativa, a pintura impressionista se destaca por usar borrões/manchas de cor, que se misturam diretamente no próprio olhar do observador. Isso irá gerar uma ilusão de ótica em que, de longe, a visualização das imagens será bem definida em sua totalidade. No entanto, ao se aproximar das pinturas, o observador perceberá os borrões/manchas de cor usados pelo artista para retratar uma paisagem, pessoa ou objeto. As novas pinturas brincam com a visão, seja através das cores, seja através das formas.

Já os surrealistas, com suas imagens subliminares e oníricas, em que é possível perceber uma imagem dentro da outra ou saindo dela, criam corpos humanos que sobrevoam a cidade ou um tigre que sai da boca de um peixe. Alguns anos mais tarde, por volta da década de 60 do século XX, surge a *optical art* ou *op art* com suas ilusões de movimento através de obras abstratas geométricas.

No entanto, pode-se dizer que a ruptura no modelo das práticas do observador pode ser encontrada no cinematógrafo, capaz de apresentar a imagem automovente. Isto é: se até o início do século XX o movimento das imagens se dava na imaginação do observador, com o cinematógrafo as imagens passam a se mover mecanicamente, sem a interferência humana, o que vai lhe dar um alto grau de credibilidade. Uma consequência da invenção do cinematógrafo, no final do século XIX, pelos irmãos Lumière. O cinematógrafo é o objeto técnico capaz de capturar e projetar imagens em movimento. Segundo Giles Deleuze (2009) o mecanismo não surge a partir da evolução da fotografia e sim como resultado de pesquisas sobre o movimento.



Os precursores dessas pesquisas sobre o movimento foram Marey e Muybridge. Etienne Jules Marey foi um fisiologista francês que inventou o fuzil fotográfico, em que as imagens parecem decompor o movimento, sobrepondo uma imagem a outra (MACHADO, 1997). Já Eadweard Muybridge decompôs todos os movimentos do galope de um cavalo numa sucessão de fotos (MACHADO, 1997).

O cinematógrafo foi causa e consequência de transformações na subjetividade e na formação do olhar, criando uma nova relação com as imagens. Apesar disso, pode-se perceber um traço comum a todas as novas tecnologias da imagem: a busca pela representação/reprodução/simulação cada vez mais semelhante ao mundo material. Prova disso, são as imagens em três dimensões das telas de cinema que dão a sensação visual de saírem de seu plano e virem ao nosso encontro.

No século XX, surge mais um processo tecnológico usado para captura de imagens: o eletrônico, utilizado nas câmeras de televisão. Tanto as imagens químicas fotográficas e cinematográficas, quanto as eletrônicas baseiam-se no princípio de captação e registro da luz emitido por um referente material. Por exemplo, se temos uma maçã como referente, ao fotografá-la, estou registrando as zonas de claro e de escuro produzidas pelos raios de luz refletidos pela maçã através da objetiva da máquina.

Mas na segunda metade do século XX surge uma nova forma de produção de imagem vai modificar radicalmente a relação entre o referente e seu registro técnico. A imagem digital que permitiu o advento das animações feitas por computador, das holografias, das imagens em 3D, libertou a visão da dimensão humana e transferiu seu registro pra outro universo. O universo da linguagem, já que as imagens digitais, formada por pixels, se apresentam como a tradução formal e eletromagnética da linguagem matemática.

A maioria das funções historicamente importantes do olho humano está sendo suplantada por práticas nas quais as imagens figurativas não mantêm mais uma relação predominante com a posição de um observador em um mundo □real□, opticamente percebido. Se é pos-



sível dizer que essas imagens se referem a algo, é, sobretudo, a milhões de bits de dados matemáticos e eletrônicos. Cada vez mais a visualidade situa-se em um terreno cibernético e eletromagnético em que elementos abstratos, linguísticos e visuais coincidem, circulam, são consumidos e trocados em escala global (CRARY, 1994, p. 11-12).

Tudo isso faz com que as experimentações no campo visual avancem a cada dia. A imagem digital possibilita uma maior popularização da manipulação, da produção, bem como do armazenamento e da transmissão de imagens pelo mundo através dos dispositivos técnicos que estão mais acessíveis ao “prosumidor” (Termo usado por *Kerckhove* em seu livro: *A Pele da Cultura*).

Questões de resistência: reiterando a importância do ensino aprendizagem a partir das práticas de sala de aula

Sobre a resistência, de acordo com o senso comum, um ato de resistência é sempre resistir contra ou resistir a, ou seja, resistir à tentação, a uma força contrária.

Sob o enfoque da Física, Roque (2002) afirma que existem dois tipos de resistência: a mecânica, que se refere ao movimento contrário de um corpo; e a elétrica, propriedade de um condutor que se opõe à passagem de corrente elétrica. Mas Roque (2002) recorre ao sentido etimológico para explicar que “na palavra resistência há antes de tudo, o prefixo re, que aponta para uma duplicação, uma insistência, um desdobramento, uma dobra, outra vez”. “sistência” é um substantivo derivado do verbo *sistere*: parar, permanecer; ficar de pé, estar presente. Insistir em ficar de pé é o que queremos depois de uma dupla jornada de trabalho, de correr dez quilômetros, de nadar duzentos metros, de sofrer um abuso de outra pessoa. Insistir em ficar de pé é a melhor forma de lidar com as adversidades da vida. Atualmente vivemos o descompasso de uma Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio que quer se impor um currículo tão básico que retira todos



os componentes curriculares que deveriam ser obrigatórios, inclusive o ensino e a aprendizagem da Arte, essa Base vai contra a vontade e a necessidade de professores e estudantes das escolas públicas. As injustiças parecem tomar conta do país, observamos a desordem de um governo que não olha pra quem vive nas periferias, sem acesso a saneamento, a habitação, a saúde, a educação de qualidade. Como coloca Roque (2002), é diante das vicissitudes ou das situações de confronto aos nossos desejos que percebemos como a palavra resistir está ligada ao sentido de existência. “A existência resiste. Pois ela só existe em constante processo de diferenciação de si mesma. Ela só existe dobrando-se a única condição para que existir não seja apenas o lado sombrio do ser” (ROQUE, 2002, p. 26).

Por toda a história da humanidade, há sempre um povo que quer dominar o outro. Na América Latina, o genocídio indígena causado pelos portugueses e espanhóis foi absurdo, mas os povos dominados nunca aceitaram passivamente ser subjugados. Resistir ao domínio foi primordial para a existência desses povos e, ainda hoje, há necessidade de resistir (no sentido afirmativo), ou seja, de existir e persistir como povo com seus costumes e tradições, por mais que estes tenham se transformado ao longo dos anos.

Ao relatar a história de *Jean Cavailès*, filósofo da matemática que iniciou a Resistência Francesa, durante a Segunda Guerra Mundial, e que foi assassinado por se dedicar de corpo e alma a essa causa, Roque (2002) esclarece que, para o filósofo, resistir não era uma escolha e, sim, uma necessidade. Por mais que seus companheiros quisessem poupá-lo e suplicassem para que se resguardasse, ele respondia: Eis a minha posição, eu não posso fazer de outro jeito (ROQUE, 2002, p. 27).

Nesse sentido, compreendemos nas palavras do autor que resistir pode estar ligado a um dever revolucionário, criativo. A resistência é uma dobra que deve mobilizar a existência por completo, desdobrando-a, isto é, transformando-a em vida, em retomada de subjetividade como criação, ou melhor, como em criação (ROQUE, 2002, p. 31).



Arte e videoarte: a experimentação com imagem em movimento

Nesta terceira e última parte farei um breve relato de experiência do ensino/aprendizagem de Arte, no campo das artes visuais. A experiência que irei relatar se passou com estudantes do primeiro ano do Ensino médio, numa escola de periferia que tem sua sede localizada na ilha de Caratateua,

Pois bem, nesse ano letivo de 2018, resolvi em meu planejamento anual, inverter a ordem dos conteúdos do componente curricular Arte e comecei a trabalhar o assunto Arte Contemporânea no início do ano letivo, abordando desde seu conceito, seu período temporal e suas diferentes vertentes produtivas como a performance, o happening, a instalação, a arte conceitual e dessa forma iniciamos, falando de Marcel Duchamp e sua famosa “fonte”, usando como apoio o texto de Will Gompertz(2013), em que ao falar sobre Duchamp expõe:

Duchamp emergiu da história da arte moderna: ele não a iniciou. Ela começou antes mesmo que ele nascesse, no século XIX, quando eventos mundiais conspiraram para fazer de Paris mais intelectualmente estimulante do planeta. Era uma cidade efervescente, cheiro de revolução ainda enchia o ar. Mais do que um sopro dele estava sendo inalado por um grupo de artistas aventureiros prestes a derrubar a velha ordem mundial do establishment artístico e introduzir uma nova era na arte (GOMPERTZ, 2013, p. 28).

Dando continuidade a esse assunto falamos das vídeoartes, do movimento “fluxus” considero esse conteúdo muito interessante de ser trabalhado no Ensino Médio, pois a grande maioria de estudantes hoje, mesmos os que moram nas periferias possuem telefones celulares e essa tecnologia nos viabiliza criar um vídeo sem grandes demandas de materiais, a não ser o celular e aplicativos de edição de vídeo. Claro que a tecnologia ainda não abrange 100% dos estudantes, pois alguns não possuem celular e para contornar essa situação, foi estabelecido que poderiam



fazer em grupo, criando dessa feita um vídeoarte de forma coletiva, mesmo assim houve vídeo individual.

O que nos leva a observar que ao propormos uma atividade com vídeo, os estudantes hesitam em fazer, pois a proposta é a experimentação da imagem em vídeo, sem narrativas, mesmo assim os estudantes não conseguem compreender de imediato tal proposta, o que nos levar a relacionar o que Clary expõe sobre a construção do olhar. Diante desse cenário foi necessário expor exemplos após algumas aulas abordando os conteúdos de Arte Contemporânea e mais especificamente a vídeoarte, inclusive exibindo algumas vídeoarte como White space e Global grover de Nam June paik, iniciamos uma troca de ideias de como criar um vídeoarte usando celular ou câmera fotográfica digital.

Os vídeos produzidos foram ao todo 11, alguns ficaram bem dentro da proposta de experimentação da imagem, no entanto, outros foram além e criaram vídeos que envolviam dança e teatro. Os vídeos foram feitos em equipes de duas a três pessoas e alguns individualmente, com exceção do vídeo que envolveu teatro e dança, o que implicou, neste caso um número maior de componentes.

Os vídeos apresentados por vezes demonstram certos objetivos como falar sobre racismo, violência contra a mulher, preconceito, meio ambiente, no entanto, há vídeos que realmente são motivados apenas pela experimentação da imagem. Os estudantes ao apresentarem seus vídeos falaram sobre o processo de criação e se usaram e como usaram a edição de imagens.

Referências bibliográficas

CRARY, Jonathan. **Técnicas do Observador Visão e Modernidade no século XIX**, tradução: Verrah Chamma; organização: Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DELEUZE, Gilles. Cinema: **A Imagem-Movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.



_____. Cinema: **A imagem- Tempo**. São Paulo, Brasiliense, 2007.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, Vídeo e Godard**. Tradução Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

GOMPERTZ, Will, **Isso é Arte?** 150 anos de arte moderna do impressionismo até hoje, tradução de Maria Luiza X. de A. Borges [revisão técnica de Bruno Moreschi] 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

KERCKHOVE, Derrick de. **A Pele da Cultura - Uma Investigação sobre a nova realidade eletrônica**. Tradução de Luís Soares e Catarina Carvalho. Santa Maria da Feira: Relógio D'água.1997. (Coleção Mediações)

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinema e Pós-cinema**. Campinas: Papyrus, 1997.

MELLO, Cristine. **As extremidades do Vídeo**. São Paulo: Senac, 2008.

ROQUE, Tatiana. Resistir a quê, Ou melhor, resistir o quê? **Lugar comum**, Porto Alegre, n. 17, p.23-32, 2002. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120949Lugar%20Comum%2017_compelto.pdf> Acesso em: 20 nov. 2012.



AS IMAGENS DIGITAIS COMO MEDIADORAS DO PROCESSO DE CRIAÇÃO NO DESENHO

Adriana Vaz¹ - UFPR
Rossano Silva² - UFPR

Resumo

Este artigo explora o ensino do desenho de observação, de perspectiva e de composição, disciplinas acadêmicas cujos conteúdos tratam dos fundamentos da linguagem visual tendo como foco a formação em nível de graduação, direcionado aos cursos de Expressão gráfica e de Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Além dos autores de desenho como Betty Edwards, Francis D. K. Ching e Steven P. Juroszek, e Gildo A. Montenegro, articula-se a cultura visual com a imagem digital no diálogo entre Fernando Hernández e Pierre Lévy. Sendo que, ao considerar a natureza tecnológica da imagem na relação entre o desenho analógico e o desenho digital, conclui-se que a imagem assume a função de simular os efeitos visuais durante o processo de projetar ideias, em que o conceito de representação gráfica é ressignificado pelo de simulação e de modelo digital.

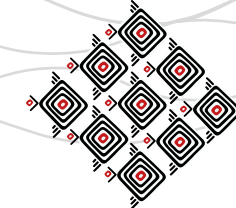
Palavras-chave: Artes Visuais, Cultura visual. Expressão gráfica e projeto.

O desenho de observação e de perspectiva

O desenho como uma das linguagens das artes visuais, e de outras áreas afins, torna-se tema deste artigo cujo enfoque volta-se para o processo de criação que envolve o ato de projetar a partir de imagens. Neste texto apresenta-se algumas das propostas da disciplina de desenho

1 Pós-doutorado em Educação pela UFMG, doutora e Mestre em Sociologia pela UFPR, licenciada em Educação Artística: Desenho pela UFPR. Professora do Departamento de Expressão Gráfica e do Programa de Pós-graduação em Educação: TPen da UFPR. Contato: vazufpr@gmail.com

2 Doutor e mestre em Educação pela UFPR, licenciado em Desenho pela Embap. Professor do Departamento de Expressão Gráfica, do Programa de Pós-graduação em Educação: TPen e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR.



de observação³ ministrada aos discentes do curso de Expressão gráfica da Universidade Federal do Paraná - UFPR, e objetiva-se articular os conceitos de simulação, criação e projeto, os quais perpassam a formação de diferentes profissionais que se comunicam por meio da expressão gráfica. Para tanto entende-se o termo expressão gráfica como sinônimo de imagem e questiona-se: como o processo criativo no ato de desenhar se configura por meio de imagens?

Neste percurso da disciplina o ensino do desenho de observação foi ministrado sem o auxílio de software gráfico durante as aulas, sendo opcional ao aluno utilizar recursos não analógicos em parte das propostas que envolvia o tempo extraclasse. No conjunto das turmas ofertadas, as propostas que se mantiveram foram: a) criação de cenas utilizando a imagem de uma garota *Pin Up*, seguindo as obras do ilustrador David Jablow⁴; b) composição de natureza-morta a partir de imagem fotográfica digital; c) composição com imagem colada ou desenhada e uso de sombra observando a produção da artista plástica Regina Silveira⁵; d) desenho de observação “in loco” com os objetos em posição frontal e inclinada em relação ao observador; e) desenho de imaginação com imagens em sequência narrativa, elaborado pela leitura de fragmento de textos; f) composição de céus pela bricolagem de imagem tendo como base a proposta do artista Thomas Lamadieu, como a série SkyFace⁶.

3 Ofertada no 3º período do curso, na qual totaliza 45 horas semestrais, ver ementa da CEG209 em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/ementas/CEG209.pdf.

4 Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/davidjablow/4518686756/in/album-72157623723338063/>. Acesso em: 12/07/2018.

5 A exemplo das obras: Enigma 3 (1981), Símile 3 (1983), Alfinete da Série Armarinhos (2002), Garfo (Série Eclipses) de 2003. Disponível em: <http://reginasilveira.com/filter/print>. Acesso em: 12/07/2018.

6 <https://www.thomaslamadieu.com/skyface/>.



A disciplina de desenho de observação difere da disciplina de perspectiva⁷: a primeira aborda o desenho a mão livre e sem o uso de instrumentos, a ênfase recai na criação de composição que incluem o desenho de objetos de interiores, fachadas de ambientes externos e produtos, bem como, a elaboração de composições por meio de apropriação de imagens; a segunda, tem como foco o conteúdo de perspectiva cônica e o estudo de luz e sombra pautados nos métodos apresentados por Gildo A. Montenegro⁸, em que se define os termos técnicos que envolve esse tipo de representação: ponto de vista (P.V.), quadro (Q), linha do horizonte (L.H.), linha de terra (L.T.), distância principal (D.P.), bem como, desenvolve as aplicações de luz natural. No desenvolvimento da disciplina também não foi utilizado software gráfico, e as construções foram realizadas com uso de instrumentos de desenho.

A partir desse contexto inicial, nos dois tópicos a seguir, trazemos as contribuições dos autores Betty Edwards, Francis D. K. Ching e Steven P. Juroszek, e Gildo A. Montenegro, dentre outros que fundamentam os conteúdos de desenho de observação, perspectiva e composição visual em interlocução com Pierre Lévy e Fernando Hernández. No qual propomos substituir o termo representação por simulação, em que o ato de desenhar tem conotação de projetar e criar.

Representação e Ideação

Giulio C. Argan ao abordar sobre a arte neoclássica menciona que o desenho é sinônimo de “ideação” ou “projeto da obra”, projeto que pode ser direcionado a arquitetura, as artes figurativas e aplicadas. Nas palavras do autor: “o projeto é desenho, o traço que traduz o dado empírico

7 Também ofertada no 3º período do curso de Expressão gráfica, conferir a ementa da CEG210 em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/ementas/CEG210.pdf. Acesso em: 12/07/2018.

8 Incluem os métodos: dos arquitetos, das três escalas e dos medidores.



em fato intelectual. O traço não existe senão na folha onde o artista traça, é uma abstração também da estátua antiga que está sendo copiada” (ARGAN, 2016, p. 25).

Ao estabelecer um paralelo do conceito de “ideação” de Argan para o contexto atual, devido ao uso mais frequente das mídias interativas e com ela a produção de imagens digitais, vemos uma proximidade com a definição de criação de Pierre Lévy. Segundo o autor:

[...] toda criação equivale a utilizar de maneira original elementos preexistentes. Todo uso criativo, ao descobrir novas possibilidades, atinge o plano da criação. Esta dupla face da operação técnica pode ser encontrada em todos os elos da cadeia informática, desde a construção de circuitos impressos até o manejo de um simples processador de textos. Criação e uso são, na verdade, dimensões complementares de uma mesma operação elementar de conexão, com seus efeitos de reinterpretação e construção de significados. Ao se prologarem reciprocamente, criação e uso contribuem alternadamente para fazer ramificar o hipertexto socio técnico (LÉVY, 2011, p. 59).

Iniciamos o diálogo com Lévy no intuito de situar quais são os elementos preexistentes do desenho cujo domínio poderá resultar em um produto criativo, a partir da experiência como docentes das disciplinas de Desenho de Observação, Perspectiva e Elementos Compositivos de Projetos I e II^o nos cursos de graduação da UFPR. Conteúdos que por sua vez envolvem os fundamentos da linguagem visual e seus elementos, os quais abrangem a linha, a textura, a forma, a proporção, o volume, etc. (VAZ e SILVA, 2016).

Direcionado ao desenho de observação, seguimos as colocações apresentadas por Edwards para quem o desenho a mão livre divide-se em modalidade básica e avançada. A básica é formada por cinco etapas que envolve os diferentes graus de percepção dos objetos a serem desenhados

9 As disciplinas CEG213 e CEG214 estão situadas no 1^o e 2^o semestre do curso, respectivamente, ver ementas em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/ementas/CEG213.pdf; http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/ementas/CEG214.pdf. Acesso em: 13/07/2018



ativando o lado direito do cérebro, a saber: percepção das bordas, percepção dos espaços, percepção dos relacionamentos, percepção de luz e sombra, e percepção do todo (*Gestalt*). A avançada engloba o desenho de memória e o desenho de imaginação. Desse conjunto de modalidades, nas aulas de desenho de observação o foco era que o aluno tivesse o domínio da terceira etapa proposta pela autora, isto é, a percepção dos relacionamentos. Essa denominação refere-se ao desenho em três dimensões aprendido pela observação “in loco”, mantendo a proporção entre o conjunto de objetos observados por meio de linhas de contorno, etapa que envolve o domínio das anteriores, “saber ‘visualizar’ as proporções e a perspectiva nos permite juntar arestas, espaços, relacionamentos, luzes e sombras numa lógica visual” (EDWARDS, 2005, p. 158).

Pela abordagem de Edwards o desenho em três dimensões não adota os métodos técnicos de construção da perspectiva como Montenegro, na disciplina de desenho de observação os desenhos de imaginação foram desenvolvidos a partir de imagens auto referenciadas – como alude Arthur Danto quando define o conceito de apropriação na arte pós-histórica a partir da década de 1970 e 1980 – em que existia uma imagem inicial para conduzir a proporção da composição em seu conjunto, a exemplo das obras do ilustrador David Jablow.

A composição de um desenho remete a ideia de equilíbrio e configuração visual, cujos pesos dos diferentes elementos visuais que constitui a imagem sejam percebidos em seu conjunto, sem que nada falta ou exceda no desenho realizado, isto é, uma boa composição visual transmite a sensação para quem observa que todas as partes que compõem o desenho estão em harmonia. Como aludem Vaz e Silva:

O esforço do artista, do *designer* ou do arquiteto resulta em uma composição visual que transmita harmonia, em que o todo está interligado com as partes. A busca do equilíbrio compositivo nos permite compreender que a criação visual repousa em ponto e contraponto, ou seja, a composição visual contém muitos elementos equilibradores (VAZ e SILVA, 2016, p. 104).



A textura é um dos elementos equilibradores da composição, seu uso permite delinear a forma de um objeto, elemento visual que também é essencial para Ching e Juroszek. Para os autores: “o desenho de observação é um método clássico de desenvolver a coordenação entre olho-mente-mão” (CHING e JUROSZEK 2010, p.6). Ainda segundo os autores, o desenho também cumpre a finalidade de representar uma ideia, uma vez que, “desenhar é o processo ou técnica de representação de alguma coisa – um objeto, uma cena, uma ideia – por meio de linhas em superfície (CHING e JUROSZEK, 2010, p. 1).

Os autores estruturam os conteúdos em quatro etapas: retas e formatos; tonalidades e texturas; forma e textura; e espaço e profundidade. Nesse percurso criativo, o desenho de contorno aparece como sinônimo de desenho de observação, embora a ênfase recaia sobre o desenho analítico em função da relação entre forma e formato, com destaque para as técnicas da representação gráfica. Tanto é assim que os autores apresentam vários tipos de perspectiva¹⁰ e salientam a importância da textura e suas tonalidades por meio do desenho de hachuras para capturar o espaço e a profundidade. Portanto, fica claro que para Ching e Juroszek as fases do desenho estão interligadas, pois, para o desenhista desenvolver a habilidade em representar graficamente a luz e a sombra precisam dominar as fases anteriores, no que diz respeito ao desenho de contorno.

A mesma lógica do aprendizado em etapas, do básico para o avançado, caracteriza o estudo de Edwards cuja abordagem metodológica difere de Ching e Juroszek, embora, alguns conceitos básicos estão implícitos nos dois autores como a relação figura-fundo que organiza uma composição visual, o domínio do contorno e suas proporções, ambos são conhecimentos essenciais no desenho de observação como menciona Alberto Pereira (2016).

Seja na mão ou em um software gráfico, o próprio ato de desenhar é formado por imagens que se inicia pelo contorno do objeto a ser capturado pela observação. No papel, as camadas

10 Perspectiva de tamanho, perspectiva linear, perspectiva paisagística, perspectiva com indefinições, perspectiva com textura, etc.



(as imagens) estão aglutinadas em um único suporte visual e fixada ao suporte. A imagem fixa limita a manipulação das camadas e a comparação dos efeitos visuais, em especial, na etapa em que o desenhista irá aplicar os efeitos de luz e sombra. Por outro lado, para as etapas iniciais do desenho, o papel como suporte facilita que o artista domine a proporção e manipule de modo adequado os elementos equilibradores da imagem, decorrente da relação entre o objeto real e a imagem a ser desenhada, cuja medida altera-se em função do olhar e da posição do desenhista diante da cena a ser retratada.

Na modalidade básica, nota-se que o desenho de observação realizado a partir de imagens prontas (impressas ou digitais) é mais fácil para o aluno, e condiz com as etapas iniciais aplicadas por Edwards: percepção das bordas e dos espaços, para que depois, superada essa etapa, o aluno desenvolva a percepção de capturar os contornos de imagens observadas direto da realidade (*in loco*), isto é, a percepção dos relacionamentos. A facilidade decorre do fato de que a configuração visual da imagem já está pronta e não exige a necessidade que o desenhista realize o enquadramento do desenho na folha e defina de antemão a proporção da imagem prevendo o seu resultado, pois, no desenho “ao vivo” os planos de imagem são criados do ponto zero (a folha em branco). Durante a terceira etapa, a percepção dos relacionamentos, a escolha dos objetos a serem feitos nas aulas também é proposta em função do grau de complexidade, o que envolve o tipo de objeto, sua posição no espaço e o material que o objeto é feito. Primeiro, com complexidade menor, representa-se os objetos frontais, simétricos, opacos e duros; depois, com complexidade maior, representa-se objetos inclinados, com posições assimétricas e irregulares, feitos de materiais transparentes e macios.

Nesse tópico enfatizou-se a mídia analógica: o desenho a mão livre feito no papel, contudo, compreende-se que o aprendizado do desenho envolve diferentes mídias, já que o ato de desenhar permeia um aprendizado técnico configurado pelos novos recursos gráficos tendo a “tela do computador” como interface de criação. Isto implica em pensar o desenho ou a expressão



gráfica como um ofício cujo intento é concretizar ideias e projetos – e não o desenho, apenas como recurso técnico de representação gráfica. Já que “copiar” algo pronto serve de referência e tem a função de proporcionar ao aluno um repertório imagético e o conhecimento de normas e procedimentos técnicos, ou seja, o “representar” se configura como etapa inicial do processo de criação de ideias e projetos. Além disso, entendemos que a expressão gráfica possibilita a criação de ideias por simulação, pois, o profissional que trabalha com imagens modela e projeta ideias, ideias que antes de serem fabricadas como artefatos são visualizadas e testadas por meio de recursos digitais, o que coincide com as colocações de Rossano Silva e Anderson Góes (2018) quando evidenciam a natureza tecnológica da imagem em função da sua materialidade e do seu conteúdo, tema do próximo tópico.

Simulação, projeto e modelo digital:

A compreensão da cultura visual de um período está relacionada ao entendimento das tecnologias visuais, que fazem parte de uma visualidade associada à dimensão social e histórica da cultura. Assim a compreensão da imagem passa pela análise tanto de seu conteúdo como de sua forma e de sua produção, associada a procedimentos técnicos e recursos tecnológicos (SILVA e GÓES, 2018, p. 155).

Para abordar sobre a natureza tecnológica da imagem, Silva e Góes dialogam com vários autores que tematizam sobre a imagem, nos interessa a articulação proposta pelos autores entre Vani Moreira Kenski e Fernando Hernández sintetizada pela citação acima, em que a linguagem digital de Kenski conecta-se a ideia de cultura visual de Hernández. Para Kenski a linguagem digital

[...] rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo,



fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre os conteúdos, espaços e tempos e pessoas diferentes (KENSKI, 2015, p. 32).

Essa forma narrativa e sequencial da escrita também configura a criação de uma imagem não digital, a exemplo das camadas fixas do desenho já referidas. Com a linguagem digital, ou a imagem digital nos termos de Lévy, temos uma imagem de natureza tecnológica que é maleável, em que a estrutura dinâmica e não linear a que se refere Kenski modifica o processo de criação de quem projeta imagens com uso de novas tecnologias (fotográfica, vídeo, modelagens 3D, animações digitais, etc.). Tema que nos conduz a afirmativa de Lévy quando menciona sobre a importância da técnica nas mídias interativas, bem como estabelecer um paralelo de Lévy com Hernández, em sua abordagem sobre a cultura visual.

Iniciamos definindo o termo visual, nas palavras do autor, “(...) ‘o visual’: como mediador de significados e o papel de sua interpretação que favorece o desenvolvimento do conhecimento” (HERNÁNDEZ, 2000, p.133). Considerando que a linguagem digital gera novos conhecimentos, podemos afirmar que a cultura do visual atrelada a uma cultura do digital nos coloca em consonância com Silva e Góes (2018), para quem a imagem de natureza tecnológica não tem apenas um valor formal, mas integra o próprio ato de criar em função do seu conteúdo e de sua materialidade.

Sobre o ato de criar, observa-se que o processo criativo do artista digital difere do modo de desenhar e pintar do artista analógico, uma das diferenças está na variedade de imagens criadas pelo desenhista durante o processo de criação na mídia digital, cujo o intuito é simular os efeitos desejados no objeto a ser representado. Por comparação, no desenho a mão a explicação de um efeito gráfico e visual de luz e sombra era demonstrado pelo professor em outra folha de papel, ou no quadro negro, e não diretamente no desenho proposto pelo aluno. Outra diferença, é que



a imagem digital não tem a rigidez da imagem analógica, já que as imagens digitais são feitas em camadas que equivalem as veladuras no sentido tradicional do termo e registram o processo de desenhar. Portanto, nesse aspecto, as imagens são mediadoras do ato de criar, a escolha de manter ou de refutar uma camada de imagem faz parte da simulação de um modelo, pois, o modelo digital resultará do repertório de imagens que foram agrupadas durante o próprio fazer.

Retomando a ideia de Lévy quando articula que a criação e o uso das imagens digitais são propulsores de ramificações sobre o hipertexto socio técnico, nos faz compreender que adotar uma nova tecnologia vai além de alterar o tipo de suporte, já que se modifica o modo de produzir imagens. Assim sendo, a decisão de trabalhar com as novas mídias envolve tanto o domínio de um aparato técnico, quanto exige mudança de hábito e disponibilidade de tempo, ou seja, esses três fatores de ordem individual: a técnica, o hábito e o tempo, estão interligados a uma organização institucional datada historicamente. Ainda sobre o hipertexto, nota-se que maleabilidade e versatilidade da linguagem digital de Kenski remete ao conceito formulado por Lévy, a partir de seis princípios: metamorfose, heterogeneidade, multiplicidade, exterioridade, topologia e mobilidade dos centros. Na ideia que os artistas e os professores são atores da comunicação, para Lévy (2011, p.25): “cada um em sua escala, os atores da comunicação ou os elementos de uma mensagem constroem e remodelam universos de sentidos”, ou seja, sentidos que envolvem tanto os processos comunicacionais quanto os processos socio técnicos. Além disso, “o hipertexto é talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que *significações* estejam em jogo” (LÉVY, 2011, p.25). O que nos faz indagar: Quais significações estão em jogo no processo de formação docente ou na poética do artista, para que esses profissionais se adequem as novas tecnologias de produção de imagens? Resposta que ultrapassa ao escopo deste artigo, mas, que por outro lado, nos permite afirmar que a imagem como forma comunicacional e de criação se consolida pela simulação e criação de modelos. Entende-se a simulação como uma das maneiras de conhecimento mediado pelas tecnologias, se antes o saber era comunicado pela



oralidade; depois, popularizado pela escrita e impressão; atualmente, o conhecimento ocorre por simulação.

O conhecimento mediado pelos hipertextos ou pela multimídia interativa não está objetivado no computador, e sim, na ideia de projeto. O projeto como um ambiente cognitivo formado por uma rede de relações humanas, para o autor: “separar o conhecimento das máquinas da competência cognitiva e social é o mesmo que fabricar artificialmente um cego (o informata ‘puro’) e um paralítico (o especialista ‘puro’ em ciências humanas), (...)” (LÉVY, 2011, p. 55). Com essa metáfora, Lévy entende que o domínio das multimídias interativas envolve uma gama de conhecimentos construídos de modo coletivo e integrado, cujos profissionais dominam diferentes racionalidades. Aqui, também estabelecemos conexão com Hernández, o termo racionalidade é utilizado pelo autor para justificar a importância do ensino de artes na educação, que por analogia a Lévy elencamos quatro delas que se enquadram na ideia de multimídia interativa: a *cognitiva* que permeia o desenvolvimento intelectual; a *comunicativa* que envolve a leitura e produção de imagens; a *interdisciplinar* formada por conteúdos de várias disciplinas; e a *cultural*, essa última como sinônimo de conhecimento histórico e social.

Conectado a ideia de simulação temos o conceito de digital, para Lévy (2011, p.153-154): “o digital é uma matéria, se quisermos, mas uma matéria pronta a suportar todas as metamorfoses, todos os revestimentos, todas as deformações. (...)”. O digital se configura por meio de uma rede formada por polos funcionais que envolve os atores da comunicação, a saber: a) produção de representações audiovisuais (técnicas digitais ligadas a criação); b) seleção, recepção e tratamento das imagens; c) transmissão integradas; d) banco de imagens no sentido de armazenamento. Devido a essa rede de indivíduos e instituições contata-se que o modelo analógico difere do digital, ainda com base em Lévy (2011, p. 122): “um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele é geralmente *explorado* de forma interativa. [...] o modelo informático é essencialmente plástico, dinâmico, dotado de uma certa autonomia de ação e reação”.



Modelo que se torna mais usual a partir da década de 1990, quando o conhecimento por simulação se configura em um modo de aprendizado e construção do saber presente no universo profissional, primeiramente em função da implantação de programas nos escritórios e empresas de pequeno e médio porte; e depois, como o uso dos computadores na esfera particular. Atualmente a produção da arte contemporânea perpassa a esfera política, pelas colocações de Sarah Thornton o artista detém um ofício e sua obra adquire notoriedade decorrente de suas filiações no campo da arte. Portanto, o artista na atualidade que escolhe trabalhar com as imagens de natureza tecnológica detém um domínio técnico, suas obras adquirem funções projetuais tanto quanto qualidades artísticas, o que nos permite conectar que o desenho convencional¹¹ rompe as fronteiras do ensino de desenho, isto é, a dicotomia entre o desenho como arte e o desenho como técnica decorrente das mídias tradicionais.

Atualmente os desenhos como finalidade técnica não são mais codificados por linhas e planos, e sim por parâmetros específicos a áreas aplicadas o que amplia a ideia de “modelagem gráfica”.

A manipulação dos parâmetros e a simulação de todas as circunstâncias possíveis dão ao usuário do programa uma espécie de intuição sobre as relações de causa e efeito presentes no modelo. Ele adquire um *conhecimento por simulação* do sistema modelado, que não se assemelha nem a um conhecimento teórico, nem a uma experiência prática, nem ao acúmulo de uma tradição oral (LÉVY, 2011, p. 123-124).

A ideia de um desenho auxiliado por computador passa a ser compreendida como uma imaginação auxiliada por computador, na acepção de Lévy (2011, p. 125): “a simulação, que po-

11 Visto que os “programas de projetos auxiliado por computador (CAD) permitem testar a resistência de uma peça mecânica aos choques ou então o efeito na paisagem de um prédio que ainda não foi construído” (LÉVY, 2011 p.123).



demos considerar como uma imaginação auxiliada por computador, é portanto ao mesmo tempo uma ferramenta de ajuda ao raciocínio muito mais potente que a velha lógica formal que se baseava no alfabeto”. Reitera-se que o desenho de imaginação é uma modalidade avançada para Edwards, por comparação no desenho digital o que modifica é a ferramenta. O que nos permite concordar com Silva e Góes (2018) quando mencionam que os conhecimentos da linguagem visual se somam ao da linguagem digital, portanto, mesmo que o conhecimento por simulação seja diferente do conhecimento teórico e da experiência prática, transmitida ou não pela oralidade, esses saberes que fazem parte da trajetória de vida de cada indivíduo serão ressignificados em função dos novos usos da imagem e da sua natureza tecnológica.

Considerações finais

Com o computador e seu uso mais frequente a partir da década de 1990, Lévy sintetiza a ideia “das tecnologias da inteligência” ao conectar o pensamento individual com as instituições sociais e com as técnicas de comunicação, ao romper com os dualismos: sujeito e objeto, homem e técnica, indivíduo e sociedade, do mesmo modo, elimina-se a dicotomia: arte e técnica. Com isso, concorda-se com Lévy, ao afirmar que:

[...] a técnica, mesma a mais moderna, é toda constituída de bricolagem, reutilização e desvio. Não é possível utilizar sem interpretar, metamorfosear. O ser de uma proposição, de uma imagem, ou de um dispositivo material só pode ser determinado pelo uso que dele fazemos, pela interpretação dada a ele pelos que entram em contato com ele (LÉVY, 2011, p. 190).

Ao estabelecermos um paralelo de Lévy com Hernández, o autor defende a ideia da *racionalidade cultural* pela qual a arte é compreendida como uma manifestação cultural. Para com-



preensão da cultura visual de acordo com Hernández, seguindo os passos de T. Barret (1990), cada indivíduo adota diferentes estratégias diante da imagem: descritiva, analítica, interpretativa e crítica. Nessa última estratégia situamos a natureza tecnológica da imagem apresentada por Silva e Góes (2018) e o conhecimento por simulação nos termos de Pierre Lévy, já que para Hernández o posicionamento crítico envolve as possibilidades de representação e interpretação formuladas a partir das próprias produções e pelas dos outros, pois, “essa última estratégia pode tornar-se mais complexa e questionar, nas concepções que medeiam as imagens, as versões do mundo que tratam de ‘fixar’ e as que tratam de excluir, e como tudo isso afeta nossas vidas e as dos que nos rodeiam” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 139).

Ao articularmos as palavras: representação, ideação, simulação e projeto, o termo projeto tem duas conotações: a primeira, trata da ideia que é concretizada pelo desenho; a segunda, abrange um sistema em rede formado por múltiplas pessoas. A partir dessas denominações, reloca-se a imagem digital como mediadora do processo de criação no desenho. Por outro lado, o conhecimento da linguagem visual que envolve o domínio do desenho de contorno, etapa que têm relação direta com as modalidades avançadas do desenho nos termos de Edwards nos permite retomar que o desenho assistido por computador cede lugar a imaginação assistida por computador segundo Lévy. Portanto, o projetar imagens supera a representação gráfica, embora, seja por meio da representação gráfica que esse projeto será comunicado, de modo que ao ser fabricado atenda a finalidade e tenha a forma e a materialidade imaginada pelo desenhista durante o processo de criação do modelo digital.

Referências bibliográficas

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**: Do Iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.



CHING, Francis D. K.; **JUROSZEK**, Steven P. **Representação gráfica para desenho e projeto**. Portugal: Editora Gustavo Gili, 2010.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte: A arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papi-rus, 2015.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

MONTENEGRO, Gildo A. **A perspectiva dos profissionais**. São Paulo: Edgard Blücher, 1983.

PEREIRA, Alberto Garcia de Andrade. **Aspectos teóricos e metodológicos do aprendizado de desenho de observação**: estudo de caso aplicando os métodos de Betty Edwards e Francis D. K. Ching. Monografia (Bacharelado em Expressão Gráfica). Setor de Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, Rossano; **GÓES**, Anderson Roges Teixeira. A natureza tecnológica da imagem: apontamentos para ampliação de tecnologias em educação. In: FONCOCA, Eduardo; et. al. **Metodolo-gias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior. Volume 2. Curitiba: Editora IFPR, 2018, p.145-156.

THORNTON, Sarah. **O que é um artista?** nos bastidores da arte contemporânea com Ai Weiwei, Marina Abramovic, Jeff Koons, Maurizio Cattelan e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

VAZ, Adriana; **SILVA**, Rossano. **Fundamentos da Linguagem visual**. Curitiba: InterSaberes, 2016.



REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E O ENSINO NO AMBIENTE VIRTUAL

Sandra Regina Paula de Souza¹- IFCE
José Maximiano Arruda Ximenes Lima² - IFCE

Resumo

Este artigo discorre sobre a cognição e ensino de Artes Visuais em ambiente virtual. O objetivo desse estudo foi fazer uma breve reflexão sobre o processo educativo no ensino de Artes do Ensino Fundamental II, nas escolas da rede pública de Fortaleza, bem como discutir a necessidade de novas propostas metodológicas para o ensino em Artes Visuais, integradas a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esses assuntos foram tratados com base nas teorias de: Barbosa (2008), Pimentel (1999), Ferraz e Fusari (2009) e Lima (2013). A pesquisa se ancora na metodologia qualitativa, juntamente com o relato de ações metodológicas utilizadas e as estratégias de investigação, análise e interpretação bibliográfica, como parte dos estudos para o mestrado em artes.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Introdução

Pensar o ensino atualmente é refletir sobre a formação dos estudantes no ensino de Arte. Estar conectado às mudanças que estão ocorrendo a todo momento em nosso meio, nos planos pessoal, social ou tecnológico, é um grande desafio na educação.

1 Mestranda em Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Educação do Ceará – IFCE. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Licenciada em Artes Visuais no IFCE.

2 Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG, Professor Titular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/IFCE - Chefe do Departamento de Artes/IFCE - Professor do Mestrado Profissional em Artes/IFCE Professor do Mestrado Profissional em Artes/UFC - Representante da ANPAP no Ceará - Líder do Grupo de Pesquisa ARTE UM/ CNPQ/IFCE - Mestre em informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e Licenciado em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN.



Há de se considerar a importância desse novo cenário educacional, aberto, dinâmico e adaptável, com este instrumento poderoso de ação artística e cultural que é a Internet, permitindo que processos ocorram em qualquer tempo e lugar de forma contínua, contextualizada e integrada ao cotidiano do aprendiz.

Nesse contexto, a necessidade de adaptar-se às novas tecnologias é uma preocupação constante de instituições e de professores, sempre na busca de melhorar o ensino, de modo a obter resultados relevantes e propiciar aos alunos a ampliação de conhecimentos e repertórios de arte pautados na abordagem cognitiva de narrativas e metáforas, com informações direcionadas e seguras do conteúdo em Artes para o ensino.

Percebe-se que a tecnologia tem grande impacto na transmissão de conhecimento com o avanço, nas últimas décadas, dos vários modos de comunicação disponíveis, permitindo interações sociais relevantes e sensíveis, possibilitando a conectividade. O telefone celular, por exemplo, já é considerado por muitos como uma extensão do corpo, ou da forma que Borba (2007) discute, as tecnologias perpassam o humano, transformando-o. Os telefones inteligentes, mais precisamente, possuem recursos que fazem parte a cada momento de nossas vidas, criando novas relações entre os seres humanos e as tecnologias, modificando a maneira como entendemos o que é ser humano.

Percebe-se que o acesso dos alunos aos *smartphones* tem sido cada vez mais fácil, sendo muitas vezes mais frequente que o acesso ao computador. Também devido à mobilidade, o acesso à internet é mais comum pelo celular que pelo computador. Para isso, basta que o aparelho celular tenha sinal 3G ou *Wi-Fi*. Outra grande vantagem que a tecnologia permite é o acesso desde qualquer local, contanto que tenha condições ideais.

A partir dessas observações, identificamos a necessidade de uma alternativa para uma escola do município de Fortaleza, cujos alunos – do Ensino Fundamental II – não possuíam acesso a laboratórios de informática, tampouco à Internet, não dispunham de material didático que suprisse as necessidades do professor nem dos alunos nas aulas de Artes, privando-os de um



espaço de educação que priorizasse a observação estética e de reflexão. Elaboramos uma proposta de uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que pudesse ajudar o professor em suas aulas, partindo da premissa básica de que estas sejam planejadas e desenvolvidas a partir dos conteúdos de Arte no Ensino Fundamental II.

Os fundamentos para a elaboração desse projeto tiveram como base os trabalhos desenvolvidos na área e as triangulações dos autores, bem como a abordagem triangular de Barbosa (2008), Ferraz e Fusari (2001), Lima (2013) e Pimentel (1999).

Este artigo apresenta reflexões acerca da docência do ensino de Artes Visuais a partir de ações realizadas em um ambiente virtual experienciado em uma escola da rede pública de Fortaleza. Essa proposta faz parte de um projeto de mestrado em Artes pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE, que, aliado ao trabalho como professora da rede pública de Fortaleza, tem o objetivo de obter resultados relevantes, no sentido de propiciar aos alunos meios de ampliar seus conhecimentos em Artes.

O Ambiente Virtual nas aulas de Artes

A primeira etapa do desenvolvimento desta pesquisa foi informar a equipe pedagógica e de gestão, de quem obtivemos total apoio. Em seguida, a proposta foi apresentada aos alunos de cada turma. Buscando instrumentos que propiciem a melhoria da qualidade de processo de ensino em Artes Visuais, as atividades foram desenvolvidas no Ambiente de Aprendizagem Móvel MLE-*Moodle* (AVAM MLE-*Moodle*), como um facilitador na aprendizagem. Essa plataforma definiu os objetivos deste trabalho, tendo como suporte os trabalhos realizados na área (BORBA, 2007; GOMES, 2013), na qual foi possível compartilhar matérias didáticos, de maneira dinâmica.

O cenário apresentado para esse estudo são três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, com uma média de 38 alunos, os quais têm dificuldades de acesso à tecnologia na escola. O



material didático oferecido não dispõe dos conteúdos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica em Artes. A formação dos professores é, em geral, em outras áreas do conhecimento, como por exemplo português e história, o que é mais um entrave no ensino de Artes a se considerar. Apenas um projetor multimídia e uma TV são disponibilizados para todos os professores. Os computadores existentes estão desativados em muitas escolas do município. Embora os alunos não tenham acesso à Internet provida pela escola, quase todos os alunos têm celulares e acesso à Internet 3G, dispondo ainda de lugares, fora da escola, que disponibilizam Internet Wi-Fi gratuita. Diante desse acesso móvel, pensou-se ser possível a criação e utilização de um aplicativo móvel que auxilie professor e aluno na transmissão do conhecimento nas aulas de Artes Visuais.

Estes conteúdos poderiam ser acessados tanto presencialmente como a distância, por meio de vídeos, imagens e questionários, que auxiliarão os alunos no aprofundamento e na aprendizagem.

Segundo Ferraz e Fusari (2010), a metodologia e o aprendizado em Artes são ações didáticas fundamentadas por um conjunto de ideias e teorias baseadas em nossas práticas escolares, que por sua vez têm origem nos conhecimentos produzidos pela humanidade, em dissertações de mestrado e teses de doutorado, que por fim são transformados em conteúdos escolares.

Procedimentos para início das aulas no Ambiente Virtual

Foi aplicado aos alunos uma entrevista, com perguntas a fim de verificar o interesse em participar desse projeto e o posicionamento diante dessa proposta de aulas com um ambiente virtual na produção de conhecimento.

A entrevista com os alunos se dava conforme o roteiro a seguir: Meu nome é Sandra Regina Paula de Souza, faço Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto Federal de



Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais nas turmas de Ensino Fundamental II da educação básica. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade não será revelada.

As perguntas foram as seguintes: 1. Você dispõe de algum dispositivo eletrônico celular, tablet, computador com acesso à Internet? 2. Você já utilizou algum dispositivo em ambientes virtuais de aprendizagem? 3. Você gostaria de ter acesso ao conteúdo das aulas de arte via Internet? 4. Você acha que, com este recurso, as aulas presenciais ficariam mais interessantes? 5. Você gostaria de visualizar o conteúdo de Arte para a próxima aula? 6. Você, conhecendo os conteúdos antecipadamente, melhoraria a aprendizagem e as aulas ficariam mais produtivas? 7. Você está ciente de que esse tipo de aprendizagem requer comprometimento e dedicação?

Observado o interesse dos alunos na aprendizagem com o Ambiente Virtual nas aulas de Artes, foram escolhidos os conteúdos a serem trabalhados, que aconteceria na 3ª etapa do ano letivo de 2018.

Foram selecionados para as aulas o movimento *Pop Art*³, contemplado pelas expectativas de aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, abrangendo o consumo, a fotografia, a publicidade as histórias em quadrinhos e a narrativa visual. Todas essas linguagens apresentadas levariam a uma melhor compreensão dos elementos que compõem o movimento *Pop Art*, sensibilizado o pensamento crítico para compreensão e contextualização desse movimento.

Estas aulas via *web* têm objetivo de auxiliar o aluno/espectador a compreender melhor como se deu esse movimento, seu contexto, os artistas que participaram e quais materiais foram

³ *Pop Art* ou Arte pop é um movimento artístico surgido na década de 1950 na Inglaterra, mas que alcançou sua maturidade na década de 1960 nos Estados Unidos. Procurava a estética das massas, tentando achar a definição do que seria a (cultura pop), aproximando-se do que costuma chamar de *kitsch* (WIKIPEDIA, 2018).



usados em suas respectivas obras. Pretendeu-se levar uma melhor e sensibilização do pensamento crítico para compreensão e contextualização desse movimento. Esse assunto foi dividido em quatro aulas: 1 Introdução – “Cultura de Massa”; 2. Os quadrinhos na *Pop Art*; 3. A *Pop Art* e a ironia sobre os padrões; 4. A *Pop Art* na contemporaneidade.

Cada aula se iniciou com uma introdução, sendo disponibilizadas fontes de pesquisas. A aprendizagem foi norteada pelos conteúdos do Programa Anual da Prefeitura de Fortaleza para o 9º ano, e a Base Nacional Curricular.

Discutiu-se o contexto histórico em que a arte está presente no mundo do trabalho e do consumo. Foram feitas reflexões críticas a respeito da sociedade de consumo de massa, reconhecer, apreciação e experimentação de elementos da narrativa visual, identificação dos artistas e das técnicas utilizadas na composição das obras de arte.

Por meio de leituras propostas, e fóruns – espaço para esclarecimento de dúvidas e fomentação de discussões – sobre o movimento *Pop Art*, com ênfase na sociedade de consumo e a cultura de massa, textos, exercícios, vídeos, pretendeu-se, a partir da observação das obras de arte, contextualização e experimentação de materiais e técnicas usadas nas criações das obras que abordam a temática estudada, tornar esse espaço virtual em um local de aprendizagem, experimentação, troca de ideias e saberes.

Esta pesquisa tem sido construída à medida que são coletados os dados dos questionários, da pesquisa de campo junto aos alunos da área de Artes e da observação de algumas questões, tais como o interesse de alunos e professores nessa plataforma de ensino virtual e presencial em Artes Visuais, a importância da Arte na transmissão da História – em que deixamos registrado o que fomos, o que somos e o que seremos, nossas crenças, costumes e o que acreditamos em cada época vivida – e em que medida essas descobertas podem contribuir com a aprendizagem, com a concentração e com a apreciação, formando uma teia de conhecimentos, interligando os conteúdos adquiridos e as vivências do cotidiano em que o aluno está inserido, transformando

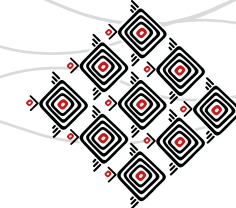


Fig. 1. Estudantes na primeira aula de Artes Visuais usando um Ambiente Virtual. Escola do Município de Fortaleza – CE.

conceitos e criando novas formas de ver a arte, instigando a novas descobertas, propiciando uma cultura visual que faça diferença no repertório do aluno.

O conhecimento em Artes está em constante processo, a partir de novas experiências, levando-se em consideração as questões metodológicas abordadas, conforme Fig. 1 a seguir.

As aulas foram ministradas no decorrer do terceiro bimestre do ano letivo de 2018, sendo disponibilizadas, na sequência, as aulas 01, 02, 03 e 04 no decorrer do experimento. Posteriormente, foram analisados os dados e os problemas levantados, obedecendo as regras no contexto particular da pesquisa-ação, como: clareza das perguntas, perguntas fechadas, escolha múltipla, perguntas abertas etc. para a viabilidade do projeto e seus resultados. Num terceiro momento, em andamento, pensa-se na parte prática desse projeto, com a proposta de usar um ambiente virtual nas aulas de Artes.

Todo profissional de ensino de Arte, segundo Pimentel (2010), deve ter em mente como diferenciar método de metodologia. O método compreende procedimentos preestabelecidos que são seguidos à risca, sem questionamentos, executando uma sequência de ações para um resultado pretendido, o que limita o professor em suas possibilidades de criar estratégias, com aulas mais interessantes e criativas. Na metodologia, o professor pode criar propostas, montagem de procedimentos, princípios e posturas para alcançar determinados resultados em suas aulas de Arte.

Esta é uma pesquisa com ênfase no estudo de artes, pensada a partir do discurso de Pimentel (2010), que propõe esse tipo de pesquisa, inclinada para a parte prática da docência em artes.

Lima (2013), defende que um Ambiente Visual de Aprendizagem (AVA) de Artes Visuais possibilita o desenvolvimento cognitivo e imaginativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem ao apresentar atividades solidificadas no uso de metáforas, porque permite associações diversas, aliadas à reflexão crítica de uma obra de arte, propiciando a imaginação e fortalecendo o processo de construção do conhecimento.



O professor na contemporaneidade precisa adquirir a competência da gestão dos tempos a distância, combinados com o presencial, o qual ajuda a melhorar a aprendizagem, mantém a motivação, traz novas experiências para a classe e enriquece o repertório do grupo.

A motivação é um fator importante tanto na aprendizagem presencial quanto a distância, pois sem ela há grandes chances de não ocorrer a aprendizagem. O estabelecimento da motivação é uma fase preparatória para o ato de aprendizagem durante o ensino.

Desafios e responsabilidades

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO lançou, em 2014, suas diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. Ali estão contidos 13 benefícios que as tecnologias móveis trazem ao processo de aprendizagem:

1. Expandir o alcance e a equidade da educação;
2. Facilitar a aprendizagem individualizada;
3. Fornecer retorno e avaliação imediatos;
4. Permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar;
5. Assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula;
6. Criar novas comunidades de estudantes;
7. Apoiar a aprendizagem fora da sala de aula;
8. Potencializar a aprendizagem sem solução de continuidade;
9. Criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a não formal;
10. Minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre;
11. Auxiliar estudantes com deficiências;



12. Melhorar a comunicação e a administração;
13. Melhorar a relação custo-eficiência.

Sabemos que toda mudança de paradigma requer cuidados em sua execução. É imprescindível discutir as questões éticas e morais envolvidas no uso de imagens e registros, bem como no uso indevido dos celulares e de outros equipamentos de mídia no ambiente escolar. É também essencial estabelecer claramente as regras para o uso consciente dos celulares nas atividades em sala de aula.

Considerações finais

A proposta desse artigo foi contribuir com a análise dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais no ensino nas escolas de educação fundamental na contemporaneidade. Pensar nas informações acessíveis tem caráter primordial na educação em todos os níveis do conhecimento. E o profissional da educação deve estar preparado para admitir que não domina todas as informações e saberes, que necessita de informação, de orientação, de aprender a aprender.

Na atualidade, com a diversidade de informações e da presença de novas tecnologias, é imprescindível a renovação das formas de transmissão de conhecimento. Estamos diante de uma geração nascidos na era digital e os professores têm um enorme desafio e uma grande responsabilidade na criação de novas metodologias em pesquisa em Arte, os resultados são parciais porque a pesquisa esta em andamento. Contudo, acreditamos que usar a tecnologia na transmissão do conhecimento com ações cuidadosamente planejadas e de forma criativa tem um impacto positivo na aprendizagem do aluno.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BORBA, M. C; PENTEADO, M. G. Informática e Educação Matemática. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 100 p.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 11/04/2017.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza.** Edições SME, 2011. 2.V.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. Contribuições dos objetos de aprendizagem de artes visuais no processo de ensino/aprendizagem – UFMG- Escola de Belas Artes. Doutorado em Ensino de artes visuais na modalidade a distância. 2013. Disponível em: http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/JSSS-96PFMG/tese_josmaximiano_05042013.pdf?sequence=1. Acesso em 11/04/2017.

MLE-MOODLE. End Users MLE-Moodle. Disponível em: <<http://mle.sourceforge.net/mlemoodle/index.php?lang=en>>. Acesso em 11/04/2017. **PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de Arte: o contemporâneo de vinte anos.** In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Limites em expansão: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

ÚLTIMO SEGUNDO. UNESCO recomenda o uso de celulares como ferramenta de aprendizado. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-03/unesco-recomenda-o-uso-de-celulares-como-ferramenta-de-aprendizado.html>> Acesso em 21/03/ 2016.

WIKIPEDIA. Pop Art. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pop_art>. Acesso em 11/04/2017.



EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DO CINEMA DE ANIMAÇÃO COM CRIANÇAS

Thalyta Botelho Monteiro¹ - UFES

Gerda M. S. Foerste² - UFES

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

A pesquisa de mestrado sobre Cinema de Animação, vinculada ao Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, contempla as manifestações de experiência e narrativa da criança na produção de animação, também nomeado de desenho animado. Os estudos tiveram como base a disciplina de Arte de uma escola campesina da região Serrana do Estado do Espírito Santo e reporta como as experiências e as narrativas das crianças se manifestaram no percurso da produção de animações como espectadores e como autores. O diálogo composto se instaura a partir de Walter Benjamin com o conceito de experiência e memória, Vigotski e suas referências sobre imaginação e mediação e com a sociologia da infância nas concepções de Sarmento. Metodologicamente, optou-se pelo método qualitativo através de uma pesquisa de cunho colaborativo, pois a troca, a partilha e as experiências permeiam a educação. Nesse processo percebeu-se a inserção das tecnologias como aliada ao ensino, a promoção de autonomia e as interações de experiências e vivências a partir da produção da imagem em movimento. As proposições do mestrado mensuram novas pesquisas que envolvem o trabalho docente e a relação da animação nesse processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Cinema de Animação. Tecnologia em Arte. Ensino das Artes visuais. Processo de criação. Infância.

Introdução

A pesquisa de mestrado sobre Cinema de Animação, vinculada ao Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, contempla as manifestações de experiência e narrativa da criança

1 Pesquisadora em cinema de animação educação há 12 anos. Possui experiência com animação no ambiente escolar e na formação de professores. Doutoranda em Educação; Mestre em Educação; Especialista em Mediação de Educação à Distância; Especialista em Arte na Educação; Licenciada em Educação; Uma das criadoras da animação Pink? No, cérebro! Exibida no Anima Mundi na categoria Futuro Animador; Professora de Arte da Educação Básica; Leciona em cursos de pós-graduação. Sua linha de pesquisa tange Animação na educação, trabalho docente, infâncias e tecnologias.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES. Doutora em Educação.



na produção de animação, também nomeado de desenho animado. Os estudos tiveram como base a disciplina de Arte de uma escola campesina da região Serrana do Estado do Espírito Santo e reporta como as experiências e as narrativas das crianças se manifestaram no percurso da produção de desenhos animados como espectadores e como autores de animações. O diálogo composto se instaura a partir de Walter Benjamin com o conceito de *Erfahrung* e *Erlebnis*, experiência e vivência, Vigotski e suas referências sobre imaginação e mediação com a sociologia da infância nas concepções de Sarmiento. Metodologicamente, optou-se pelo método qualitativo através de uma pesquisa de cunho colaborativo, pois a troca, a partilha e as experiências permeiam a educação.

Nesse contexto, em um mundo rodeado de informações que podem ser acessadas na palma da mão por meio de celulares e *tablets*, crianças nascem e crescem e nós adultos, por muitas vezes temos ou teremos dificuldades com esses aparelhos, no entanto, a criança contemporânea apropria-se enquanto os adultos adaptam-se.

Este artigo compreende um recorte da pesquisa, separado em seções que visam apresentar as narrativas e experiências das crianças com a produção de animações e suas mediações com o ensino da Arte. A primeira seção mostra o contexto da pesquisa e dos sujeitos, na segunda, o uso da animação no ensino da arte a partir das narrativas e experiências das crianças e suas interfaces teóricas-metodológicas. Na última seção algumas considerações que mensuram tais experiências e possibilidades futuras para a animação em sala de aula.

Breve contextualização

Os sujeitos oriundos desta pesquisa foram crianças do segundo ano (2º ano) do ensino fundamental da turma de 2012 da EMEF “Santa Isabel”, escola campesina do município de Domingos Martins. Estas crianças tiveram embasamento dos processos de criação do cinema como



criação de roteiro, de *storyboard*, ângulo de câmera, animação de imagens, brinquedos ópticos, produção de fotografia e edição de imagens.

Tanto as crianças quanto os professores colaboradores demonstraram o gosto pelos desenhos animados a partir de questionários, em momentos de exibição e na produção de animações. Esses momentos foram freqüentes no ano letivo de 2012 e permitiram conhecer, analisar e produzir além de proporcionar autonomia e às crianças quanto às imagens em movimento.

As análises apontam que as experiências e as vivências estão ligadas diretamente ao meio histórico-sócio-cultural e que o processo imaginário-criativo ocorre pelo acúmulo dessas experiências. Vigotski compreende que a criança está imersa no meio social e cria a partir da ampliação de suas experiências que a permitem imaginar:

Ela (imaginação) transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou, diretamente em sua experiência pessoal [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A imaginação também é aguçada por meio dos brinquedos, aqui representados pelos brinquedos ópticos mecânicos, dispositivos que representam a imagem em movimento. Os brinquedos ópticos são mecanismos elaborados em função da pesquisa sobre persistência retiniana, no século XIX, que se tornaram populares pela facilidade do manuseio e do movimento criado. O seu processo de produção auxiliou na inserção da temática e no entendimento sobre o conceito de animação para assim ampliarmos as informações que tangem o campo das tecnologias digitais.

O aumento do uso das tecnologias na contemporaneidade e sua acessibilidade por meio de celulares, a popularização dos computadores, filmes 3D entre outros mecanismos tecnológi-



cos fazem com que a escola e seus professores tenham que se inserir em busca de formação continuada, o que deveria ser garantido, pois atualmente há livros que citam o uso da animação nas aulas de arte. Além disso, os processos formativos municipais e estaduais deveriam compor maior inserção do uso das tecnologias aos docentes, tornando-a mais próxima do ambiente escolar e fazendo o docente sentir-se pertencente. Atualmente, a Universidade Federal do Espírito Santo promove para o curso de Artes Visuais EaD o curso de extensão de cinema de animação no ensino da arte, no intuito de apresentar as técnicas e as possibilidades educativas dessa ferramenta. No entanto, ainda falta incentivo e formação para a continuidade do uso da animação em sala de aula, levando os docentes a pesquisarem por conta própria. Essa responsabilidade quanto a formação tecnológica deve ocorrer em todas as instâncias educativas, visto que os alunos sentem-se atraídos pela descoberta do movimento e do uso de câmeras e computadores na escola e os professores pela necessidade de compreender esse novo público e problematizar os usos das tecnologias.

Ensino de Arte e animação

A pesquisa proporcionou uma interação entre as tecnologias de animação de imagens, aqui retratadas pelo cinema de animação e a educação. A interação desses elementos acontece através do diálogo com a utilização da animação no Ensino da Arte junto às narrativas das crianças participantes, o qual o objetivo era a reflexão e análise sobre suas experiências e vivências como autoras e não apenas espectadoras de desenhos animados.

As crianças trazem suas experiências, sendo elas simples, compartilham e as ressignificam; Fazem questão de utilizarem termos técnicos corretos; criam suas relações de autonomia sem saberem seu real significado; Narram com clareza suas ações e as transformam dentro de suas possibilidades práticas; Observam com atenção tudo que a elas é passado em uma sala de aula,



mesmo na conversa paralela; Cria sem preocupar-se com a estética, e ao mesmo tempo busca o aprimoramento da técnica; Se utiliza de instrumentos prontos para recriar e ressignificar as ações e não as entende como cópia e imitação. Sobre este assunto, a imitação, estas crianças as fazem colocando suas especificidades, sua expressão e também suas impressões. Em suas produções encontramos claramente seus elementos culturais e principalmente suas vontades e desejos.

Nesse sentido, o ensino da Arte encerra grandes discussões sobre o fazer artístico e sua compreensão como conhecimento (geralmente o entendimento deturpado da importância do ensino da arte surgem ações sem reflexão e sem motivos que a sustentem), Discutir a animação de imagens, não se baseia apenas para a obtenção de resultados, mas para o conhecimento que o aluno já traz consigo por meio de sua cultura e história. Nesse sentido, “para ampliar os limites da tecnologia e de seu uso, é preciso pensar as relações entre tecnologia e processo de conhecimento, tecnologia e processo criador” (BARBOSA, 2005, p. 111), estando a animação nesse processo de mediações.

A animação atrai muito as crianças e não são poucos os adolescentes e adultos que também se sentem encantados com essa forma de produção artística cada vez mais presente em nosso dia-a-dia. Muitos educadores utilizam o cinema de animação pela exibição e não com a produção que é grande mediador ao processo de conhecimento.

No processo de produção da arte tecnológica, os artistas estreitam seus laços com cientistas e técnicos trabalhando numa fértil colaboração. O artista não é mais o autor solitário de suas peças, produzindo artefatos com ferramentas, mas utiliza circuitos eletrônicos, dialoga com memórias e discute as variáveis de comportamento dos sistemas, pensa a construção de interfaces. Novas espécies de imagens, de sons, de formas geradas por tecnologias eletrônicas interativas e seus dispositivos de acesso permitem um contato direto com a obra, modificando as maneiras de fruir imagens e sons. As interfaces possibilitam a circulação das informações que podem ser trocadas, negociadas, fazendo com que a arte deixe de ser um produto da mera expressão do artista para se constituir num evento comunicacional (DOMINGUES, 2003, p. 10).



O diálogo com Domingues (2003, p. 10) nos apresenta possibilidades para o uso das tecnologias em arte, o que favorece e amplia as discussões de seu uso. Na educação esse uso apropria-se inicialmente pelo acesso e circulação das informações, em segundo o uso de mecanismos que são diferenciados da rotina de sala de aula como os computadores. Nesse viés, entendemos que a animação tradicional ou digital agrega os valores de uma arte mais humana e mais acessível.

O início da apropriação das animações relaciona-se aos brinquedos ópticos que auxiliam na compreensão da imagem em movimento. Benjamin em suas reflexões acerca do brinquedo menciona que “nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos supostamente apropriados às crianças” (BENJAMIN, 1994, p. 237), de modo que não temos que ficar na reprodutibilidade de objetos, mas precisamos dar autonomia para que assim usufruam e retirem das atividades aquilo que é essencial a elas. Tanto para Benjamin (1994) quanto para Vigotski (2009) a criança ressignifica suas ações, ela não imita o adulto, constroem uma relação nova e original e reconhecem-se como seres ativos/participativos ao serem mediados com autonomia. E nas relações com a animação dialogam e constroem seus processos de conhecimento.

O processo de criação das animações compôs a elaboração de roteiros, personagens e cenários. A modelagem fez com que as crianças se tornassem autônomas, criando suas histórias e dando vida a elas e ao serem mediadas, ouviam as explicações e compartilhavam suas experiências, a fim de elaborarem um trabalho que de fato os representassem. Críticos faziam e refaziam seus personagens; analisavam suas proporções quanto a tamanho de objetos, preocupação aflorada na captura das imagens.

O período de captura das imagens foi o mais aguardado em função da utilização dos recursos tecnológicos usados, como computadores e câmeras, um para cada grupo, visto que foram criadas três animações: Viagem dos Amigos, Escola e *Skatistas*.



Os grupos de produção das animações possuíam algumas especificidades observadas no decorrer do processo. O grupo da Viagem tinha por hábito debater e discutir suas tarefas de modo que juntos tomassem suas decisões sendo estas melhores para o desenvolvimento da proposta. Já o grupo dos *Skatistas* caracterizou-se por serem agitados e de rápida execução, além de não terem tanta preocupação estética com as formas, no entanto, mostrava-se apto a ajudar os colegas com dificuldade na elaboração do trabalho. Responsáveis pela animação da Escola, este grupo identificava-se pela liderança de duas meninas ocasionando conflitos pelas decisões. Conflitos estes que necessitavam da intervenção das professoras. As pequenas divergências ocasionaram o atraso na produção das animações. Motivo que fez com que o grupo parasse para analisar suas ações e reiniciasse os trabalhos tendo como ênfase a equipe como um todo.

As experiências relatadas nos apresentam como a criança interage na coletividade. Suas vivências pessoais no âmbito sócio-histórico-cultural influenciam diretamente nas relações. Benjamin (1994, p. 197) ressalta que a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores e são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.

Vimos no decorrer desta etapa que as crianças sentiam necessidade de saber os termos corretos e assim os expressarem. E, ao os dominarem faziam questão de usá-los dentre suas especificidades. Exemplo que pode ser dado em conversa com Felipe e kaiki (DIÁRIO DE CAMPO, 2012):

Sentados a beira do computador:

Professora Thalyta: - Felipe você já fotografou as imagens?

Felipe: - Que?

Professora Thalyta: - As imagens Felipe, você já fotografou?

Com olhar parado para a professora Felipe fica sem responder. Quando Kayky entra na conversa:

Kaiki: - Ele já capturou as imagens sim, Tia Thalyta!

Felipe: - Capturei sim!

A intervenção de Kaiki fez com que o uso do termo fosse conduzido de forma apropriada. As



crianças entendiam o ato de fotografar como a obtenção de uma única imagem estática, sendo o termo capturar utilizado no cinema, aprendido dado em aulas anteriores.

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato [...] Assim, com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 29).

Certos de que os procedimentos de cinema de animação ressaltam e ampliam as experiências coletivas das crianças, onde a *Erfahrung* manifesta-se mais que a *Erlebnis* de modo que esta criança deixa de ser um indivíduo solitário e compartilha seu aprendizado e também está disposto a redimensionar seus conhecimentos, tanto com os colegas em sala de aula quanto com a família.

Consideramos que a utilização com os recursos tecnológicos permeia a *Erlebnis*, as experiências individuais, visto que o modo como esta criança relaciona-se com este meio é único para cada uma delas. No entanto o cinema de animação possibilita a ampliação da *Erfahrung*, experiência coletiva. Com ela compartilham os inúmeros aprendizados, vivências, diferenças sociais e culturais que correlacionou-se e continuará a correlacionar-se a medida que continuemos a ressignificar e dar possibilidades de novas experiências.

Com o acúmulo de experiências obtidas pelas etapas de produção para a animação junto às experiências anteriores, as crianças ampliaram sua percepção e logo seu processo imaginativo. Estes alunos inovaram, criaram e recriaram sobre elementos que antes eram considerados rotineiros.

As animações realizadas pelas crianças apresentam claramente a ampliação das experiências promovendo assim a imaginação e o ato criador. Essas, narram suas ações, dificuldade e conduzem resoluções para possíveis problemas quanto à realização da animação de imagens.



Fig 1. Crianças da Escola Santa Isabel – Produção de animações – Domingos Martins – ES.



Preocupam-se com questões estéticas e visam a demonstração de seus desejos, além de reconhecerem-se nas imagens como personagens e na exibição dos créditos. Assumem o lugar de autores e passam também a serem críticos e reflexivos sobre suas produções.

Para Vigotski (2009), a imaginação constitui-se pelo acúmulo de experiências e suas correlações corroboram para novos conhecimentos e ampliação do ato criador. Nesses aspectos estas crianças narram que sabem fazer cinema de animação ao serem indagadas ao término do processo. Ampliaram sua percepção ao analisarem as imagens construídas, discutiram a respeito das etapas e opinaram pelas decisões que favoreciam ao grupo ou ao que queriam apresentar. Aprenderam a deliberar e a decidirem por meio de opiniões, argumentações e a aceitarem decisões dadas pela maioria. Perceberam ainda que obtinham o poder de alterar as imagens por meio de efeitos especiais ou softwares tendo em vista a coletividade, pois tinham em mente o compartilhamento das ações e das relações. Estes adquiriram vivências e experiências, algumas possíveis de ser narradas e outras que ficarão apenas em suas memórias, mas a segunda com maior ênfase, de modo que contribuíram uns com os outros aprendendo e ensinando, como relatado nas narrativas:

Vinícius: - “Deu muito trabalho, mas foi muito legal!”

Thaynara: - “Bastante trabalho!”

Bruno: - „Eu gostei da parte de fazer os bonequinhos mexerem e de tirar as fotos. Eu pensei que a gente só ia fazer o trabalho com massinha e depois a gente mexeu co computador. Eu não sabia que a gente ia fazer um filme. No começo eu não sabia de nada. E depois você me colocou num grupo e a Maria Victória me falou o que era e depois a gente fez os bonequinhos o cenário. Eu tirei foto, a Maria mexeu, depois eu mexi e outro tirou foto.

Reinan: - “Eu gostei mais de mexer no computador.”

Joilson: - “Eu gostei de tudo, mas a parte que eu mais gostei foi a de modelar.”

Joilson: - “Foi rápido, mas demorou. O nosso é pequeno. Se fosse grande hein!?”

Paulo: - “Foi muito legal quando a gente fez os bonequinhso.”

Carlos Eduardo: - “Eu gostei de ajudar os outros grupos.”

Kamily: - “Eu gostei de ficar tirando as fotos”.



Vinícius: - “Quando eu precisar fazer uma coisa de massinha eu já sei fazer. Eu aprendi bastante fazendo esse trabalho. Foi legal.”

Kaiki: - “Eu gostei de gravar. E tinha que olhar na tela pra ver se não tinha nenhuma mão, uma sombra.”

Thaynara: - “Tudo que eu aprendi eu posso mostrar pras outras pessoas.”

Vinícius: - “É um ensinamento que vou levar pra sempre!”

Dialogar com as crianças sobre o processo mostrou-nos que essa experiência com a produção de cinema de animação perpassou o aprendizado em artes e transformou-se em vivências. Participaram coletivamente, mas adquiriram potencialidades individuais e ao compartilharem ampliam suas culturas e estreitam suas relações.

[...] O cinema ainda não compreendeu seu verdadeiro sentido, suas verdadeiras possibilidades... Seu sentido está na sua faculdade característica de exprimir, por meios naturais e com uma incorporável força de persuasão, a dimensão do fantástico, do miraculoso e do sobrenatural (BENJAMIN, 1994, p. 178).

A atividade criadora dessas crianças foi ressignificada por meio de novas invenções e também pela reprodução de outras permitidas pela infância. Os infantis não vêem a reprodução como repetição, mas sempre diferente, pois muda-se os espaços, os ambientes, os colegas e as relações com a obra utilizando-se de elementos do real presentes nas experiências anteriores, pois quanto mais rica é a experiência, mais rica é a imaginação. Assim, mesmo essas experiências sendo do real a imaginação é irreal, porém vinculada a ações sociais.

Ao exibirmos a animação produzida por elas queriam ver de novo e de novo e ao dialogarmos com nossos referenciais percebemos que quando é potencial para o infante este repete ações, gestos e falas e segundo Benjamin (1994), fazer de novo é fazer diferente, dando ao brin-



quedo a sua necessidade, o seu interesse. Nossos estudos mostram que os inventos são fruto de um tempo e que o desejo impulsiona a criação.

Em meio às narrativas dispostas na dissertação, a respeito de suas produções, os alunos mencionam o desejo de visualizá-la na tela do cinema e na TV. Motivadas por esta vontade oportunizamos a exibição da animação junto ao Cinemetrópolis. No entanto, antes do convite para a exibição, rememoramos. Por meio dessas lembranças questionamos as crianças sobre o local que gostariam que suas produções fossem exibidas.

- Na internet; diz Kaiki
- Na TV; comenta Thacila
- Vocês falaram de um outro lugar também. Relata Thalyta.
- No Cinema! Resposta de várias crianças.

Em meio a flash, fotografia e filmagem estas crianças assentaram-se para assistirem a sua produção. Na penumbra, a projeção de sua animação composta a choro de mães e professoras, sorrisos das crianças que cantavam baixinho sua trilha sonora. Ao término muitos aplausos. E, a pedido da professora Gerda³ levantaram-se e receberam mais aplausos. Cada um pode apresentar-se. Dos autores estavam Adrielli, Kaiki, Kamilly, Maria Victória, Letícia, Eduardo, Vinicius, Carlos Eduardo, Carlos Felipe e Joilson todos acompanhados por algum responsável, sendo que Kaiki convidou ainda a madrinha que é residente em Vitória.

No momento da apresentação das crianças, Gerda passou despercebida por uma das crianças, Joilson que levantou-se e identificou-se também como autor da animação. Já Thainara lembrou da autoria de outros colegas que naquele momento não encontravam-se ali por não estarem estudando mais juntos ou por não terem comparecido.

3 Orientadora desta pesquisa.



[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

A mediação é uma gama de relações complexas, o qual chamamos de múltiplas mediações sociais, o que envolve os diferentes sujeitos, suas culturas, questões econômicas e históricas, algo concreto, dentro da práxis humana. As relações que envolvem os processos mediadores precisam ser compreendidas à luz de uma problemática político-social e econômica, na qual suas lutas e contradições estão imersas também no contexto do trabalho, fazendo com que o homem não tenha satisfação e sim que contemple a partir das necessidades externas, o que o torna alienado.

À guisa de conclusão

Cada criança absorveu a experiência com a produção de cinema de animação dentro de sua especificidade social e cultural. Maria Victória trazendo seus conhecimentos tecnológicos dados pelo irmão e pelo pai que manuseiam e possuem diversos recursos juntamente as experiências de Reinam residente no campo compartilhou suas narrativas sobre as brincadeiras ao ar livre e o cuidado que temos que ter com o ambiente. Kaiki com sua afetividade a flor da pele com o carinho quieto de Adriely. A quietude de Daniela e Felipe que pareciam desatentos, porém narravam exatamente as atividades sugeridas. Kamily com sua destreza em manusear os equipamentos pela simples observação e atenção nas explicações, sem possuí-los em casa. Joilson e Letícia com suas perguntas e argüições sobre os temas: questionamentos sobre a ida ao cinema,



reflexões dos planos de imagens, do roteiro e da animação relacionando-o com seu cotidiano e suas histórias. Thaynara e Thacila com espírito de liderança que aprenderam a deliberar e a otimizar o tempo valorizando também o trabalho em equipe. Já Bruno, nos apresentou sua ânsia em participar e sentir-se útil e pertencente. Este chegou na metade do processo e ativamente fomentou seu conhecimento. Não sabendo exatamente o que teríamos ao final esta criança deixou sua marca ao analisar criticamente as imagens produzidas. Paulo e Eduardo com sua quietude, no entanto, a concentração na modelagem e na captura das imagens tornaram esse trabalho possível junto a Dudu e Vinícius com suas personalidades distintas narraram essa história.

Apropriaram-se da Erlebinis (experiência individual) e também da Erfrahrung. Ampliam a Erlebinis por meio da Erfrahrung e socializam o que querem e fazem. Narram a necessidade do fazer para aprender, função que analisamos ao conceito de apropriação dado por Vigotski.

As manifestações das experiências coletivas e individuais da criança compreendem os conceitos de Erfahrung e Erlebnis, que auxiliam na imaginação e no ato criador que estão ligados diretamente ao contexto histórico-socio-cultural, o qual a criança é parte integrante. O cinema de animação propicia além do aprendizado de técnicas cinematográficas a busca pela ampliação da imaginação e logo das vivências e experiências por meio das relações entre os pares e da mediação realizada tanto pelo adulto quanto pelos objetos e imagens.

A composição das pesquisas em animação oportunizou organização em formação específica a esta temática na educação, participação em eventos e ainda a produção de uma animação selecionada para o festival Anima Mundi e a tese de doutorado em andamento que mensura a animação no trabalho docente e suas concepções quanto à técnica e a criação o que tange novos estudos. Nesse viés, as pesquisas apontam para a construção de um trabalho docente colaborativo. A discussão parte da experiência com a animação na educação e da pesquisa que tange tanto os “nós” no sentido de teia, entrelaçamento e/ou obstáculo, mas também os “nós” de parcerias, de coletividade e colaboração, o que permite essa abordagem no ensino. O



debate mensura as mediações e implicações da animação no trabalho docente com o uso da animação., que estão imbricadas nos projetos escolares, nas provas, nas reuniões, nos currículos, nas relações, ou seja, em meio a todas as complexidades do professor Nessa perspectiva há uma diferença importante entre o trabalho do animador profissional e o professor/animador Esse último com pouca estrutura e suas responsabilidades em função da prática pedagógica elege a animação como fator diferencial ao conhecimento e por meio dela reitera regras, valores, ludicidade, arte e autonomia.

O trabalho com animação na educação exige parcerias e mediações com outros sujeitos e outros contextos, para que de fato a produção ocorra, pois dentro da sala de aula o docente precisa garantir os conteúdos curriculares, a disciplina, as formalizações do ensino quanto a avaliações trimestrais e de larga escala e índices o que o limita para a criação de um trabalho individual. Com crianças a relação animação e docência é ainda mais complexa. As mediações são ainda mais necessárias, pois conhecem os meios digitais, mas não os dominam, até porque esses em muitos casos não são liberados pelas instituições nessa fase escolar.

O trabalho precisa ser de caráter livre, no entanto, mediado, tendo o envolvimento dos pares e dos instrumentos que permitam uma interação e não apenas uma mecanicidade. Acreditamos que a animação no trabalho docente tem caráter de inovação, autonomia e de parcerias que promovem a inserção pessoal, humana e reflexiva, mas também a tecnológica.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: Ana Mae Barbosa (org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais. Org.. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98- 112.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.



DOMINGUES, Diana. A Humanização das Tecnologias pela Arte. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias.** São Paulo: EditoraUNESP, 2003.

DIÁRIO DE CAMPO, **Cinema de animação no ensino de arte:** experiências e narrativas na formação da criança em contexto campestre. 2012.

MONTEIRO, Thalyta Botelho. **Cinema de animação no ensino de arte:** experiências e narrativas na formação da criança em contexto campestre. 2013. Dissertação (Mestrado em Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 78, 2002. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N78/EDS_23N78_14.PDF> . Acesso em: 21 mar 2018.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> . Acesso em: 21mar 2018.

VIGOTSKI, Lev. Imaginação e Criação na Infância. São Paulo: Ática, 2009. **VIGOTSKI, Lev. Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.



DE CAPELA À GALERIA: RELAÇÕES E ARTICULAÇÕES DA GALERIA DE ARTE E PESQUISA DA UFES

Andrea Aparecida Della Valentina¹ - UFES
Moema Martins Rebouças² - UFES
Histórias e Memórias: GT - 04

Resumo

Este artigo é recorte de uma tese em andamento que tem como objeto a atuação da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES-GAP/UFES entre os 1976 até 1994³. Criada pelo Centro de Artes, teve como função integrar a arte com a formação de artistas e professores por meio de exposições de artistas locais e nacionais, assim como com oferta de palestras e cursos destinados aos estudantes, artistas e interessados. Além destas ações a GAP, por meio de doação dos expositores formou uma Coleção de Arte. Neste período a galeria ocupou a Capela de Santa Luzia situada no Centro Histórico de Vitória, distante dez quilômetros do campus universitário. Com dois objetivos este artigo irá reconstituir as relações entre o contexto histórico, religioso e artístico da formação da GAP/UFES e, dialogar com estudos sobre galerias e museus universitários, tais como as pesquisas desenvolvidas por Adriana Mortara Almeida (2001), Ana Paula de Andrade (2012) e Magna Rosa (2015).

Palavras-chave: Galeria de Arte universitária. Capela Santa Luzia. Ensino de Arte universitário.

Introdução

O interesse sobre o patrimônio edificado de Vitória – ES, vem acompanhando tanto a vida profissional no contexto das experiências educacionais nas aulas de artes em turmas do ensino

1 Doutoranda em Educação e Linguagem – PPGE/UFES. Professora de de Arte da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória ES. Mestre em Artes pelo CAR/UFES (2009). Graduada em Educação Artística – licenciatura plena em artes plásticas pela UFES (1999). Tutora do curso de Artes Visuais EAD/UFES, desde 2009. Pesquisadora do Cnpq.

2 Pesquisadora CNPQ, FAPES, Coordenadora do GEPEL/UFES –Cnpq, FAPES.

3 Integra a pesquisa realizada pelo GEPEL do Cnpq (Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Arte), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-Cnpq e FAPES.



fundamental, como a de pesquisadora. No mestrado em Artes da UFES (2009), com o título, “Crônica de uma dispersão anunciada: As imagens da Capela da Ordem Terceira da Penitência e da Igreja Conventual de São Francisco de Vitória”. O contato com os arquivos da cidade, uniu duas áreas: a Arte e o Patrimônio Cultural, temas que integrados possibilitaram discutir a formação da cidade em seu contexto mais antigo, no século XVI. O recorte se deu a partir das igrejas que despontaram, contornando a (inicialmente chamada), Ilha de Santo Antônio, em seus pontos mais singulares. Levantadas nas terras do seu primeiro donatário, Duarte Lemos, que, como não podia deixar de ser diferente das demais cidades brasileiras (colonizadas por portugueses), teve como sua primeira construção uma igreja, no caso da cidade de Vitória, uma Capela, dedicada a Santa Luzia. Esta capela acumula histórias que ultrapassam sua inicial função religiosa, pois, com a passagem dos anos, devido a falta de uso da edificação, como consequência, por diversas vezes ficou abandonada. Atualmente, mesmo fechada, esta capela ocupa uma posição geográfica privilegiada, fazendo parte da construção da primeira identidade visual urbana da pequena vila que se integra à estética católica marcante da produção artístico-arquitetônica do Brasil colonial (MONTEIRO, 2008, p. 81).

Constituída sua construção em contornos do barroco tardio, abrigou a Irmandade de Nossa Senhora dos Remédios no século XVIII. Em 1912, sua desapropriação e venda foi oferecida pela Igreja ao Estado que aceitou o negócio. Nas palavras do bispo diocesano⁴, “[...] pelo seu estado de má conservação e construção, que impede o alinhamento da rua”. Em resposta, a Nunciatura Apostólica autorizou a negociação e o destino do dinheiro da sua venda, deveria ser aplicado “[...] no concerto da Igreja Cathedral desta cidade, na qual levantar-se há um altar dedicado a

4 Os motivos da desapropriação são: Não havia “[...] nenhuma utilidade da dita Capella para o Culto Divino; tem mau estado de conservação e desleixo da Irmandade que ali existe, na conservação da Capella, visto que seus membros, nem sequer, dão contas alguma de seus actos á auctoridade diocesana”. 27/04/1912. Livro Documentos da Santa Sé. 1897-1913, p. 67. Arquivo da Cúria Metropolitana de Vitória.



Santa Luzia”, o que não aconteceu. Mesmo desapropriada, Elmo Elton (2014) escreve que até 1919 nela celebravam-se missas com regularidade. Em 1939, o governo designou o local para funcionar o Museu Capixaba. Estando a edificação em estado precário de conservação, no ano de 1943 foi restaurada aos cuidados de André Carloni⁵.

A esse respeito, a Capela de Santa Luzia de acordo com Salvalaio (2008), teve seu tombamento em caráter ex-offício, no dia 1º de agosto de 1946, ou seja, feito no interesse da administração pública, com prevalência sobre qualquer interesse particular. Além de preservada em sua materialidade com o tombamento, a capela assumiu seu caráter enquanto bem cultural, demarcando um novo tempo, ganhou “novo fôlego” em meio a sua preservação, pois, eram frequentes as justificativas que se baseavam na ameaça de sua perda iminente, seja ela pelo estado de ruína ou pela urbanização crescente. E, em meio aos seus diferentes usos e funções, passou a receber doações de objetos incentivadas pelo então interventor federal no Espírito Santo, João Punaro Bley, que instalou em suas dependências o Museu de Arte Sacra (ou Museu de Arte Religiosa) que lá funcionou até 1975, data que teve seu acervo transferido para o Museu Solar Monjardim localizado em outro bairro de Vitória. (ELTON, 1987). Novamente desativada, a Capelinha ganhou novas reformas e nova ocupação no ano seguinte.

Pois, como afirma Tirapeli (2005, p. 8), acerca da formação das cidades brasileiras, tais edificações são portadoras de sentidos, associadas às questões sociais e principalmente por meio das Artes, mesmo que a sacra, motivando sua construção. Cumprido seu papel no período colonial a Capela de Santa Luzia irradia o Centro Histórico de Vitória com sua presença e permanência desde o século XVI, sendo merecedora de cuidados. Constatamos que a edificação se

5 André Carloni nasceu na Itália e chegou ao Brasil em 1890. Artista autodidata, atuava como projetista e construtor. Elaborou diversos projetos na cidade de Vitória, a exemplo do Teatro Carlos Gomes em 1925 no local do antigo Theatro Melpômene (1895) que pegou fogo. Foi o primeiro representante do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em Vitória. Morreu em 1976 aos 93 anos.



adequou à vivência urbana como espaço do passado, e através das suas diferentes formas de apropriação, adquiriu diferentes configurações através do tempo, tornando-se um lugar constituído de história e memória. Não é de nosso interesse, discorrer sobre a importância ou instâncias do tombamento da Capela de Santa Luzia, concordamos que seja meritória sua salvaguarda, evitando o dano. Importa-nos que seja unânime entre os escritores, que o tombamento por si só, não é capaz de resguardar a integridade e a continuidade de um patrimônio, como defende Ferreira (2012), sendo preciso, para isso, que exista um reconhecimento por parte da sociedade, que nele atue, preserve-o, não o deixando cair no esquecimento.

Além de função religiosa, ao explorarmos os agentes constituintes do seu tempo histórico, encontramos no ano de 1976, a nova ocupação da Capelinha, revestida de vida, apresentando-a, como Galeria de Arte e Pesquisa da UFES – GAP/UFES, atrelada ao ensino e pesquisa universitária do curso de Artes, ampliando seu sentido de lugar. Este processo não foi breve, e para isso, nos reportamos à professora Jerusa Gueiros Samú do Centro de Artes da UFES, quando relata em 2015 no documentário “Museu Aberto”, que, com o apoio dos professores do Centro de Artes, e do então Diretor Paulo Magalhães, em meados de 1975, consultou o SPHAN⁶, acerca do empréstimo da Capela de Santa Luzia, para nela funcionar uma Galeria de Arte Universitária, intitulada como Galeria de Arte e Pesquisa – GAP, como dissemos antes.

Nossa hipótese é de que, professores artistas da UFES não foram movidos despreziosamente em suas investidas, quando imprimiram neste espaço, uma continuidade do Centro de Artes, localizada há dez quilômetros de distância do campus da UFES, utilizando-a como Sede da GAP, durante dezoito anos (1976 a 1994). Como nos indica Halbwachs (2006, p. 160), “acontecimentos causam mudanças, pois, um grupo pode modificar um lugar”, desta forma reiteramos que as exposições artísticas ocorridas nas dependências da Capela, deixaram calorosas

6 SPHAN foi fundado em 1937. Atual IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.



lembranças na vida pessoal e profissional dos professores e artistas que naquele momento lá atuaram. Para o autor, acontecimentos marcantes, trazem consigo uma mudança nas relações do grupo com o lugar, desta forma, a Capela de Santa Luzia, enquanto espaço constituído de memória e permanência na cidade de Vitória exprime interrogações referentes aos seus usos e suas diferentes apropriações, que pretendemos elucidar.

Em especial, destacamos que a apropriação dos seus 60m² que abrigou exposições e instalações de arte, tornou-se “território” extensivo do curso de Artes da UFES, provocando e oportunizando aos professores, estudantes e aos transeuntes do Centro Histórico da Capital Vitória, uma série de Mostras Artísticas, tornando-se, à seu tempo, referência no que dizia respeito à Arte Moderna naquele período, favorecendo o encontro entre gerações que residiam no Centro Histórico com a juventude universitária, estando à frente deste movimento moderno, os professores e artistas da UFES. Momentos estes, que são observados na origem da formação das cidades. O historiador Le Goff (1998, p. 25), quando escreve sobre “A cidade inovadora, palco de igualdade e festa da troca”, nos ensina que,

A cidade contemporânea, apesar de grandes transformações, está mais próxima da cidade medieval do que esta última da cidade antiga. A cidade da Idade Média é uma sociedade abundante, concentrada em um pequeno espaço, um lugar de produção e de trocas em que se mesclam o artesanato e o comércio alimentados por uma economia monetária. (LE GOFF, 1998, p. 25).

O autor destaca que na cidade há valores que nasceram da prática do trabalho e consequentemente do dinheiro e nos lembra que “[...]a cidade concentra também os prazeres, os da festa, os dos diálogos na rua, nas tabernas, nas escolas e nas igrejas”. É também na cidade, nos recorda o historiador Le Goff (1998, p. 25), “[...] o local de uma concentração de criatividade de que é testemunha a jovem universidade que adquire rapidamente poder e prestígio”.

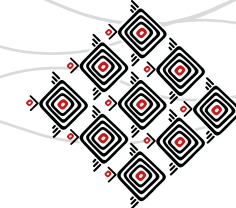


De fato, a predileção conquistada pelos professores e artistas que deram início aos trabalhos artísticos da Galeria de Arte e Pesquisa Universitária do Espírito Santo, mobilizou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, concedendo-lhes o empréstimo por dezoito anos dessa Capela. Edificação esta, citada no Catálogo Patrimônio Cultural do Espírito Santo, feito pela Secretaria de Cultura, (2009, p. 412), “como nas mais primitivas construções religiosas, Santa Luzia é uma pequena ‘caixa de pedra’, destacada pela branca continuidade dos muros de alvenaria de pedra [...]”. A Capelinha “[...] é composta por um altar-mor orientado para o lado nascente”, que se encontra preservado, e foi utilizado como suporte em exposições. Delicada e simbólica culturalmente, serviu de território da Arte, oportunizando à GAP colocar o Espírito Santo no cenário Artístico moderno brasileiro, numa ambiguidade entre a história/memória e a Arte, o Patrimônio e a Arte Contemporânea, ambos dividindo o mesmo espaço. Constituiu ainda um Acervo de Obras de Arte, obtido por doação dos artistas expositores, que fez da GAP/UFES além dos valores citados, um espaço que possibilitou perenizá-la e inscrevê-la com a função desempenhada por um museu, qual seja a de guardar e cuidar de uma coleção de Arte, neste caso de uma coleção de arte universitária. O diálogo com estudos e pesquisas deste e de outros espaços de arte universitários serão discutidos na segunda parte deste artigo.

O desafio de pesquisar os Museus Universitários de Arte

A Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, fundada em 1976⁷, sob os cuidados do Centro de

7 Parecer do processo nº 107/7 - CAR/UFES – emitido pelo Ofício de nº 314/75 – CAR/UFES, encaminhado pela Portaria nº 025/75 - CAR/UFES. À frente do CAR/UFES estava Paulo Cesar Simões Magalhães, sendo Manuel Ceciliano Abel de Almeida o Reitor Universitário naquela data.



Artes, teve à sua frente a professora Jerusa Margarida Gueiros Samú⁸, como sua primeira diretora (até 1985), e contou com a colaboração de outros dois profissionais da UFES, os professores Júlio Cesar Grandi Ribeiro e Maria Cecília Jahel Nascif. A inauguração da GAP aconteceu no dia 25 de junho de 1976, com uma Exposição Coletiva dos professores e artistas da UFES, que contou com a presença de autoridades da universidade, do estado e do município, devido a importância desta iniciativa.

Em seus quarenta e dois anos de existência, a GAP acumula uma série de Mostras de Arte, construiu seu acervo a partir da doação de uma obra feita por cada expositor convidado, e, de acordo com o Catálogo Acervo da Galeria de Arte Espaço Universitário–EU, lançado do ano de 2007⁹, sua reserva técnica conta atualmente, com cerca de mais de mil obras de arte, distribuídas entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias e desenhos.

Para Rebouças (2016), as obras de arte são portadoras de um discurso que traz um tempo, um espaço e uma autoria que pode provocar, naqueles que com elas interagem, outras ações a partir de suas leituras possíveis. E, para que estas leituras aconteçam de fato, torna-se essencial o acesso ao público à esta Coleção cujo acervo vai do Moderno ao Contemporâneo.

Nessa trajetória de formação dos acervos, de coleções, de exposições, e da constituição de galerias e museus ao longo da história, encontramos pesquisadores que se desdobram em estudá-los, e, partindo do tema a que nos propomos, saímos em busca destes trabalhos acadêmicos.



Fig 1. Capela de Santa Luzia. 1940. Localizada no Centro Histórico de Vitória - ES. Disponível em <www.morrodomoreno.com>. Acesso em 5 junho de 2017.

8 A Portaria nº 45/80 de 18 de maio de 1976, declara a professora Jerusa Margarida Gueiros Samú responsável pela Coordenação Geral da GAP/UFES.

9 Alguns artistas citados no Catálogo: Hélio Coelho, Cesar Cola, Paulo Fernandes, José Antônio Gomes, Georgia Uchôa, Fatima Nader, Luiz Natal, João Calixto, Regina Chulan, Marian Rabelo, Cacá Miled, Orlando da Rosa Farya, Nelma Guimarães, Renato Caseira, Nice, Kleber Galvêas, Loio Pérsio, Dan Ferreira Mendonça, Atilio Colnago, Mario Azevedo, Tomie Otake, Rubens Gerchman, Fayga Ostrower, Rubem Grillo, Elpio Malaquias, Jerusa Samú, Carlos Scliar, Lygia Pape, Dionizio Del Santo, Angela Gomes, Jeveaux, Freda Jardim, Fernando Baril, Mirtes Moreira, Rosindo Torres, HilalSamiHilal, Edson Arcanjo, Aldo Garcia, Lenise Magi, Jessé Santos, Luiz Natal, Joyce Brandão, Moema Rebouças, Dante Veloni, Wanda Ribeiro, Nortton Dantas, Lincoln Guimarães.



As pesquisas sobre Galerias de Arte Universitárias ou Museus de Arte Universitários, diferentemente de países da Europa, são recentes no Brasil. Tais estudos, contribuem tanto para o estabelecimento de conhecimento histórico, cultural, social e artístico, expressos nas obras e nos movimentos artísticos dos Estados em que estão localizadas como também, para o ensino de Arte universitário. O acesso às Coleções de Arte, expressam a imersão da Cultura e de seus agentes formadores, tornando-se Bens Patrimoniais com valor artístico e monetário. Por fazerem parte da esfera pública, necessitam ser inventariados, estudados e disponibilizados ao público, além disso, precisam ter questionados seus modelos institucionais, seu funcionamento, e analisadas suas políticas culturais enquanto salvaguarda deste referido Acervo de Obras de Arte.

Em um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), observamos que há uma grande concentração de trabalhos sobre Arte, e em meio aos trabalhos encontrados, destacamos de nosso interesse, a tese elaborada no ano de 2012 por Ana Paula de Andrade: “MUnA e seu acervo: lugar de memória e esquecimento”, que destaca quatro obras que compõe a Coleção do acervo do Museu Universitário de Arte de Uberlândia, que, diante do restante da coleção, não possui a mesma visibilidade para a autora. Nesta trajetória de formação do museu de Arte Universitário, Andrade relata que no dia 04 de novembro de 1985 a Galeria de Arte da Universidade Federal de Uberlândia foi inaugurada, tendo como sua primeira mostra, trabalhos dos professores do Departamento de Artes. E aqui, lembramos que, nove anos antes desta data, a Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, já havia sido inaugurada com exposição dos professores artistas. Não sabemos se esta prática era comum entre as universidades do país, ou seja, a necessidade de um espaço, independente de ser ou não uma galeria, para servir como extensão das práticas artísticas, parece-se nos ser essencial para o curso de Artes, levando-nos à maior investigação.

Destacamos a dissertação, “Coleção Yolanda Mohalvy - O Moderno e o contemporâneo no acervo do MAC USP”, defendida em 2006, por Maria Antunes Farinha, que apresenta-nos, a partir



da doação de obras do espólio de Yolanda Mohalvy, os percursos de organização de um acervo sobre arte contemporânea. Pesquisa que amplia o assunto Coleção, destacando a importância dos parâmetros adotados nos processos de doação e aquisição de obras de arte em acervos públicos. Maria Antunes escreve que esta Coleção particular, que motivou seus estudos, fora doada ao MAC USP, no ano de 1979. É-nos importante destacar que neste mesmo ano, a Galeria de Arte e Pesquisa da UFES já acumulava em sua existência, dois anos de Exposições, mesmo não tendo sido instituída mediante uma Coleção específica, a GAP da UFES, já havia realizado nesta curta trajetória dezesseis Exposições. Encontramos este levantamento na dissertação de mestrado da Magna Silva Rosa, com o título “A criação e atuação da Galeria de Arte e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e sua proposta de atualização das linguagens das artes plásticas (1976-1980)”, realizada em 2015, para o PPGA da UFES.

A autora traz parte da trajetória de formação da Coleção de Arte da UFES, desde o ano de 1976, descrevendo as exposições realizadas durante quatro anos de funcionamento da GAP, ou seja, até 1980. Trazendo em seu escopo as contribuições para a ampliação do repertório das artes plásticas capixabas, Rosa faz análise do panorama socioeconômico e cultural espírito-santense, antes da federalização e após a formação da UFES, apontando a renovação ocorrida no cenário artístico capixaba daquele período. A autora destaca obras específicas da coleção e seus respectivos artistas, apresentando-nos documentos relativos à Galeria de Arte e Pesquisa até o ano de 1980. Esta pesquisadora dá continuidade aos estudos de sua orientadora a professora Almerinda da Silva Lopes (CAR-UFES), autora do livro “Artes Plásticas no Espírito Santo 1940 – 1969, ensino, instituição, produção e crítica (2012), que antecede a escrita da Magna Rosa. Nossa intenção é estender esta pesquisa até o ano, como dissemos anteriormente, de 1994, quando a GAP encerra suas atividades na Capela de Santa Luzia, instalando-se em um dos prédios do Campus de Goiabeiras em Vitória, alterando novamente seu “território” de atuação, depois de dezoito anos de existência.



Continuando nossa busca, nos deparamos com a tese de Adriana Mortara Almeida, “Museus e Coleções Universitários. Por que museus de arte na Universidade de São Paulo”, escrita em 2001, apresentada à Escola de Comunicação e Artes da USP, traz em seus cinco capítulos, uma extensa escrita a partir da vivência da autora, em um Museu Universitário. A pesquisadora pesquisou diversos museus universitários brasileiros e estrangeiros buscando suas formas de funcionamento, bem como suas relações com a comunidade universitária. Em meio a sua busca, encontramos inseridos neste contexto, referencia à Galeria de Arte da UFES, pois, a autora, dedica um capítulo aos museus de Arte universitária, ao destacar dezessete deles, escreve que, “[...] os mais recentes, principalmente as Galerias da UNICAMP e da UFES, tem acervo formado por doações de artistas locais e apresentam basicamente exposições temporárias” (ALMEIDA, 2001, p. 143). Com relação à GAP/UFES, de acordo com nosso levantamento, mesmo que em fase inicial, somente entre os anos 1976 até 1987, há registros de mais de 138 obras doadas por expositores, locais e nacionais, formando um acervo Universitário com obras de renome nacional, como Remina Katz, Maria Tomanelli Cirne Lima, Rubens Gerchman, Rubem C., Dionísio Del Santo, Fayga Ostrower, Marília Krans, Daniel Valença Lins, Paulo E. Herkenhoff, Ligia Pape, Antonio Henrique Amaral, Abelardo Zaluar e Carlos Scliar, conforme o Relatório Setor de Galerias de 1987, se estendermos a busca para 1994, ampliar-se-á certamente este Acervo de Obras de Arte da UFES.

Ao nos aproximarmos do artigo de Claudia Porcellis Aristimunha e Ligia Ketzer Fagundes, escrito no ano de 2010 com o título “Museu da UFGRS, Trajetória e identidade de um museu universitário” para a revista Patrimônio e Memória da UNESP, é-nos importante por relatar a proposta deste museu em atuar como um laboratório de estudo, pesquisa e campo de ação para estudantes da universidade, servindo como estudo de caso, realização de projetos de extensão, estágios de observação e atuação, realização de trabalhos práticos entre outras ações. A Galeria de Arte da UFES evidencia em sua trajetória ações similares as descritas pelas autoras acerca do



Museu da UFGRS, e entendemos a força com que a pequena Galeria da UFES surgiu na metade do século XX, e precisamos verificar se esta atuação prossegue no século XXI.

Este levantamento intenta reportar à Coleção de Arte de Galerias ou Museus Universitários, na expectativa de um possível diálogo com a GAP/UFES. Sendo assim, buscamos entre os resultados encontrados fazer a leitura daqueles que discorrem os processos formativos de museus, coleções e acervos, descrevendo a importância do seu acervo e preservação como guarda da memória coletiva, que possui peculiaridades, pois estamos imersos em um contexto que é ao mesmo tempo, universitário e artístico. Na medida em que se transforma o paradigma da obra de arte, também se modifica o perfil do museu que pretende abrigá-la (BASBAUM, 2011). Dito isto, traçamos os aspectos que se relacionam com as questões locais da nossa investigação, por vezes, fazendo relações com alguns importantes museus nacionais, trazendo-os para nossa realidade.

O estudo feito em 2004 por Alice Lucas Semedo e descrito no artigo “Estratégias museológicas e consensos gerais”, traz-nos indicações e rupturas acerca dos museus em Portugal, do ano de 1974 até a data da referida publicação, difundindo os modos de vida e suas relações com os valores culturais de cada época. Especialmente no ano de 1978 a preservação do patrimônio começa a ser uma preocupação constante, relacionando-se com a identidade nacional portuguesa. Para Semedo, abordar a identidade nacional proporciona um sentimento de segurança em meio ao desgaste do nosso sentido de lugar. Buscando nos situar, frente à este lugar que nos colocamos e ao seu tempo, concluímos nosso levantamento, reportando-nos à Lucilia de Almeida Neves Delgado em sua conferência de abertura no VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO), em 2003 com o título “História oral e narrativa: tempo, memória e identidades”.

Para a autora, tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Sendo que o tempo dentre outros aspectos “[...] é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que inserido à vida humana, implica em durações, rupturas, convenções, representações coletivas e



simultaneidades”. Mais que isso, o tempo, como observamos nas pesquisas aqui relacionadas, faz parte, a nosso ver, em meio às palavras de Lucília, em “[...] um processo em eterno curso e em permanente devir” (2003, p. 10). As leituras feitas orientam perspectivas que almejamos em nossa pesquisa, trazendo-nos visões sobre o passado, oportunizando-nos traçar avaliações sobre o presente e o mais importante, nos apontam as projeções sobre o futuro da tese que nos propomos escrever, atentos à missão da Galeria da UFES.

Temos conhecimento, de que Acervos em qualquer dimensão são dispendiosos, e a GAP/UFES, esteve a frente do seu tempo, com ousadia, formou ao longo de seus quarenta anos de existência, uma reserva técnica com mais de mil obras de arte, de acordo com o Catálogo da GAEU (2007, p. 3). Visão e comportamento avançado dos professores que estiveram à sua frente, desde 1976, a exemplo das professoras Jerusa Margarida Gueiros Samú e Teresa Norma. E, também, pelo fato do Espírito Santo ser um estado isolado na região sudeste, fora dos circuitos das Artes que regiam o país, como São Paulo e Rio de Janeiro.

Considerações finais

Concluimos inicialmente, que a criação da GAP ocorreu a partir da necessidade dos professores, artistas e estudantes do curso de Artes da UFES, que ansiavam por um local para realizar suas Exposições de Arte, espaço este, que favoreceu o encontro deste grupo com interesse comum, que teve a professora Jerusa Margarida Gueiros Samú à sua frente. As formas de apropriação e a produção de sentidos que configuraram a Capela de Santa Luzia em sede da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES entre os anos de 1976 a 1994, atendeu a duas funções: Artística e Educativa. Este grupo de artistas não mediu esforços em ocupar a antiga Capela de Santa Luzia.

Edificação configurada da sacralidade de um determinado período, dotada de significado histórico, transitou do religioso ao cultural, digno das Casas de Memória, Galerias e Museus



existentes pelo país, e na medida em que a pesquisa avançar, buscaremos aprofundar o estudo das especificidades que se fizerem necessárias, afinal, a preservação da Coleção de Arte da Universidade Federal do Espírito Santo é dotada de uma continuidade única, onde seus principais protagonistas – artistas e professores deixaram suas marcas.

Quando dirigimos nosso olhar para a entrevista concedida em 2015 para o documentário “Museu Aberto”, da primeira diretora da GAP, Jerusa Margarida Gueiros Samú, percebemos sua ansiedade: “Queríamos um espaço que fosse constante, seguro para em qualquer dia, qualquer hora poder visitar uma obra de arte[...]” . De fato, como pudemos constatar, esta conquista se realizou. Jerusa Margarida Gueiros Samú, na mesma entrevista, informa que a Pesquisa através da GAP, sob sua direção, funcionou de 1976 a 1988, com parceria da Funarte (Fundação Nacional para Arte e Pesquisa) e administrada diretamente pelo Centro de Artes, iniciou a construção da Coleção de Arte da UFES, como dissemos anteriormente. Jerusa ainda destaca que “[...] a Galeria de Arte e Pesquisa foi um dos marcos da integração universidade e comunidade, preenchendo uma lacuna que até então era marcada por eventos descontínuos no campo das Artes Plásticas no estado” (SAMÚ citada por REBOUÇAS, 2016), como pudemos resumidamente descrever.

Também acreditamos que a Capela, singela em todos os olhares, conferiu à Galeria de Arte Universitária, um status, uma configuração diferenciada dos demais locais utilizados para Mostras de Arte em universidades do país no século XX, inclusive, por não ter sido idealizada a partir de uma Coleção de Arte específica, doada ou comprada, como pudemos verificar nos trabalhos pesquisados. O Acervo da GAP se iniciou e cresceu juntamente com a experiência artística dos estudantes do Centro de Artes da UFES, amparados pelos seus professores artistas e artistas convidados de renome nacional, construindo uma reserva técnica considerável, em estilo moderno, de mais de mil obras de arte, que pretendemos nos aproximar, a partir deste projeto de pesquisa.



Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Adriana Mortara. **Museus e Coleções Universitários: Por que Museus de Arte na Universidade de São Paulo?** 2001. Tese de Doutorado. PPG em Ciências da Informação e Documentação, USP, ECA, São Paulo,

ANDRADE, Ana Paula de. **MUnA e seu acervo: ligar de memória e esquecimento**. 2012. Dissertação de Mestrado, PPGA, Instituto de Artes. Universidade Federal de Uberlândia.

ARISTIMUNHA, Claudia P.; **FAGUNDES**, Ligia K. **Museu da UFRGS, Trajetória e identidade de um Museu Universitário**. Revista Patrimônio e Memória. UNESP. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. São Paulo. Dez. 2010. n.2, v.6, p. 47-66.

BAUSBAUM, Ricardo. Perspectivas para o museu no século XXI. In: GROSSMANN, Martin (Org.). **Museum Art Today**. São Paulo: Hedra, 2011, p.185-192.

Catálogo Acervo da Galeria de Arte Espaço Universitário – EU. **30 anos: ACERVO**. Vitória: EDUFES, 2007.

Catálogo Patrimônio Cultural do Espírito Santo. Vitória: SECULT, 2009.

DELGADO, Lucilia. **História Oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. Revista História Oral. Vol. 6, UFSC, p. 9-25, 2003.

ELTON, Elmo. **Velhos Templos de Vitória**. Vitória: CEC, 1987.

_____. **Velhos Templos e Tipos populares de Vitória**. Vitória: CEC. 2014.

FARINHA, Ana Maria A. Coleção Yolanda Mohalyi. **O Moderno e o Contemporâneo no Acervo do MAC USP**. 2006. Dissertação de Mestrado, PPG em História da Arte, São Paulo.

FERREIRA, Anna Cristina; Moura, Maria B. A situação dos engenhos de cachaça e rapadura do município de Areia. In: **Patrimônio cultural, políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. NOGUEIRA, Antonio Gilberto. R. & CHUVA, Márcia (Org). Rio de Janeiro: FAPERJ: 2012, p. 205-224.



HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às Cidades**. São Paulo. Editora: UNESP, 1998.

MONTEIRO, Peter R. **Vitória: Cidade e Presépio, os vazios visíveis da capital capixaba**. São Paulo: Fapesp, 2008.

MUSEU ABERTO: Aproximações e visibilidades na escola. Coleção de Arte da Ufes: criação e memória. Maria Gorete Dadalto Gonçalves, Moema Martins Rebouças. Vitória: UFES, Pró-Reitoria de Extensão, 2015. 1 DVD (ca.59min): son.,color.

REBOUÇAS, Moema Martins. **Uma leitura de textos visuais** In. Cadernos de Pesquisa em Educação. PPGE: UFES, 2006.

_____, Moema Martins. Memórias e interdiscursividades. In: ARANHA, C.S.G.; IAVELBERG, R. (Orgs.). **Espaços da Mediação: A arte e suas histórias na educação**. São Paulo: MAC USP, 2016, p. 277-291.

ROSA, Magna Silva. **A criação e atuação da galeria de arte e pesquisa da UFES e sua proposta de atualização das linguagens das artes plásticas (1976-1980)**. Dissertação de mestrado. PPGA, 2015. UFES.

SALVALAIO, Renata C. N. **Política oficial de preservação em Vitória: análise de uma trajetória**. 2008. Dissertação de mestrado acadêmico PPGA, UFES.

SEMEDO, Alice L. (Org). Estratégias museológicas e consensos gerais. **Museos do Eixo Atlântico**. Porto: Gráficas Planeta S.L, p. 5-32, 2004.

TIRAPELLI, Percival. **Arte Sacra Colonial**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.



OFICINAS DE ARTES PARA BORDAR E PENSAR: INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Marcia Inês da Silva¹ – UNI-ANHANGUERA/GO

Elsieni Coelho da Silva² – UFU/MG

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Resumo

A poética do bordado, enquanto abordagem intercultural e identitária no ensino de Artes Visuais, trata-se de uma pesquisa-ação qualitativa e fenomenológica. Possui o intuito de construir reflexões narrativas em torno de uma experiência com alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Como questão norteadora das reflexões procuramos responder: quais as potencialidades do bordado como referencial estético cotidiano para reflexões interculturais e identitárias? A experiência de apreciar e vivenciar a arte articulada à realidade do aluno promove o ensino de artes visuais como um espaço de educação intercultural, um caminho possível para a alteridade.

Palavras-chave: Bordado. Artes Visuais. Ensino Fundamental.

Introdução

Esta pesquisa utiliza o bordado como referencial estético cotidiano na construção de reflexões interculturais e identitárias com alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. A pesquisa-ação ocorreu na Escola Municipal Olegário Moreira Borges sob a forma de oficinas, realizadas entre 2016 e 2017, com vinte alunos em atividades extraclasse e em encontros semanais. Desenvolvemos atividades de leitura e produção de imagens, ao estimular um novo olhar sobre o bordado, os aspectos formais, iconográficos e de identidade como conhecimento para a fruição, contextualização e produção da própria arte.

1 Mestre em Artes/ UFU, professora universitária e Rede Municipal de Goiânia. marciainess@hotmail.com

2 Doutora em Educação/UFU, professora Universidade Federal de Uberlândia/UFU. elsienicoelho@ufu.br.



Com base nos objetivos e conteúdos apresentados pela proposta político-pedagógica do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/2016, planejamos a sequência didática da oficina “Bordar e pensar é só começar”. Dos objetivos, três estão intrinsecamente relacionados à esta investigação:

Vivenciar os elementos fundamentais das linguagens artísticas a partir do corpo, do meio e da cultura na qual está inserido, considerando as vivências pessoais”; “Reconhecer, valorizar, respeitar, preservar, experimentar e apreciar as diferentes produções artísticas e culturais, próprias ou não, enfocando a produção local”; “Explorar materiais expressivos nas diversas linguagens artísticas. (RME, Goiânia, 2016, p.45).

Como referência e fundamentação do fazer pedagógico, mapeamos os bordados da família Dumont, na ilustração de histórias infantis, e dos artistas que se apropriam dessa técnica na arte contemporânea. Em uma prática educativa que considera contextos diversos dos estudantes, procuramos responder quais são as potencialidades do bordado como referencial estético cotidiano, em reflexões interculturais e identitária com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Oficinas Bordar e Pensar – Experiências com o Bordado

Nas aulas de Artes Visuais da Escola Municipal Olegário Moreira Borges, realizamos seis oficinas da sequência didática “Bordar e pensar é só começar”, nas quais utilizamos o bordado enquanto possibilidade de discussão intercultural e identitária. Relataremos e discutiremos, a seguir, essas experiências. A primeira objetivou apresentar de forma lúdica a temática, a partir do bordado em nossas histórias de vida (das professoras e dos alunos), na família de Dumont e na



história de Penélope³ da mitologia grega. Penélope, esposa de Ulisses, fielmente o esperou por vinte anos, urdindo e tecendo. Durante o dia, atava os nós e, à noite, os desatava.

A referência imagética, enquanto fonte de informação e conhecimento, trata-se de importante recurso para envolver as crianças. Por essa razão, contamos a história e mostramos imagens da história de Penélope. Conforme Barbosa (2005, p. 16), “dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna-se possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”. No caso dos alunos, as imagens veiculadas nos meios de comunicação são mais recorrentes como referência e cabe, portanto, ao professor apresentar outras que não teriam acesso facilmente, para que ampliem a forma de ver, conhecer e de se colocarem no mundo como sujeitos.

Após narrar a história, discutimos diferentes práticas de preconceitos, com intuito de introduzir uma educação intercultural e formar opinião, uma necessidade emergente no meio educacional contemporâneo. Atentamos, então, para a concepção de que:

[...] a interpretação de objetos e imagens é uma prática que mobiliza a memória visual e reúne sentidos da memória social construída pelos indivíduos, professores e alunos, que interpretam. Nesse processo de interpretação, ao tentar compreender o sentido simbólico das imagens, os indivíduos são influenciados pelo imaginário dos lugares sociais por onde passam, vivem ou habitam. (MARTINS, 2011, p. 18).

Os processos de interpretações imagéticas contextualizadas possibilitam uma educação intercultural na busca de enfrentamento e superação de discriminações.

O que nós estamos aqui chamando de intercultura refere-se a um campo complexo em que se entrecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia,

3 É uma personagem de Odisseia, uma história de Homero, escrita por volta dos séculos VIII e IX a.C.



a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. (FLEURI, 2003, p. 41).

Como uma possibilidade de enfretamento das diferenças no espaço escolar, o diálogo intercultural, pode ser ensinado nas escolas sob o prisma de respeito ao outro. Ferrari (2015, p. 53) salienta que:

É no mundo intercultural que se produz o diálogo verdadeiro fruto da comunicação simétrica. O respeito, a diversidade e o reconhecimento do outro como as suas diferenças são aceitas levando a uma convivência diversa e plural. Portanto, só uma mudança de cosmovisão, de paradigma fará com que o diálogo intercultural seja uma realidade.

Solicitamos às crianças que se expressassem, por meio de desenho, acerca da respectiva compreensão da história contada e das nossas discussões sobre temáticas interculturais. O desenho é uma das primeiras manifestações das experiências sensoriais da criança, do desenvolvimento da retenção visual e do ordenamento das ideias, ao criar figurações para representar os objetos que lhe transmite sentido e novos campos de realidade. Derdyk (1994, p.50) diz,

[...] desenhar constitui, para a criança, uma atividade integradora, que coloca em jogo as inter-relações do ver, do pensar, do fazer e da unidade aos domínios perceptivo, cognitivo, afetivo e motor. [...] Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras [...]. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, aprender a só ser.

As ideias, o repertório, o imaginário e os símbolos não são, contudo, evidentes para os alunos, nem são construídos espontaneamente, mas precisam ser ensinados e valorizados na escola. Na opinião de Richter (2003, p. 39), “precisamos de um ensino de arte onde as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio poten-



Fig. 1 e 2 . Bordados manuais.
Fonte: arquivo da autora.

cial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida”. As identidades estão em constante transformação, e cabe aos educadores o papel fundamental na proposição de parâmetros, instrução e escolhas.

Na segunda oficina, objetivamos conhecer as experiências, vivências e identidades dos alunos com o bordado. Richter (2003) concebe a escola enquanto lugar privilegiado da aprendizagem das tradições, dos ritos, das brincadeiras, do folclore, da religiosidade e da cultura. Uma educação embasada no diálogo intercultural requer um professor mediador, que compreenda as estéticas e culturas dos sujeitos pertencentes à sua sala de aula. Como defende Barbosa (1994, p. 34), a educação em arte “deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais dos diferentes grupos”.

Ao propomos aos alunos a coleta de objetos bordados, nas suas respectivas casas, identificamos dois grupos distintos acerca do material: os bordados manuais (forros de mesa e bandeja, toalhas, panos de prato) e os bordados industriais (camisetas e bonés com bordados de logomarcas de times de futebol). O tipo de bordado que se constituiu como referencial estético cotidiano predominante foi do bordado industrial, dos times que os alunos torcem, o que nos surpreendeu.

O Professor, como defende Fusari e Ferraz (1993, p. 21), “que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos”. Nesse sentido, a partir dos bordados exibidos pelos estudantes, problematizamos as respectivas origens referentes ao próprio material e o modo de confecção dos objetos (manual e industrializado). Discutiu-se, também, acerca da diversidade estética, além de fatores sociais econômicos, culturais, simbólicos e emocionais ali implicados.

Ao valorizar referenciais estéticos já conhecidos pelos alunos, que fazem parte do seu re-



Fig. 3 e 4 . Bordados manuais.
Fonte: arquivo da autora.



pertório cotidiano e familiar, pôde-se trabalhar relações identitárias e interculturais, e evidenciar aqueles referenciais que, muitas vezes, são subjugados nos espaços escolares. Richter (2002, p. 233) enfatiza que, ao “ver a sua cultura valorizada, estudada em detalhes, percebida como parte influente na cultura da humanidade, pode significar o crescimento da autoestima, na formação da própria individualidade”. Logo, o professor precisa estar atento aos conhecimentos prévios dos alunos, como entende Giroux (1995, p. 74-75) “reconhecer a importância pedagógica daquilo que as crianças trazem para a sala de aula ou qualquer outro local de aprendizagem [...] [é] crucial para descentrar o poder na sala de aula”.

Ao trazer o bordado do cotidiano dos alunos, exploramos os significados atribuídos, os aspectos que os façam sentir sujeitos de experiências, que gerem identificações, modos de pensar, compreender e construir identidades por meio dessas visualidades.

Identidade significa um conjunto de critérios de definição de um indivíduo e um sentimento interno composto de diferentes sensações, tais como sentimento de unidade, de coerência, de pertencimento, de valor, de autonomia e de confiança. Esses diferentes ingredientes afetivos e cognitivos representam os processos internos através dos quais o psiquismo organiza todas as informações que ele recebe em um todo coerente. (MEDEIROS, 2008, p. 34).

Possibilitamos, então, a criação de vínculos/conexões que tornam os saberes construídos em aprendizagens significativas, capazes de reelaborar identidades, em um processo de construção e reconstrução constantes, como acredita Bauman (2001, p. 98) “com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade”. Na relação imagem e identidade, a imagem é mediadora entre o sujeito e o mundo.

As imagens visuais podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional aproximando alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e



cultural em que vivem. Aquilo que somos e aquilo que sonhamos são, de alguma maneira, as coisas que nos motivam e dão sentido à nossa vida, são as coisas que queremos compreender e interpretar. (MARTINS, 2011, p.19).

Na terceira oficina, exploramos a linha, o desenho e sua relação com a arte contemporânea. Começamos problematizando: como poderiam desenhar se não tivessem lápis? Os deixamos livres prontamente para pensarem e apresentarem hipóteses, além de os levar a compreender que a problematização é parte inerente do processo de criação. Como referência, apresentou-se a biografia, o processo criativo com a linha, a costura e o bordado nas obras de Derdyk (1997, p. 5) que escreve:

A linha é contorno, é carne, é ossatura. Qual é o corpo da linha? A linha empresta o contorno ao mundo, caminha pela superfície das coisas. Sismógrafo neuromotor, remarcando os territórios. A linha sugere proximidade e afastamento, tônus afetivo. Unidade dupla: portadora do sensível e mental. A linha positiviza a ausência, é sempre afirmativa.

Disponibilizamos linhas em fitas de papel crepom, lãs e cordões de várias cores, para uma livre composição. As crianças tiveram de experimentar, criar sentido e produzir visualidades segundo a sua própria lógica. Na perspectiva de deslocar a ordem estabelecida sobre a linha, o desenho e o bordado, apresentou-se a eles a intervenção⁴, como produção artística contemporânea, e os desafiamos intervir no espaço da escola, a utilizar o bordado em outro suporte, fora do convencional. O entusiasmo foi grande. Os desenhos bordados nas telas do alambrado da escola partiram de suas vivências, como a das pipas e rabiolas.

4 A noção de intervenção é empregada [...] com múltiplos sentidos [...] Como prática artística no espaço urbano, a intervenção pode ser considerada uma vertente da arte urbana, ambiental ou pública, direcionada a interferir sobre uma dada situação para promover alguma transformação ou reação, no plano físico, intelectual ou sensorial. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2017).



Percebemos que é vital possibilitar outras experiências que fujam do conceito tradicional de desenhar. As crianças puderam bordar e dar vida à forma desejada, criando uma poética repleta de sentimentos, sensações e imaginação, o mais próximo possível das suas realidades, tornando-as protagonistas e autônomas. Assim, acreditamos numa

[...] educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem de suas relações com os outros e consigo mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15).

Nessa oficina, partimos das vivências e histórias das crianças, das conquistas, do contato concreto com o mundo, de forma corpórea, vivencial e prazerosa. Experimentamos significativamente e pudemos perceber, desconstruir e reconstruir práticas educativas em artes que pautam pelo respeito ao ritmo, ao limite, às especificidades e à potencialidade criativa própria, única e ímpar dos alunos que já trazem conhecimentos prévios.

Na quarta oficina, trabalhamos com a temática do bordado e do encontro entre o tradicional e o contemporâneo. As referências visuais foram as obras de Lia Mena Barreto, Leonilson e Arthur Bispo do Rosário, que tiveram ao longo de suas vidas relações estreitas com a costura e com o bordado incorporados nas suas poéticas. Artistas que ousaram experimentar novos materiais e métodos, a partir do bordado tradicional. Inovaram no valor estético, na criatividade e na experimentação em arte, ao criar poéticas com plástico e metal, por exemplo. Cada artista foi discutido individualmente em suas diferentes formas de bordar e de explorar temas culturais, em interconexão com os referenciais estéticos cotidianos das crianças, como forma de despertar o interesse pela a arte.



Ao se interessarem especialmente pela materialidade do trabalho de Lia Mena Barreto, propusemos uma produção coletiva sobre “os diferentes jeitos de ser bonito”, bordando com canudinho de plástico, um material comum para alunos no espaço escolar.

Richter (2003) nos convida a incluir experiências estéticas dos alunos que os instigue a questionar o cotidiano, a crítica social e a expressão criativa. Propõe, ainda, estabelecer uma relação significativa entre as práticas artísticas e o cotidiano dos alunos em um ensino que permita gerar possibilidades e um olhar estético não excludente. No desenvolvimento da atividade sobre os diferentes jeitos de ser bonito, dialogamos e refletimos sobre o que é beleza. As opiniões das crianças se apresentaram pela lógica infantil ou pelos estereótipos que circulam nos meios de comunicação.

Pelo diálogo, sob a ótica intercultural, desconstruímos valores e estereótipos sobre o que é ser bonito com intuito de educar as crianças para conviver na diferença estética, social e cultural. Ferraz e Fusari (1993, p. 42) afirmam:

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, etc. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com as pessoas e sua ambiência. Em outras palavras, a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações sócio-culturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando idéias e sentimentos sobre as mesmas, e expressá-las em ações.

Na quinta oficina, estudamos as obras e os processos criativos de José Romussi, Izziyana Suhaimi e Sophie Standing – Pe. Procuramos apreciar, refletir e desenvolver uma produção visual a partir da técnica do bordado na interface com outra linguagem: a fotografia. Uma produção intimamente ligada ao meio em que vivem e com suas identidades. Para Hernández (2007,



Fig. 5. Bordado com canudinhos de plástico em tecido de filó. Fonte: arquivo pessoal da autora.



p. 72), o contexto “[...] é o que faz com que se produza um discurso, entendido como formas de falar, de ver, de pensar e comportar-se que tornam possível reconhecer-se e ser reconhecido pelos outros”.

Criamos um espaço para que as crianças pudessem desvelar o que pensavam, sentiam e sabiam, o que os identificavam como pessoas que viviam naquela escola. Surgiu a temática do natal, uma vez que estávamos no mês de dezembro. Falamos de nós, das nossas vidas, sobre o significado do natalino, e fizemos uma reflexão sobre a construção da identidade e da individualidade por meio de fotografias dos alunos ao lado de uma árvore de natal e intervenções com bordados.

A sexta e última oficina teve como objetivo conhecer e experimentar o bordado tradicional, discutir identidade e arte na vida das crianças. Sugerimos que olhassem com cuidado os elementos visuais que compõem as imagens da família Dumont e observassem as linhas, as nuances das cores, os movimentos e as formas. As crianças ficaram seduzidas pelas cores, pelas cenas de brincadeiras infantis e da natureza com identificações do cotidiano deles. Falamos sobre o ato de se desenhar antes de bordar. Embora houvesse a carência de conhecimentos para interpretar imagens do cotidiano (televisivas, do celular, revista e outdoors), percebemos que foi a primeira vez que as crianças analisaram uma figura, refletindo sobre os elementos que a compunham.

Ao dar continuidade às análises imagéticas, falamos sobre os bordados e as criações dos desenhos da família Dumont, que partiram de experiências familiares, como as da mãe bordadeira. Nesse momento, percebemos que os alunos estavam ansiosos por experimentarem o bordado tradicional em tecido depois de vivenciarem a linha com diferentes possibilidades, texturas e suportes. Não pretendíamos, no entanto, ensinar a bordar na sala de aula. Os pontos foram criados pelos alunos no ato de enfiar a agulha, furar o tecido e deixar a linha correr na criação de formas e narrativas de histórias familiares. Oportunizamos aos alunos processos práticos artísticos e desafios de protagonizar um trabalho autoral.



A identidade com as linhas relaciona-se com a vida familiar, a união entre a arte e o ofício. Discutimos esse processo com as crianças, a partir das experiências nos respectivos lares com familiares que bordam e costuram. Isso provocou um alinhavo de significados identitários, unindo com pontos o pensamento, uma vez que é necessário desenvolver por meio da linguagem visual um olhar pensante. Nossa identidade é construída a partir de fatores que influenciam a nossa forma de ser, ver e compreender o mundo. O professor, segundo Souza (2010, p. 3), é o mediador, “ajudando o aluno a adquirir novos conhecimentos, podendo este atribuir novos sentidos e significados às visualidades presentes na vida cotidiana”. O bordado torna-se, assim, um trabalho manual em que cada um exprime seus sentimentos e experiências estéticas, no entanto, defende Guimarães,

[...] são necessários novos modos de se perceber a linguagem; é urgente uma cartografia das relações, uma arte que promova sentido e coloque-nos em conexão, em uma estética da conectividade, como o nó, que é definido por suas conexões e entrecruzamentos. (1999, p. 10)

Para Richter (2003), é preciso questionar: qual a visão estética trazida de casa? Como o ensino da arte poderia colaborar para estabelecer um vínculo mais estreito e de melhor integração entre a escola e as culturas presentes no espaço escolar? Candau (1995, p. 298) nos adverte “ao analisarmos as diferentes dimensões da cultura em que estamos imersos tomamos consciência de que se trata de um universo diversificado e provocativo”. Um universo complexo, permeado de expressões e manifestações de culturas distintas.

Numa arte-educação comprometida com a identificação cultural é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade em que se vive com capacidade crítica, bem como entender que a multiculturalidade vivenciada provoca possibilidades de compreensão e



de mudanças na estrutura social do país. Para Barbosa (1995), entender a diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e gêneros. Educar nessa perspectiva demanda abertura às distintas manifestações culturais no contexto escolar. Nas oficinas com o bordado, trouxemos as experiências de sujeitos bordadores e dos alunos para ensinar e aprender artes, pelos fios, cores e pontos do bordado, em um sentimento de respeito e valorização de todas as culturas presentes na sala de aula.

Considerações finais

A poética do bordado como referencial estético cotidiano e cultural possibilitou a construção de uma percepção identitária que interferiu na produção visual de cada estudante. Apreciar e vivenciar a arte a partir da realidade do aluno pode ser o caminho possível para a alteridade e o estabelecimento de elos entre a diversidade cultural e artística dos sujeitos. Cabe ao professor mediar experiências de respeito ao outro, por meio do diálogo e sensibilização do olhar para as diferenças.

Nas práticas pedagógicas, deve-se questionar acerca das visões de mundo que os alunos trazem para a sala de aula; promover uma educação intercultural; desenvolver o senso crítico nos alunos, levando-os a perceber a pluralidade das manifestações culturais e os códigos estéticos presentes em suas vidas; gerar a compreensão do contexto, mediando as relações e as interações entre os sujeitos. Os diferentes sujeitos presentes na sala de aula constroem, portanto, suas identidades com autonomia, consciência crítica e respeito aos contextos culturais em que convivem.

A experiência vivenciada nas oficinas para bordar conferiu visibilidade identitária ao que era considerado invisível, em sua dimensão estética e cultural, diante de um pensamento hegemônico brasileiro que estabelece quem são os sujeitos que têm direito à palavra e aqueles que têm suas vozes silenciadas. A diversidade de códigos que constitui a heterogeneidade social, histórica e cultural brasileira pode possibilitar a resistência e formas de luta pelo direito aos bens simbólicos.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. Educação e Desenvolvimento Cultural e Artístico. **Revista Educação e Realidade**. São Paulo, v. 20, n. 2, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 1995, p. 295-303.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**. São Paulo: Scipione, 1994.

DERDYK, Edith. **Linha de costura**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

FERRARI, Maria Aparecida. Comunicação Intercultural: Perspectivas, Dilemas e Desafios. In: FERRARI, Maria Aparecida. **Comunicação, Interculturalidade e Organizações**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, Leda Maria. Artesanato: Um Tabu na Academia. In: Anais do X Encontro Nacional da ANPAP. 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESC, 1999, p. 76-81.

GIROUX, H. A. Disneyização da cultura infantil. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.



MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. **Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola**, Brasília, ano XXI, boletim 09, p. 15-21, ago. 2011.

MEDEIROS, João Luiz. A identidade em questão: notas acerca de uma abordagem complexa. In: DUARTE, Maria Beatriz (Org.). **Mosaico de identidades**. Curitiba: Juruá, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino de Artes Visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

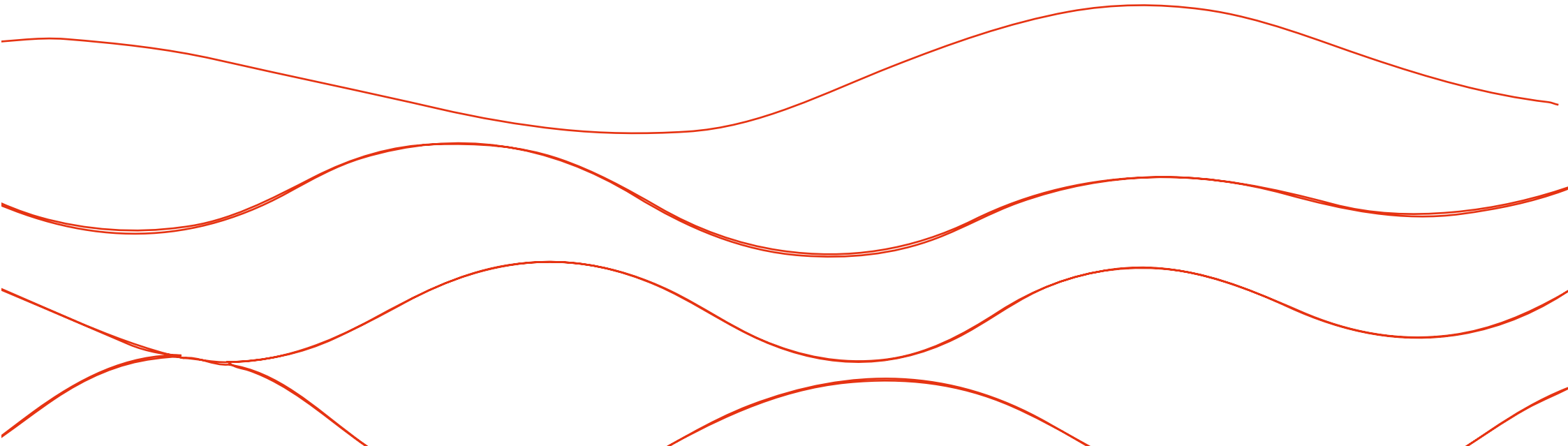
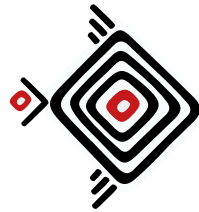
RME - GOIANIA. Proposta Político Pedagógica do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano. Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia: RME, 2016.

SOUZA, Maisa Ferreira. **O Bordado Como Linguagem Na Arte/Educação**. Trabalho de conclusão de curso (Artes Plásticas Licenciatura). Instituto de Artes, Universidade de Brasília. 2012.



ANOS

CONFASB



<https://www.fieb.com.br/anais-confaebs/>